

Prim vares tla alfabetisazion plurilinguela

Na valutazion dla abilteies ala fin dl prim ann de scola primera te Gherdëina y tla Val Badia

Primi passi nella lettoscrittura plurilingue

Una valutazione degli apprendimenti alla fine della prima classe nelle scuole primarie ladine della Val Gardena e Val Badia

Mehrsprachiges Lesen- und Schreibenlernen: Erste Schritte

Eine Evaluation der erworbenen Fähigkeiten am Ende des ersten Schuljahres in den ladinischen Grundschulen in Gröden und im Gadertal

© 2026

Provinzia Autonoma de Balsan
Autonome Provinz Bozen
Provincia Autonoma di Bolzano

Intendënza y Cultura ladina
Direktion Ladinische Bildung und Kultur
Direzione Istruzione, Formazione e Cultura Ladina

Sorvisc provinzial de valutaziun por le sistem formatif ladin
Landesevaluationsstelle für das ladinische Bildungssystem
Servizio provinciale di valutazione per il sistema d'istruzione
e formazione nelle valli ladine

Via dei Bottai/Bindergasse 29
39100 – Balsan/Bolzano/Bozen
www.provinzia.bz.it/intendenza-ladina
e-mail: intendenza-ladina@provinzia.bz.it
Tel. +39-0471-417001

Grafica/Grafik: Creo- di Sabrina Sborgi- Bolzano
Stampa/Druckerei: Südtirol Druck GmbH / Tscherms (BZ)

ISBN 978-88-6669-137-2

Autonome Provinz Bozen
Provincia autonoma di Bolzano
Provinzia autonoma de Bulsan
SÜDTIROL · ALTO ADIGE

Parores danfora

«Es gibt kein Wort für den Vorgang, wenn ein Kind zum ersten Mal eine Geschichte in einer Sprache, die nicht seine erste ist, lesen und begreifen kann. Es gibt kein Wort für das Gefühl, das ein Kind empfindet, wenn es zum ersten Mal in einer Sprache, die nicht seine erste ist, die eigene Geschichte erzählen darf.»

Al n'é nia na parora por dí ci che al sozed canche n möt é bun da lí y capí, por le pröm iade, na storia te n lingaz che n'é nia le so. Al n'é nia na parora por descrí ci che n möt sënt canche al pó cunté, por le pröm iade, süa storia te n lingaz che n'é nia le so.

Canche i á ciafé tles mans chësta publicaziun m'él atira gnü en mënt chëstes parores de Saša Stanišić, che i á lit dan da püch te so liber *Mein Unglück beginnt damit, dass der Stromkreis als Rechteck abgebildet wird. Eine Ermutigung.* Ares dij fora te na manira dër tlera tan ri che al é da passé dal lingaz baié a chël scrit, dal ester bogn da capí al podëi cunté de se instësc: n passaje che é tl medemo tëmp cognitif, linguistich y dër sot por ci che á da nen fá cun l'identité.

Avisa chësc passaje vëgn metü tl zënter de chësta publicaziun. Al ti vëgn ciaré tl contest spezifich dla scora ladina olache l'alfabetisaziun se porta pro te deplü lingac bele dal scomenciamënt incá y te n sistem educatif che se profilëia te na manira tres plü tlera sciöche plurilinguistich y paritetich. Te chësc sistem n'é i lingac nia ma stromënc de aprendimënt scëmpli, mo ressurses vies che strotorëia le pinsier, la relaziun y la portignënza.

Les inrescides neuroscientifiches desmostra sciöche le plurilinguism ativëia rëis neurales complesses liades al'atenziun, ala memoria y al control esecutif; al é les medemes che porta pro ala defenüda dala detomada cognitiva. Chisc resultac confermëia valch che an sá bele da n pez tles comunités ladines: le plurilinguism é na strategia de suraviënza nia ma cognitiva, mo ince soziala y identitara.

Chësc se respidlëia tl sistem educatif ladin olache an ti vá pormez a deplü lingac bele tla scolina. Chësta impostaziun porta pro da öna na pert al mantegnimënt dl lingaz ladin te n monn olache tröc lingac de mendranza manacia da morí fora; dal'atra pert ti dál la poscibilité ales mitans y ai mituns da crësce sö y se möie danter plü lingac, codesc, contesć culturai y da vire ince sura i confins de süa realté de mendranza fora.

Sciöche al vëgn ince dit tles parores de conclujiun: «l'identité linguistica n'é te chësc contest nia esclusiva: ara é n punt, nia n confin». N punt che fej a na manira che an pois se sintí reconesciüs te so lingaz y tl medemo tëmp ince acompagná da se daurí a d'atri lingac. Al é n passaje dal "se sintí defora" al "se sintí daite" che rapresentëia öna dles responsabilités educatives plü importantes dla scora.

La publicaziun che i un danman ó nes lascé odëi sciöche chësc passaje vëgn bele adaldé tles pratiches d'alfabetisaziun dla scora primara ladina, mostran sciöche le scrí te deplü lingac pois deventé na lerch de reconescimënt, de daurida y de poscibilités.

André Comploi

Diretur dl'Intendënza y Cultura ladina

Premessa

«Es gibt kein Wort für den Vorgang, wenn ein Kind zum ersten Mal eine Geschichte in einer Sprache, die nicht seine erste ist, lesen und begreifen kann. Es gibt kein Wort für das Gefühl, das ein Kind empfindet, wenn es zum ersten Mal in einer Sprache, die nicht seine erste ist, die eigene Geschichte erzählen darf.»

Non esiste una parola per indicare ciò che accade quando un bambino, per la prima volta, riesce a leggere e comprendere una storia in una lingua che non è la sua. Non esiste una parola per descrivere ciò che un bambino prova quando, per la prima volta, può raccontare la propria storia in una lingua che non è la sua.

Trovandomi davanti il presente volume, ho subito pensato a queste parole di Saša Stanišić, che ho recentemente letto nel suo libro *Mein Unglück beginnt damit, dass der Stromkreis als Rechteck abgebildet wird. Eine Ermutigung.* Esse racchiudono con particolare chiarezza la complessità del passaggio dall'oralità alla scrittura, dal comprendere al potersi raccontare: un passaggio che è al tempo stesso cognitivo, linguistico e profondamente identitario.

È proprio questo passaggio che il presente volume pone al centro, osservandolo nel contesto specifico della scuola ladina, dove l'alfabetizzazione avviene fin dall'inizio in più lingue e all'interno di un sistema educativo che si profila sempre più chiaramente come plurilingue e paritetico. In tale sistema, le lingue non sono semplici strumenti di apprendimento, ma risorse vive che strutturano il pensiero, la relazione e l'appartenenza.

Ricerche neuroscientifiche mostrano come il plurilinguismo attivi reti neurali complesse legate all'attenzione, alla memoria e al controllo esecutivo, le stesse che contribuiscono alla protezione dal declino cognitivo. Questi risultati scientifici confermano qualcosa che nelle comunità ladine è noto da tempo: il plurilinguismo è una strategia di sopravvivenza. Cognitiva, ma anche sociale e identitaria.

Questo si riflette nel singolare sistema educativo ladino, caratterizzato da un approccio plurilinguistico avviato già nella scuola dell'infanzia. Tale impostazione contribuisce, da un lato, alla salvaguardia della lingua ladina in un mondo in cui molte lingue minoritarie rischiano di scomparire; dall'altro, rende possibile la crescita di bambine e bambini capaci di muoversi tra più lingue, più codici, più contesti culturali, e dunque di vivere anche oltre i confini della propria realtà di minoranza.

Come viene anche affermato nella postfazione: «l'identità linguistica, in questo contesto, non è esclusiva: è un ponte, non un confine». Un ponte che consente di sentirsi riconosciuti nella propria lingua e, al tempo stesso, accompagnati nell'aprirsi ad altre lingue. Un passaggio dal "sentirsi fuori" al "sentirsi dentro" che rappresenta una delle responsabilità educative più profonde della scuola.

Il presente volume intende rendere visibile come tale passaggio prenda forma nelle pratiche di alfabetizzazione della scuola primaria ladina, mostrando come la scrittura, in più lingue, possa diventare spazio di riconoscimento, apertura e possibilità.

André Comploi

Direttore Dipartimento Istruzione, Formazione e Cultura ladina

Introduziun

Te chësc liber vëgnel presenté n ressumé di dac coiüs adöm tl cheder de na inrescida sön les pratiches da lí y da scrí tles prömes classes dles scores ladines de Gherdëna y dla Val Badia.
Le pröm capitul trata a funz ci che la möta/le möt fej naturalmënter canche ara/al ti röia pormez al lingaz scrit denant che pié ia a scora. Ince che che ne conësc nia avisa chësta tematica sá che l'avijinamënt ala scritöra se porta pro bele ti pröms agn de vita. Al vëgn presenté i resultac de inrescides y les teories de referimënt, y ince na leteratöra ampla por che che oress aprofondí l'argomënt.
Tl secundo capitul vëgnel descrit le contest y la metodologia dl'inrescida. I dac de chësta pert rapresentëia dantadöt le punt de odüda dles insegnates y di insegnanc che á tut pert al'inrescida don intervistes y respognon a chestionars; implü él ince gnü tut en conscidraziun les osservaziuns fates tratan les ores de scora che é da ciafé ti protocoi de osservaziun.
Tl terzo capitul vëgnel analisé les pratiches didatiches adorades dales insegnantes por insigné da scrí te trëi lingac les meton en relaziun cun i prinzips teorics te na prospetiva critica y reflessiva. I dac de chësta pert vëgn da fontanes desvalies: da protocoi de osservaziun, documentaziun fotografica, intervistes y chestionars, sciöche ince dala programaziun didatica metüda a desposiziun dal personal insegnant.
Tl cuarto capitul vëgnel presenté i resultac che reverda les abilités da scrí ala fin dla pröma classa dla scora elementara. Cun chëstes abilités él miné la capazité da scrí coretamënter dal punt de odüda fonologich y grafich parores, frases o tesć cörc por ladin, todësch y talian. I resultac che vëgn rapresentá te profii de competënza desmostra sciöche certi faturs, por ejëmpl le model d'organisaziun dl insegnamënt o i lingac baiá te familia, vëgn dant plü gonot o influenzëia le numer de punc arjunc.
Tl cuinto y ultimo capitul vëgnel porté dant na ligna de impulsc y consëis por promöie na pratica didatica da scrí y da lí orientada al monn dles scolares y di scolars che vëgn odüs sciöche sogec che é bogn da agí ativamënter te so prozes de aprendimënt.
Tl liber vëgnel baraté jö danter i lingac por respidlé l'adoranza flessibla y naturala di repertori lingustics avisa coche al vëgn a se le dé tla realté scolastica ladina; an ne dess nia se temëi da fai y imprezijiuns, deache al fej pert de n prozes de svilup linguistich bonamënter nia tan asvelt, mo cotan plü vantajus tl tëmp lunch. Te chësc contest vëgnel ince fora le valur ajunté dl sistem scolastich ladin te deplü lingac: la poscibilité da porté pro ativamënter al mantignimënt de n lingaz da raisc sotes che é l'espresciun de döt n raiun y de na comunité.

Rengraziamënc

I rengraziun i direturs y les direturies dles scores, i insegnanc y les insegnantes, i scolars y les scolares che á porté pro ala realisaziun dl'inrescida y de chësta publicaziun.
N giulan ti vá ince ales coleghes dl Sorvisc linguistich pro l'Ofize Chestiuns istituzionales y linguistiches, a Uta Klingele, Veronika Lochmann y Maria Kostner por so sostëgn da fá les traduziuns, a Petra Eisenstecken por la pröma letöra critica y a Sabine Hofer por süa colaboraziun tratan döt le prozes de redaziun.
Da rengrazié él ince Silvia Azzolin, insegnanta de scora elementara y dozënta a contrat tl'Université Lëdia de Balsan, che s'á dé jö cun l'analisa de na gran pert dla documentaziun coiüda adöm, fajon na letöra critica y orientada al dagní.

Überblick über die Publikation

Der vorliegende Band fasst die Ergebnisse einer Untersuchung zu den Lese- und Schreibpraktiken in den ersten Klassen der ladinischen Schulen im Grödner- und Gadertal zusammen.
Das erste Kapitel vertieft jene Handlungen und Prozesse, die Kinder bereits vor dem Eintritt in das erste Schuljahr im Rahmen ihrer natürlichen Annäherung an die Schriftsprache vollziehen. Auch Leserinnen und Leser ohne besondere Vertrautheit mit dem Thema können nachvollziehen, dass der Zugang zur Schrift bereits in den frühen Lebensjahren einsetzt. Vorgestellt werden einschlägige Forschungsergebnisse und theoretische Bezugspunkte sowie eine umfangreiche Fachliteratur für alle, die sich vertieft mit der Thematik auseinandersetzen möchten.
Im zweiten Kapitel werden der Kontext der Untersuchung sowie das methodische Vorgehen beschrieben. Die in diesem Abschnitt präsentierten Daten stammen in erster Linie aus den Perspektiven der beteiligten Lehrpersonen, die mittels Interviews und Fragebögen erhoben wurden; ergänzt werden sie durch Unterrichtsbeobachtungen, die in entsprechenden Protokollen festgehalten sind.
Das dritte Kapitel widmet sich den didaktischen Praktiken, mit denen die Lehrpersonen das Schreiben in drei Sprachen fördern, und setzt diese in Beziehung zu einschlägigen theoretischen Ansätzen, die aus einer kritisch-reflexiven Perspektive diskutiert werden. Die Analyse stützt sich auf unterschiedliche Datenquellen, darunter Beobachtungsprotokolle, fotografische Dokumentationen, Interviews und Fragebögen sowie auf die didaktischen Planungen, die freundlicherweise von den Lehrpersonen zur Verfügung gestellt wurden.
Im vierten Kapitel stehen die Schreibfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler am Ende der ersten Klasse der Grundschule im Mittelpunkt. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, Wörter, Sätze oder kurze Texte in Ladinisch, Deutsch und Italienisch phonologisch bzw. orthografisch korrekt zu verfassen. Die Ergebnisse, dargestellt in Form von Kompetenzprofilen, verdeutlichen, wie bestimmte Faktoren – etwa das zugrunde liegende Organisationsmodelle des Sprachunterrichts oder die im familiären Umfeld gesprochenen Sprachen – innerhalb dieser Profile häufiger auftreten oder die erreichte Punktezahl beeinflussen.
Das fünfte und abschließende Kapitel greift die zentralen Ergebnisse der Untersuchung auf und formuliert Anregungen und Impulse für eine Lese- und Schreibpraxis, die sich stärker an der Lebenswelt der Kinder orientiert und sie als aktive Gestalterinnen und Gestalter ihres eigenen Lernprozesses begreift.
Im gesamten Band wechseln die Sprachen einander ab, um – analog zum schulischen Alltag in den ladinischen Tälern – den flexiblen und selbstverständlichen Umgang mit den vorhandenen sprachlichen Repertoires sichtbar zu machen. Dabei werden Fehler und sprachliche Ungenauigkeiten nicht ausgeblendet, sondern als Teil eines Entwicklungsprozesses verstanden, der zwar mitunter langsamer verläuft, langfristig jedoch deutliche Vorteile mit sich bringt. In diesem Zusammenhang zeigt sich auch der besondere Mehrwert des ladinischen, mehrsprachigen Schulsystems: die Möglichkeit, aktiv zur Bewahrung einer alten Sprache beizutragen, die Ausdruck eines bestimmten Gebiets und seiner Gemeinschaft ist.

Danksagung

Gedankt sei den Schulleiterinnen und Schulleitern, allen Lehrpersonen sowie allen Schülerinnen und Schülern, die die Durchführung der Untersuchung und die Entstehung dieser Publikation ermöglicht haben. Ein besonderer Dank richtet sich zudem an die Kolleginnen des Amtes für Sprachangelegenheiten, an Uta Klingele, Veronika Lochmann und Maria Kostner für ihre Unterstützung bei den Übersetzungen, an Petra Eisenstecken für die erste kritische Durchsicht sowie an Sabine Hofer für die wertvolle Begleitung während des gesamten redaktionellen Prozesses. Schließlich sei Silvia Azzolin, Grundschullehrerin und Lehrbeauftragte an der Freien Universität Bozen, gedankt, die die Auswertung eines wesentlichen Teils der gesammelten Dokumentation übernommen und diese in einer kritischen und zugleich zukunftsorientierten Perspektive aufgearbeitet hat.

Prim vares tla alfabetisazion plurilinguela
Na valutazion dla abilteies ala fin dl prim ann de scola primera te Gherdëina y tla Val Badia

Primi passi nella lettoscrittura plurilingue
Una valutazione degli apprendimenti alla fine della prima classe nelle scuole primarie ladine della Val Gardena e Val Badia

Mehrsprachiges Lesen- und Schreibenlernen: Erste Schritte
Eine Evaluation der erworbenen Fähigkeiten am Ende des ersten Schuljahres in den ladinischen Grundschulen in Gröden und im Gadertal

Parores danfora/Premessa ____ III

Introduziun/Überblick in die Publikation/Danksagung ____ V

Intorno alla scrittura ____ 1

Untersuchung und Lernumgebung ____ 27

Unterrichtspraktiken und Lehrmethoden ____ 60

Le abilità di scrittura a fine prima classe ____ 103

Mpulsc didatics per sculeies y sculées “che agësc” ____ 167

Devers de na teoria dl model ladin de alfabetisaziun plurilinguala ____ 205

Verso una teoria del modello ladino di alfabetizzazione plurilingue ____ 209

Glosser/Glossario/Glossar ____ 214

Bibliografia/Literaturverzeichnis ____ 225

Silvia Azzolin

I. Intorno alla scrittura

Text in deutscher Fassung

In questo capitolo, viene analizzata l'acquisizione della lettoscrittura alla luce delle più recenti evidenze scientifiche. Si delineano, inoltre, i processi cognitivi sottesi all'apprendimento di lettura e scrittura, offrendo un confronto critico tra i suoi principali metodi di insegnamento.

«Se scrivo i nomi ci ricordiamo che siamo noi»



1. Perchè si scrive

Fin dai tempi antichi l'uomo ha avuto bisogno di lasciar tracce: l'uomo primitivo scolpiva 'segni' sulle pareti delle caverne per raccontarsi. Le tracce raccontano, parlano di noi, della nostra unicità, del nostro incontro con il mondo e con gli altri, e allora diventa importante conservare queste tracce per fare memoria delle esperienze fatte, delle sensazioni e delle emozioni di cui è intessuta la nostra vita. Il momento in cui le tracce lasciate assumono fattezze convenzionalmente riconosciute e diventano codice, a cui viene attribuito un significato socialmente condiviso, rappresenta un passaggio fondamentale nella vita di ciascuno.
Questa premessa vuole evidenziare un aspetto fondamentale per la didattica della lettoscrittura: l'apprendimento della scrittura e della lettura è intimamente legato con il bisogno fondamentale dell'uomo, e di ciascun/a bambino e bambina in particolare, di lasciare le proprie tracce nel mondo, per potersi riconoscere in esse e per poter essere riconosciuti, allo stesso modo, è importante incontrare e raccogliere le tracce degli altri, e solo se questi bisogni vengono compresi e rispettati, il processo di apprendimento è naturale, autentico e motivante.

2. Alfabetizzazione emergente

Negli ultimi decenni, diverse discipline (psicolinguistica, glottodidattica, neuroscienze, antropologia, sociologia) hanno fornito contributi interessanti rispetto alla descrizione dei processi di apprendimento e di insegnamento della lettoscrittura o meglio della *literacy* in generale.

In letteratura il termine *literacy* identifica non solo le abilità meccaniche di decodifica e codifica del linguaggio scritto, ma la più ampia capacità di comprendere, interpretare e affrontare criticamente vari tipi di testi, sin dai primi contatti con la scrittura. Oggi, si parla addirittura di *multiliteracy*, termine con cui si intende la capacità di utilizzare e comprendere molteplici forme di comunicazione, compresi vari strumenti, codici, media e tecnologie.

L'apprendimento formalizzato di lettura e scrittura che avviene con l'avvio della scolarità rappresenta, dunque, un tassello di un fenomeno molto più ampio che accompagna l'individuo nel corso di tutta la sua vita e che è profondamente influenzato dal contesto e dalla storia individuale di ciascuno.
L'apprendimento della lingua scritta, pur formalizzandosi a scuola, per un/a bambino/a inizia quando entra in contatto con la cultura alfabetizzata, ossia fin dalla primissima infanzia, vedendo scritte, libri, adulti che leggono e scrivono, e si configura come un fenomeno culturale multidimensionale, intimamente legato con l'acquisizione della lingua parlata.
Come specifica il Report dell'UNESCO (2017), i percorsi di alfabetizzazione dovrebbero fondarsi sull'oralità vissuta in famiglia e nel contesto di vita, monolingue o plurilingue e sulle esperienze spontanee o guidate di incontro con i sistemi simbolici, specificatamente con 'tracce di scrittura', in un continuum esperienziale. In particolare, l'apprendimento di lettura e scrittura in più lingue risulta significativamente migliore in contesti che valorizzano la pluralità delle biografie linguistiche degli alunni attraverso il *translanguaging*, cioè pratiche discorsive multiple (vedi *Glossario*). Nel confrontarsi con le pratiche culturali delle scritture in cui sono immersi, i bambini e le bambine avanzano ipotesi su come funziona il codice, e con tempi e modi diversi, elaborano la loro concettualizzazione della lingua scritta che caratterizza ciò che Elena Ferreiro e Anna Teberosky (1979/1985) identificano con l'alfabetizzazione emergente.

Tale fenomeno, sottolinea la ricerca, è fortemente influenzato dal contesto: dal tipo e dal numero di artefatti scritti che i bambini incontrano, dalla disponibilità degli adulti di guidarli nelle loro esplorazioni e scoperte e dalle opportunità di scambio e valorizzazione di pensieri e ipotesi sulla lingua, di prove ed errori, di imitazioni e modellamenti. I bambini e le bambine arrivano alla scuola primaria con vari approcci alla cultura scritta: alcuni possono fare ipotesi e cimentarsi spontaneamente in compiti di scrittura avendo compreso il senso del suo apprendimento, altri lo considerano un compito

Box 1
Le ricercatrici Ferreiro e Teberosky hanno raccolto dati sulla scrittura spontanea nelle scuole dell'infanzia e hanno scoperto che...

Vai a pagina 20

scolastico, senza un evidente coinvolgimento personale.
Va, comunque, considerato che l'approccio di ciascun/a bambino/a al codice scritto è determinato da risorse esterne e interne, ed in particolare da:

Risorse personali

- la percezione uditiva e visiva, l'orientamento percettivo, la lateralizzazione, la coordinazione fine-motoria;
- le abilità notazionali e linguistiche;
- le funzioni esecutive che devono intervenire in maniera coordinata (memoria, attenzione, inibizione, monitoraggio, *problem solving,* ecc.);
- i processi cognitivi (riconoscere, analizzare, confrontare, fare ipotesi e inferenze, valutare);
- la motivazione e il senso di autoefficacia;

Risorse di contesto

- i comportamenti alfabetizzati che un/a bambino/a vede e vive intorno a sé (lettura degli adulti ad alta voce, disponibilità di libri/albi/giornali, indici testuali nei media, genitori che scrivono, specie se scrivono a mano, ecc.) ;
- le esperienze precoci di oralità e di scrittura attraverso la condivisione di repertori orali come giochi di parole, filastrocche e tiritere, indovinelli, il raccontare o sentir raccontare, scrivere il proprio nome e vederlo leggere e scrivere, tentativi di scrittura spontanei, discussioni con i pari e con i genitori, ecc.

I contesti scolastici, gli insegnanti e le attività, gli oggetti culturali, i materiali proposti, rappresentano a tal proposito risorse che possono fare la differenza nella *literacy* di ciascuno. L'apprendimento di lettura e scrittura dipende, dunque, dalle risorse e motivazioni individuali e da fattori contestuali «in una dialettica tesa a coniugare la prospettiva cognitivista con quella socioculturale» (Bocchi et al., 2019: 8).

La letteratura scientifica mostra, dunque, che l'apprendimento di lettura e scrittura non può prescindere dall'ambiente di vita e dall'identità linguistico-culturale degli alunni, oltre che dai loro 'pensieri' sulla lingua, e questo è ancor più vero in contesti dove le lingue di alfabetizzazione sono plurime come, per l'appunto, quelli delle comunità ladine in provincia di Bolzano.

3. I processi di lettura e scrittura

Lettura

L'operazione cognitiva che permette l'avvio del processo di lettoscrittura è la simbolizzazione: capire che qualcosa (un segno, un simbolo, un significante) sta al posto di qualcos'altro (il significato).
Tale processo è legato, come abbiamo visto, alla concettualizzazione della lingua e di come funziona il codice orale (suoni combinati tra loro che formano parole diverse) e scritto (segni che corrispondono ai suoni).



«Il ladino ce l'ho nella testa, lo uso sempre, con la mamma, a giocare, quando penso; il tedesco nei piedi e nelle mani perché quando gioco a calcio con Simon ci parliamo in tedesco se no non capisce, ma anche un po' in polacco, perché a calcio col papà parlo in polacco, l'italiano lo parlo con i miei amici in classe perché quasi tutti parlano italiano.»

Fig. 1: In alcune scuole ladine viene proposto alle alunne e agli alunni di dipingere, utilizzando i colori prefissati per le lingue d'istruzione (verde per ladino, rosso per tedesco, giallo per italiano) e altri colori per altre lingue parlate in casa, una sagoma stilizzata che li rappresenta. È una modalità per raccogliere informazioni sui loro vissuti linguistici e la loro teoria della lingua.

Le idee dei bambini sulla lingua sono estremamente interessanti e significative perché sono evidenze non solo di che idee si sono fatti sulla lingua ma anche dei processi attivati e delle abilità fino a quel momento sviluppate. Per esempio: il bambino o la bambina formula ipotesi su come funziona la lingua e/o la scrittura? Differenzia le 'scritture' dalle 'figure'? Usa segni continui o discreti nelle scritture spontanee? Usa pseudo-lettere o segni alfabetici? Accetta che sequenze uguali di segni siano riferite a cose diverse o considera che le lettere (i grafemi) devono essere combinate in modo diverso per indicare cose diverse? Riconosce i fonemi nel continuum sonoro oppure è ancora in una fase globale di lettura/scrittura e quando legge le sue scritte non segmenta la parola in corrispondenza di ogni segno usato ma 'legge' l'intera parola invece di riconoscere i singoli suoni?

Box 2
Perchè leggere e scrivere è difficile?

Se vuoi approfondire vai a pagina 22

Box 3
L'acquisizione della lettura presuppone l'attivazione di due processi differenti fra loro.

Per l'approfondimento vai a pagina 23

Secondo il modello neuropsicologico della lettura "a due vie" (Castles e Coltheart, 1993), nelle prime fasi dell'apprendimento della lettura, o quando incontriamo parole sconosciute, prevale la **via fonologica**, chiamata anche **sublessicale**, che utilizza il processo di conversione grafema/fonema e di assemblaggio: la parola viene scomposta in grafemi, decodificata in una sequenza di fonemi e riassemblata per essere pronunciata, o viceversa, e assicura il riconoscimento e la lettura delle parole regolari ('mare') e delle non parole ('madino'). Con l'esercizio, il lettore sostituisce la via fonologica con quella lessicale o diretta in cui la parola nel suo insieme (il suo significato, la sua fonologia, la sua ortografia), viene riconosciuta, senza decodifica, grazie all'indirizzamento al lessico mentale.

Per alunni e alunne che affrontano l'apprendimento trilingue, probabilmente, molte delle parole che incontrano nella fase iniziale sono 'non parole' perché non le associano immediatamente al significato, la lettura di non parole predilige e allena la via fonologica. La ricerca recente sottolinea l'importanza dell'allenamento della **lettura sublessicale** nella fase fonologica (sillabe e gruppi di lettere ad alto uso come alcuni digrammi e i trigrammi), soprattutto in funzione dell'alfabetizzazione in lingue diverse dalla lingua madre, in cui poche sono le parole conosciute (Calgaro et al., 2018).

La lettura di parole conosciute, o quella di un lettore esperto, segue la **via lessicale** o **diretta** grazie al magazzino lessicale nel quale a ogni parola corrispondono alcune rappresentazioni mentali, da qui l'importanza di lavorare sull'ampliamento del lessico nelle lingue, così da facilitare il recupero dele parole per la via lessicale per l'appunto. Per leggere sono necessarie ambedue le vie, quindi didatticamente è necessario associare alle attività per **allenare la conversione grafema/fonema** anche attività per **l'ampliamento del lessico** e lo sviluppo della **memoria lessicale**, come si rileva, ad esempio, nelle proposte fatte dai e dalle insegnanti delle scuole ladine che accompagnano l'identificazione del grafema con la ricerca di parole che iniziano con quel grafema.

Scrittura

L'acquisizione della scrittura strumentale appare ancora più complessa in quanto coinvolge sia il sistema linguistico, sia il sistema motorio unitamente alle loro interconnessioni con le aree sensoriali (percezione visiva e uditiva) e propriocettive (vedi *Glossario*).

I processi coinvolti sono di tipo:

- esecutivo (esecuzione dell'atto grafico) e riguardano la coordinazione oculo-manuale, la lateralità, l'organizzazione spaziale con l'orientamento sinistra-destra/alto-basso, la prensione/impugnatura, i movimenti del polso, la fluidità del gesto, programmazione ed esecuzione coordinata di sequenze motorie;
- costruttivo e riguardano la segmentazione del continuum fonologico in segmenti (sillabe e fonemi), il loro riconoscimento e la loro conversione in grafemi.

I fonemi, però, non sono sempre unità discrete, non hanno cioè autonomia produttiva e ricettiva. Se si sente [a] o [ma] si fa corrispondere in modo biunivoco i grafemi corrispondenti tanto che il grado di accostamento delle due componenti è definito di consistenza perfetta. Non c'è corrispondenza quando a un fonema corrispondono due o più grafemi. Per esempio, in italiano il fonema /k/ seguito dalla semivocale /w/, si può scrivere in modi diversi come in <cuore> e <quadro>. Viceversa il grafema <c> può corrispondere sia al suono [k] di casa, sia al suono [tʃ] di ciao). In tedesco, invece, il fonema /f/ può essere reso graficamente sia con <f> (come in <Fisch>) sia con <v> (come in <Vater>).
Entrambi questi fonemi, inoltre, non si possono pronunciare senza un suono vocalico seppur minimo, altrimenti, essendo suono occlusivo, l'aria non potrebbe uscire e permettere la vibrazione. La percezione di molte consonanti, in particolare le occlusive, è dunque mediata dalla coarticolazione, cioè dai suoni che ne determinano la consistenza fonica.
Non è un caso, dunque, che i bambini e le bambine scompongano le parole primariamente in sillabe, spesso formate da C (consonante) + V (vocale) in quanto unità sonore minime del continuum linguistico, e che le ricerche sostengano che il metodo fono-sillabico è il più adatto all'insegnamento di lettura e scrittura nelle lingue trasparenti (Calvani et al., 2021).
Questi processi richiedono in particolare attenzione e memoria.

L'attenzione permette di:

- selezionare gli stimoli rilevanti (attenzione selettiva) come accade quando si ascolta una parola per poterla scrivere mentre c'è rumore in classe;

- analizzare nel dettaglio alcuni stimoli (attenzione focalizzata), processo necessario nelle prime fasi di lettura e scrittura per monitorare l'input visivo o uditivo di entrata, ma anche nei processi di comprensione. Dal punto di vista fonologico, ad esempio, i tratti distintivi di fonemi e grafemi a volte differiscono tra loro sulla base di elementi minimi (si pensi ai fonemi [p] e [b], dal punto di vista uditivo, lo spettrogramma del suono è molto simile, propriocettivo (il luogo di articolazione sono in entrambi le labbra) e visivo (in alfabeto maiuscolo si distinguono solo per avere una o due pance), quindi per poterli leggere e scrivere bisogna prestare molta attenzione;

- svolgere più compiti contemporaneamente (attenzione divisa), come nel caso dell'autodettato in cui devono immaginare le parole, recuperarle dal magazzino di memoria lessicale, pronunciarle internamente e scriverle;

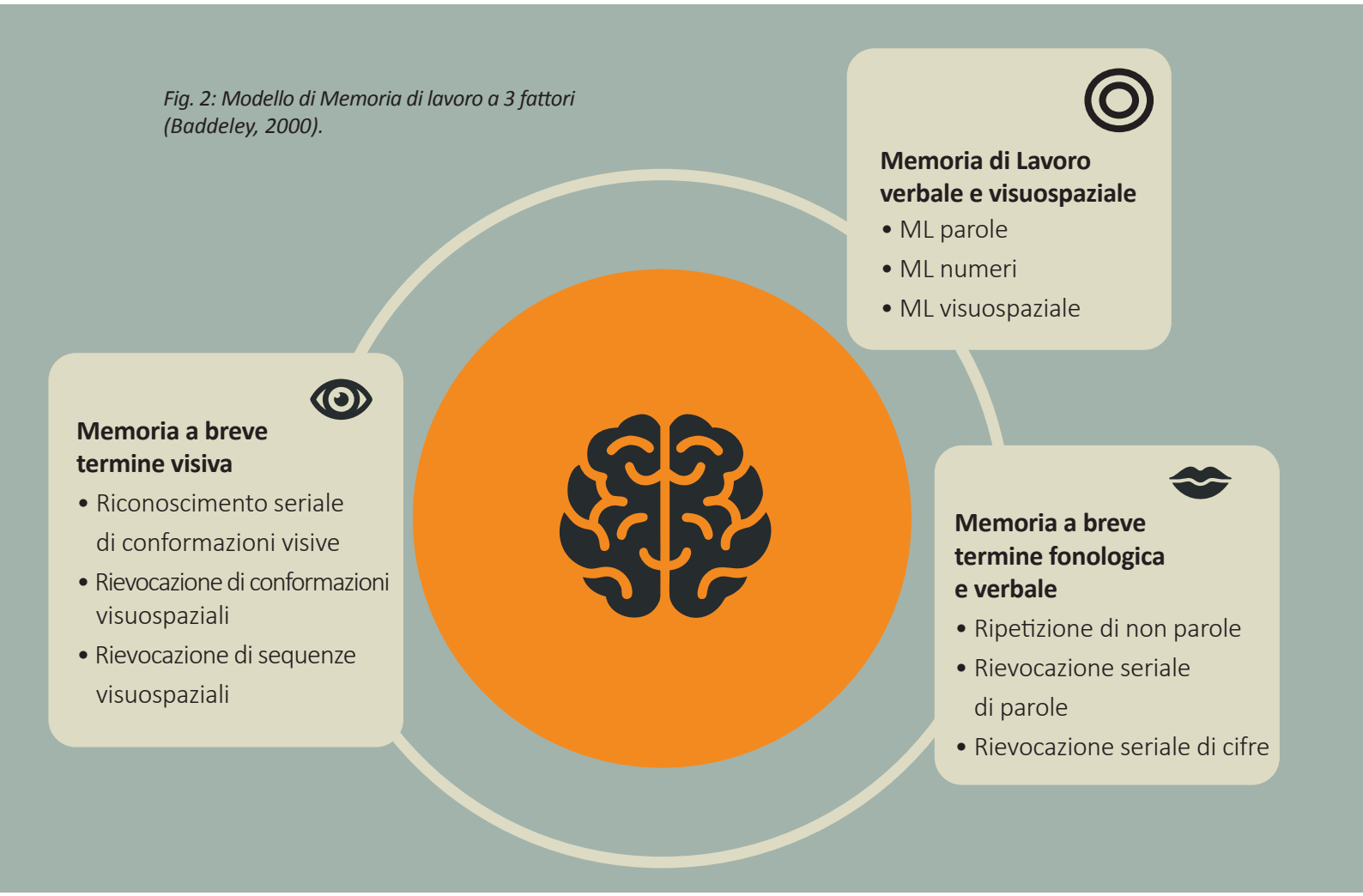
- soffermarsi a lungo su uno stimolo o una serie di stimoli (attenzione sostenuta), si pensi all'ascolto di una storia, di una consegna o allo svolgimento di un compito;

- considerare in modo alternato stimoli diversi (attenzione alternata o

shifting), come avviene nelle attività di copiatura o di ascolto dell'insegnante mentre sono impegnati in un altro compito.

La memoria di lavoro permette di mantenere temporaneamente informazioni rilevanti nella mente mentre svolgiamo attività cognitive complesse. Nelle prime fasi di scrittura e lettura la memoria a breve termine (MBT) e la memoria di lavoro (ML) sono alla base del processo di transcodifica.

Fig. 2: Modello di Memoria di lavoro a 3 fattori (Baddeley, 2000).



La memoria di lavoro (Baddeley, 2000) consente di elaborare le informazioni durante il processo di decodifica mantenendo in memoria la stringa di fonemi (memoria fonologica a breve termine) e grafemi (memoria visiva a breve termine) per confrontarle con schemi fonoarticolatori (pronuncia), schemi visuo-spaziali (lettere), schemi grafo-motori (scrittura), informazioni contenute nel magazzino lessicale (parole) e nel magazzino semantico (significati).

In generale, possiamo sottolineare come sia molto stretta la relazione tra memoria di lavoro e apprendimento in generale, e della lettoscrittura in particolare, tanto che numerosi studi ne hanno evidenziato il deficit nei bambini con disturbi specifici dell'apprendimento.

4. Quali sono le abilità connesse con la lettoscrittura?

La psicologia dello sviluppo, con riferimento in particolare ai modelli stadiali proposti da Uta Frith (1985), agli studi sperimentali di Ferreiro e Teberosky (1985) e alle ricerche relative ai disturbi dell'apprendimento della lettura sintetizzate da Stella (2020), individua per la lettoscrittura le seguenti abilità prevalenti:

Abilità di discriminazione e analisi uditiva
Queste abilità si riferiscono alla capacità del cervello di processare i suoni, in particolare di percepire, distinguere e attribuire significato agli stimoli sonori. Una corretta elaborazione uditiva richiede l'integrazione di varie abilità: ascoltare, comprendere, interpretare, esprimere (Boets et al., 2011).

Abilità attentive
Abilità che permettono di focalizzare l'attività cognitiva su un compito specifico, selezionando gli stimoli provenienti dall'ambiente sulla base della loro rilevanza rispetto al compito e modulando le risorse impegnate in modo funzionale alla sua esecuzione, e di mantenere la concentrazione nel tempo. Questo processo è controllato in particolare dall'inibizione, la funzione esecutiva che determina la capacità di autoregolarsi e controllare gli impulsi e le interferenze di stimoli non rilevanti rispetto al compito che si sta svolgendo (Miyake et al., 2000). Tale funzione esecutiva regola anche l'accesso all'uno o all'altro sistema linguistico in contesti plurilingue, grazie alla flessibilità cognitiva (funzione esecutiva di *shifting*), che corrisponde alla capacità di adattarsi ai cambiamenti in corso e di processare le informazioni in modo efficiente e adattabile (Bialystok et al., 2012: 11) e che permette il *code-switching*, il passare da un codice linguistico all'altro. In particolare, nei bilingui, le neuroimmagini hanno rilevato che il sistema linguistico non pertinente al momento, veniva comunque attivato per confronti interlinguistici (Bialystok, 2012: 3).

Abilità comunicativo-linguistiche
Abilità correlate alle componenti fonologiche, semantiche e pragmatiche del linguaggio, in particolare sono importanti il lessico, le abilità narrative e le abilità fonologiche e metafonologiche, cioè la capacità di manipolare sillabe e fonemi.

Abilità visuo-motorie
Abilità che includono l'elaborazione visuo-percettiva (riconoscere segni e associarvi un suono/un significato), l'elaborazione spaziale (identificare le

caratteristiche di orientamento spaziale degli input visivi), l'organizzazione motorio-prassica (prensione dello strumento grafico, pressione esercitata sul foglio, la postura, il recupero di schemi fine-motori corrispondenti al tipo di segno da riprodurre).

Abilità mnestiche

Abilità di memoria a breve e lungo termine, in particolare la memoria di lavoro, nelle sue componenti uditiva-verbale e visuospaziale (Baddeley, 2000), cioè la capacità di mantenere in memoria informazioni sonore e visive e manipolarle per brevi periodi di tempo aggiornandole in funzione del compito (*updating*). L'*updating* è considerato una funzione esecutiva nel modello di Miyake citato sopra, che si attiva con la memoria di lavoro e sembra strettamente correlato con l'apprendimento di una seconda lingua (Juffs e Harrington, 2012).
In particolare, la letteratura individua nei seguenti prerequisiti le abilità predittive della riuscita nell'apprendimento della lettoscrittura.

La consapevolezza fonologica

L'abilità di spezzare il continuum fonico della lingua parlata e di identificare, analizzare, manipolare le unità sonore delle parole, indipendentemente dal significato; Morais et al. (1989) distingue la consapevolezza fonologica globale (riconoscere e produrre rime, riconoscere/eliminare la sillaba iniziale, finale, segmentare e fondere le sillabe, classificare le parole in base alla lunghezza) e quella analitica (analizzare i singoli suoni o fonemi nelle parole, segmentare e unire fonemi, eliminare fonemi iniziali, discriminare parole foneticamente simili) a partire da 3-4 anni.

La consapevolezza notazionale

La capacità di 'lasciare tracce', di utilizzare consapevolmente simboli e segni, imitando l'ortografia convenzionale, e rappresenta un'evidenza significativa di una riflessione spontanea del bambino sul sistema della scrittura (Pinto et al., 2008)

La consapevolezza morfologica

La capacità di riflettere e manipolare i morfemi e di impiegare regole di formazione delle parole nella propria lingua (Kuo e Anderson, 2006: 161). «Questo è un triangolo, questo un rettangolo, questo un quadrangolo», dice Marta, 5 anni e 2 mesi. La sensibilità alla morfologia delle parole nel linguaggio orale esiste quindi prima della lettura e i bambini ne tengono conto nella fase di apprendimento della lettura. Ciò significa che la riflessione sulla lingua, per rendere esplicito ciò che è implicito, è un'attività metacognitiva che supporta la lettoscrittura.

RAN (Rapid Automatized Naming - Test di denominazione rapida)
La velocità con cui si denominano simboli, numeri o lettere e sottende i processi necessari per integrare rapidamente le abilità visive e verbali richieste durante la lettura. Richiede processi attentivi, percettivi, mnestici, lessicali e articolatori.

La denominazione di lettere dell'alfabeto
Intesa come conoscenza delle lettere, che nelle ricerche nelle lingue opache sembra essere predittiva dell'abilità di transcodifica.

La comprensione linguistica
Costrutto che comprende il vocabolario ricettivo ed espressivo, le abilità grammaticali e le abilità narrative. In particolare, si sottolinea che la comprensione da lettura è dipendente dal livello di comprensione orale. Ampliare e organizzare semanticamente il proprio vocabolario è, dunque, di vitale importanza soprattutto per i bambini e le bambine che stanno imparando a leggere e a scrivere in lingue diverse dalla propria.

La ripetizione di non parole
La capacità di ripetere sequenze di suoni senza associare, dunque, significante e significato ma dando rilevanza al solo input fonologico, non a quello semantico, abilità collegata alla memoria fonologica (Cunningham AJ, 2021).

Box 4
Esercizi di transcodifica e attività di scrittura possono andare a braccetto?

Per la risposta vai a pagina 25

5. I metodi per l'apprendimento di lettura e scrittura

La distinzione tra i metodi per l'apprendimento della lettura e della scrittura fu introdotta dal convegno realizzato da UNESCO e dal Bureau International de l'Éducation nel 1951 (in seguito alla XII Conferenza Internazionale dell'Istruzione Pubblica, Ginevra 1949) che ha utilizzato le seguenti etichette: metodi sintetici e metodi analitici. Tra i diversi metodi, si annovera, poi, anche il metodo naturale.

I metodi sintetici (anche detti fonologici o fonetici)
I metodi sintetici identificano i metodi di lettura/scrittura alfabetici (nome lettera <<effe>> per grafema <f>), fonici (fonema /f/ per grafema <f> spesso associato ad un'immagine) e fonico-sillabici (sillaba /fa/ per sillabogramma o grafema <fa>, spesso associato ad un'immagine) basati sostanzialmente sulla corrispondenza tra grafema e fonema.

Fasi:

1. decifrazione di singole lettere
2. conversione del segno in suono
3. fusione dei suoni in sillabe e quindi in parole
4. riconoscimento della parola
5. comprensione

Il percorso va dalla parte al tutto e prevede che lettura e scrittura corrispondano inizialmente ad attività di codifica (trascrizione di fonemi, sillabe e parole) e decodifica (lettura di grafemi che si combinano in sillabe e parole). La lettura per la decifrazione viene prima della lettura per la comprensione. La lettura espressiva rappresenta l'ultima tappa del percorso. Anche la scrittura si configura come composizione di sillabe, di parole e infine di frasi.
È necessario prestare attenzione a:

- pronunciare correttamente i fonemi
- presentare ad intervalli temporali distanziati suoni/grafemi simili per non creare confusione uditiva/visiva
- presentare i fonemi con gradualità, lasciando il tempo per la loro stabilizzazione. Una possibile progressione dei fonemi/grafemi prevede:

1. Vocali;
2. Consonanti continue (/m/ /l/ /s/ /r/ /n/) e loro combinazioni in sillabe VCV[1] <UFO>, CVV <MIA> e CVCV <MIMI>;
3. Consonanti labiali non continue (/p/) e loro combinazioni VCV <APE> <OPA> e CVCV <PAPI>.

Prima vengono presentate parole con ortografia regolare e poi le 'particolarità ortografiche'.

[1] *V sta per vocale, C sta per consonante*

Metodi analitici

I metodi analitici, altrimenti detti globali, si fondano sull'idea di Decroly, (1929 cit. in Castoldi e Chicco, 2019) che «nello spirito del bambino la visione dell'insieme precede l'analisi delle parti.» I metodi analitici partono dal riconoscimento globale della parola o della frase, sulla base del ricordo di atti di lettura precedenti, condivisi e resi significativi dall'esperienza vissuta in classe o dal tema a cui si riferiscono, e li analizzano fino a identificare le unità sillabiche tramite confronto e scomposizione di sequenze grafiche simili. «La sillaba è ritenuta l'unità sublessicale più facilmente identificabile e riconoscibile per il bambino (Monighetti, 1994), poiché è unità ritmico-intonazionale riconosciuta spontaneamente anche nel parlato» (Castoldi e Chicco, 2019: 38).
Il metodo globale si adatta anche a lingue con un'ortografia meno trasparente perché si basa fondamentalmente sul riconoscimento visivo dell'input.

Fasi possibili:

1. imparare una frase
2. identificare le parole che la compongono
3. combinare le parole in tutti i modi possibili
4. analizzare le parole individuando le sillabe e le lettere
5. creare nuove parole con le sillabe e le lettere individuate

Metodo naturale

Il metodo naturale si ispira alla pedagogia di Freinet (1968, 1^ ed. 1971) che vede nella lingua scritta un oggetto di conoscenza e dunque i bambini e le bambine possono impossessarsene imitando l'adulto o lasciandosi influenzare dal contesto.
I bambini e le bambine si approcciano ai testi in modo globale, interpretandone i segni, e provando a utilizzarne il codice prevalentemente per scopi comunicativi.

Il pensiero viene prima delle tecniche (Le Bohec, 1996) e viene espresso prima oralmente, poi con un disegno e infine con la scrittura, «come si è capaci», in linea con gli 'esperimenti' che il bambino fa durante la fase di alfabetizzazione emergente. Il confronto, l'analisi degli esperimenti in coppia o in piccolo gruppo, il confronto delle produzioni, le schede autocorrettive, la corrispondenza interna, il giornale di classe, la tipografia, la pubblicazione di elaborati degli alunni, permettono loro di affinare le proprie abilità nella lettura e nella scrittura.

Le fasi di lavoro prevedono solitamente:

1. conversazioni e racconti di esperienze da parte dei bambini, accompagnati da disegni e giochi di percezione; ogni racconto va a formare una sorta di diario narrativo di classe detto 'Il librone'. Dai racconti si

individuano frasi o parole target che si possono riportare su cartelloni murali per una lettura collettiva (scrittolettura);
2. lettura di parole target note e copiatura frasi target da parte dei bambini e delle bambine (memoria visiva e uditiva);
3. giochi per l'analisi delle scritte e identificazione di parole che contengono grafemi/fonemi simili (prestando attenzione anche alla comprensione della struttura della frase e della parola);
4. giochi di scomposizione di frasi, parole, sillabe, lettere (*Tombola* dei nomi, *Tombola* sillabica...) e ricomposizione di parole, frasi e testi.

Il metodo naturale vuole salvaguardare la reale funzione comunicativa della scrittura fin dai primi passi. Le ricerche, infatti, riconoscono ai metodi analitici e all'approccio naturale una ricchezza di stimoli e di proposte che motivano le alunne e gli alunni ad esprimersi attribuendo il giusto senso all'apprendimento di scrittura e lettura: poter comunicare con gli altri, tener traccia, lasciare traccia.
Inoltre, non prevedendo attività standardizzate, è più facile offrire stimoli/proposte adattabili al livello di competenza di ciascuno nonché avere la possibilità di diversificare il processo di insegnamento anche in base agli interessi degli alunni e delle alunne. (cfr. il Movimento di Cooperazione Educativa- MCE)[2].

[2] *Proprio in collaborazione con MCE, INDIRE (Istituto Nazionale Documentazione Ricerca Educativa) sta conducendo una ricerca osservativa: 'Primi passi nella scrittura e nella lettura: una ricerca sulle pratiche di prima alfabetizzazione nella scuola', con l'obiettivo di «individuare le pratiche degli insegnanti più efficaci per sviluppare le abilità di scrittura e lettura intese sia come conoscenza del codice sia come capacità di comprendere e produrre significati» (https://www.indire.it/progetto/primi-passi-nella-scrittura-e-nella-lettura-una-ricerca-sulle-pratiche-di-prima-alfabetizzazione-nella-scuola/).*

6. C’è un metodo più efficace di altri?

È stato da più parti dimostrato, indipendentemente dal fatto che i contesti siano plurilingui o monolingui, che i metodi fonico-sillabici facilitano le abilità di transcodifica, la correttezza e la velocità di lettura e per questo vengono preferiti nei trattamenti di alfabetizzazione riabilitativi e nelle attività di recupero e potenziamento (IIS, Linee guida DSA, 2011; Calvani et al., 2021).

Dehaene (2009), nel suo libro *I neuroni della lettura* (p. 381), in cui illustra i processi cognitivi sottesi al leggere, sostiene che proprio per il fatto che sono i circuiti neuronali della regione occipito-temporale sinistra ad essere attivati dal compito di lettura in tutti i soggetti analizzati, indipendentemente dalla lingua, i metodi globali o ideovisivi non funzionano; tutti i bambini di qualunque origine sociale beneficiano di un apprendimento esplicito e più precoce imparando le corrispondenze tra lettere e suoni del linguaggio»

La posizione di Dehaene è netta ma la ricerca dell’Istituto francese dell’educazione *Lire et Écrire,* condotta su 131 classi (Goigoux, 2015) mostra che non sia possibile attualmente stabilire la superiorità di un metodo rispetto agli altri, perché sono troppe le variabili che entrano in gioco da non permettere di identificare con esattezza le ricadute sull’apprendimento di ciascun singolo metodo. Inoltre, c’è chi vede nelle proposte che enfatizzano l’importanza della conversione fonema-grafema («Riconoscete questa lettera (<F>)? Quali sono le parole che iniziano per <F>?», ecc.) una parcellizzazione del sapere che potrebbe non avere molto senso per un bambino o una bambina che invece sta formulando ipotesi partendo da un contesto comunicativo autentico e complesso.

Come presentare il codice in modo che tutti, indistintamente, riescano ad automatizzare la transcodifica e nello stesso tempo non perdano la motivazione? A questo punto, invece che di metodo forse è più significativo parlare di **pratiche didattiche**, costituite non solo dalle modalità con cui viene presentato il codice scritto, ma anche dalle scelte metodologico-didattiche in generale:

- l’adeguatezza dei compiti proposti rispetto al carico cognitivo richiesto per completarli
- l’attivazione di strategie metacognitive
- la chiarezza delle consegne
- l’attenzione ai processi di apprendimento
- la conoscenza dei bambini e delle bambine, del loro livello di alfabetizzazione emergente e dei loro punti forti e punti deboli rispetto ai pre-requisiti, per lavorare nella zona di sviluppo prossimale
- la programmazione sistematica delle attività e la preparazione attenta dei materiali

- la preparazione di ambienti di apprendimento che favoriscono l'autonomia degli alunni
- l'attivazione e il coinvolgimento degli alunni in attività 'autodirette'
- la cura del clima di classe
- l'uso del dialogo e della discussione in classe, con la valorizzazione delle ipotesi degli alunni e dei loro contributi
- la lettura ad alta voce
- la scelta di materiali e temi significativi e motivanti per i bambini e le bambine
- la documentazione e la restituzione dei loro progressi e delle loro difficoltà attraverso feedback formativi e monitoraggio
- l'attenzione a far raggiungere un automatismo nel processo di transcodifica anche attraverso esercitazioni, costruite in modo divertente e motivante
- l'uso autentico della lingua orale e scritta per la comunicazione
- la valorizzazione dei diversi profili linguistici degli alunni e delle alunne

Indagini sulle pratiche in Italia e all'estero, condotte in contesti monolingui e plurilingui, hanno evidenziato, infatti, che gli insegnanti tendono ad integrare i 'metodi' rendendo, così, più significativo osservare le pratiche utilizzate (Castoldi e Chicco, 2019, Unesco 2017, Calvani et al., 2021).

A tal proposito, le pratiche efficaci sono quelle che:

- prevedono una progettazione attenta
- un coinvolgimento attivo degli alunni
- un apprendimento per scoperta
- un approccio ludico, dialogico e riflessivo
- la lettura sistematica ad alta voce da parte dell'insegnante
- la stimolazione precoce della consapevolezza fonologica
- l'arricchimento del vocabolario e l'emplementazione delle abilità di comprensione
- l'immersione nel contesto alfabetizzato

Queste rappresentano alcune delle pratiche evidenziate anche dalla metanalisi sui metodi più efficaci evidence-based, commissionata dal Governo degli Stati Uniti al National Reading Panel tra il 1999 e il 2000.

«Proprio con riferimento alle pratiche, lo studio francese (Goigoux, 2015), commentando i dati emersi, delinea differenti approcci: quello di insegnanti le cui pratiche sono risultate efficaci e il pattern di pratiche didattiche risultate poco efficaci. L'insegnante associato al primo profilo è descritto nei termini seguenti: è rigoroso nella programmazione, coerente nella gestione della classe e delle attività didattiche, incentiva il processo di scoperta da parte degli alunni, li coinvolge nella costruzione di conoscenza, incentiva il dialogo, anima situazioni d'apprendimento motivanti, documenta progres-

si, difficoltà, parole e comportamenti degli alunni, esplicita con chiarezza consegne e compiti, ricorre a un approccio ludico per alleggerire il carico cognitivo degli apprendimenti, incentiva il sostegno tra pari, comunica con tonalità affettiva verso gli alunni, guida il loro processo d'apprendimento ma, nel contempo, li attrezza per renderli autonomi, promuove la consapevolezza degli errori, fa ricorso alla metacognizione, alimenta lo studio e la ricerca anche in autonomia». (Castoldi e Chicco, 2019: 138)

Rispetto all'alfabetizzazione plurilingue, le abilità richieste per imparare a leggere e a scrivere in una lingua sono condivise con le altre lingue nella mente di chi apprende e, attraverso questo processo, i risultati dell'alfabetizzazione in una lingua si trasferiscono direttamente ai risultati dell'alfabetizzazione nell'altra. Ma ci sono scelte didattiche che possono favorire il transfert? Lo stesso report ha mostrato che gli alunni e le alunne multilingue migliorano le loro performance quando è valorizzato il loro retroterra linguistico e culturale, è incoraggiato l'uso della lingua madre e sono dati feedback che mostrano aspettative positive rispetto all'acquisizione della lingua seconda (Snow et al., 2005: 147).

«Se le proposte didattiche garantiscono l'apprendimento della transcodifica grafema/fonema e la creazione/fruizione autentica di significati attraverso la lettoscrittura, nella valorizzazione del contributo di ciascun apprendente, la scelta del metodo di insegnamento non sembra avere grande rilevanza». (Taube et al., 2015)



7. Cos'è efficace per insegnare a leggere e a scrivere?

I report del *National Reading Panel* - US (2000), dell'*Institute of Education* di Londra, (Hall e Harding, 2003), dell'Institut Français de l'Éducation (Goigoux, 2015), dell'IPRASE (Castoldi e Chicco, 2019), a partire dalle diverse revisioni sistematiche sull'insegnamento nella fase dell'alfabetizzazione formalizzata, suggeriscono di fare attenzione ai seguenti aspetti per un insegnamento efficace di lettura e scrittura.

Concettualizzazione della lingua scritta
Chi accompagna efficacemente gli alunni e le alunne nei primi passi della scoperta del codice scritto, valorizza la continuità dei processi di alfabetizzazione emergente, attivati nei contesti informali, e quelli di alfabetizzazione formalizzata, sviluppati a scuola.
Le loro proposte prendono avvio dal livello di concettualizzazione della lingua scritta di ciascun/a bambino/a, che viene chiamato ad esplicitare le proprie ipotesi sulla lingua, in particolare sulla costruzione della scrittura.

Equilibrio
Insegnanti efficaci raggiungono un equilibrio tra l'insegnamento delle abilità e l'applicazione dell'alfabetizzazione per scopi comunicativi significativi. L'insegnamento diretto delle abilità è bilanciato da attività di alfabetizzazione più autentiche e contestualizzate (ad esempio, la lettura di libri reali, produzione di testi autentici), affinché l'insegnamento della lettoscrittura sia efficace non si prevede solo il completamento di schede di lavoro per esercitare una singola abilità, viene stimolato l'uso di abilità e strategie in combinazione con la scrittura e la lettura autentica e l'oralità.

Oralità
Insegnanti efficaci nell'alfabetizzazione formalizzata valorizzano l'oralità, riconoscendone l'interdipendenza con lo sviluppo delle abilità per la lettoscrittura, prevedono routine di conversazione, lasciano il tempo per parlare anche in modo informale durante il tempo scuola, progettano attività per sviluppare la produzione orale.

Stile di insegnamento
Insegnanti efficaci fanno largo uso di *scaffolding* (vedi *Glossario*) e monitorano con attenzione i progressi degli alunni nell'alfabetizzazione. Sono abili nel differenziare le proposte e i materiali in base alle necessità di apprendimento dell'alunno/a e utilizzano la tecnica della stratificazione (introduzione graduale all'attività). Il loro stile di insegnamento è più dialogico che interrogativo. Progettano il lavoro di gruppo in modo dettagliato per garantire la partecipazione e il benessere di tutti. L'insegnamento in piccoli gruppi caratterizza la loro pratica in classe.

Abilità di base per la transcodifica
L'efficacia dell'insegnamento di lettura e scrittura è correlata all'allenamento negli alunni delle abilità di base, in particolare della consapevolezza fonologica, della memoria di lavoro, della consapevolezza notazionale, dell'attenzione focalizzata.

Impegno delle alunne e degli alunni e densità didattica
Insegnanti efficaci riescono a mantenere i propri alunni impegnati per la maggior parte del tempo. Si distinguono dai colleghi meno efficaci per la quantità di insegnamento che riescono a svolgere in un determinato lasso di tempo grazie ad un'attenta pianificazione e ad attività motivanti. Sono più abili a creare collegamenti tra gli argomenti e a collegarsi alle esperienze pregresse degli alunni.

Autoregolazione
Insegnanti efficaci nell'alfabetizzazione incoraggiano l'autoregolazione da parte degli studenti, anche nel monitoraggio e nella condivisione dell'errore che diventa occasione di esplicitare le loro idee sulla lingua o il loro metodo di lavoro. Dalla condivisione degli errori nascono discussioni condivise che insegnano a tutti strategie di monitoraggio e intervento, modalità efficaci di studio e di lavoro, che stimolano ad impegnarsi senza sentirsi svalutati dalla riuscita o meno nel compito di scrittura o lettura, offrendo occasioni di allenamento nell'autoregolazione e di sviluppo dell'autostima.

Vita professionale
Insegnanti efficaci sono caratterizzati da un continuo sviluppo professionale.

Un ambiente positivo
Insegnanti efficaci creano nelle loro classi un approccio di tipo 'caldo'.

Gestione della classe
Insegnanti efficaci sono efficaci gestori della classe. Collaborano con gli alunni e le alunne per sviluppare le regole e le routine della classe e sono costanti e coerenti nell'applicarle.

Integrazione
Insegnanti efficaci integrano lettura, scrittura, ascolto e conversazione. L'integrazione avviene anche nelle diverse aree curricolari, in cui l'alfabetizzazione è, comunque, l'elemento centrale.

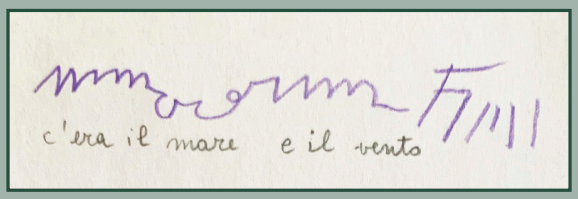
Rapporti con i genitori
I dati dimostrano che le/gli insegnanti efficaci mantengono relazioni costanti e proficue con i genitori delle alunne e degli alunni, scambiando con loro informazioni, dando consigli, raccogliendo informazioni sull'apprendimento degli alunni e delle alunne a casa e sul loro stato emotivo, su ciò che riportano a casa da scuola, sulla loro serenità ma anche sulle difficoltà percepite.
L'alleanza con i genitori in queste prime fasi di scolarizzazione è fondamentale anche per rendere i genitori consapevoli dell'importanza del contesto per la concettualizzazione della lingua e la pratica della lettoscrittura.

La Valutazione Formativa e il Modello CRA
Insegnanti efficaci adottano una valutazione formativa continua, fornendo feedback costanti volti a sostenere la comunicazione. Attraverso l'uso strategico di canali multimodali — come gesti, immagini e vari indici comunicativi — i/le docenti non solo garantiscono la propria comprensibilità, ma stimolano attivamente gli alunni e le alunne a esplorare strategie espressive proprie. Questo approccio si inserisce nella prospettiva del CRA (*Culturally Responsive Assessment*): una metodologia di valutazione culturalmente responsiva che riconosce e valorizza le diversità di background degli/delle apprendenti, trasformando la valutazione in uno strumento di equità e inclusione.

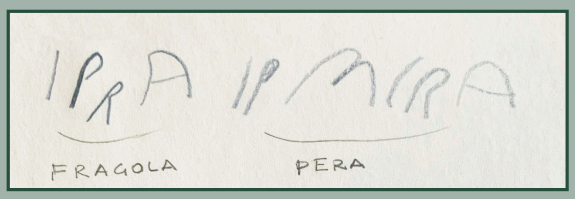
B.01 Alfabetizzazione emergente

La disomogeneità degli alunni e delle alunne in una classe non è solo di tipo di linguistico ma anche relativa al livello di alfabetizzazione emergente di ciascuno e ciascuna.
Le ricercatrici argentine Emilia Ferreiro e Anna Teberosky agli inizi degli Anni '80, hanno raccolto dati sulle scritture spontanee di bambini e bambine che frequentavano la scuola dell'infanzia e hanno rilevato che la loro concettualizzazione della lingua procede secondo tappe collegate una all'altra ma che si manifestano in modo molto diverso all'interno di uno stesso gruppo.

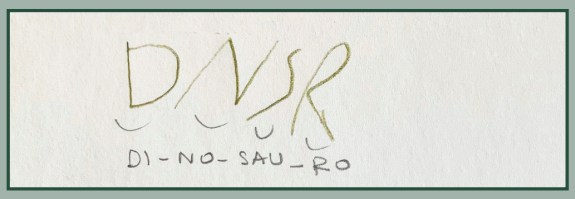
Le fasi di concettualizzazione della lingua scritta nella scrittura spontanea di bambini e bambine (Ferreiro e Teberosky, 1985)



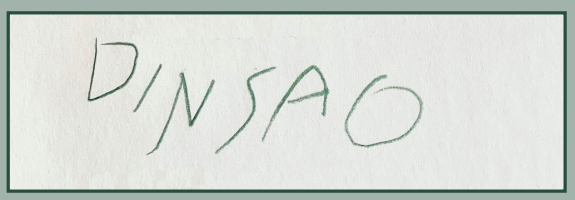
Fase degli scarabocchi
La bambina/il bambino scrive in modo non convenzionale, disegnando ghirigori che simulano la scrittura corsiva, non si riconoscono legami col suono o con la parola.



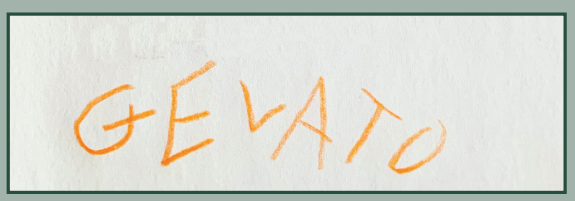
Fase preconvenzionale
Le lettere scritte non hanno corrispondenza con il valore sonoro convenzionale.



Fase sillabica
A ogni sillaba corrisponde una lettera ma non vi è corrispondenza tra suono e segno.



Fase sillabico-alfabetica
C'è un numero di lettere maggiore al numero di sillabe ma non completo.



Fase alfabetica-convenzionale
Ad ogni suono corrisponde un segno grafico, anche se ci possono essere errori.

Nei contesti alfabetizzati, ogni alunno e alunna arriva a scuola già con un'idea di lingua scritta e la ricerca ha mostrato come sia fondamentale progettare le attività di alfabetizzazione a partire da tale livello, cercando di capire se è avvenuta la differenziazione tra disegno e scrittura; se c'è una costruzione di differenziazioni quantitative e qualitative dei segni; a che punto è la progressiva fonetizzazione della scrittura, quindi il loro livello di concettualizzazione. Se un bambino o una bambina è ancora nella fase preconvenzionale, ad esempio, sarà indispensabile lavorare anche attraverso 'indici' testuali (non necessariamente parole/grafemi), che permettano al bambino o alla bambina che non sa scrivere di lasciare comunque tracce portatrici di senso (es. attività con *emoticons* Fig. 3) e, partendo da queste, stimolare le sue ipotesi sulla scrittura, la consapevolezza metafonologica per riconoscere e manipolare prima le sillabe e poi i fonemi della lingua, proporre attività per riconoscere e tracciare i grafemi in corrispondenza dei fonemi.
La rilevazione dei livelli spontanei di concettualizzazione (tratti costruttivi della scrittura) e la tipologia dei grafemi usati (tratti esecutivi della scrittura), rappresenta il primo passo per poter progettare percorsi che vanno a sviluppare la zona di sviluppo prossimale di ciascuno (vedi *Glossario*).



Fig. 3: «Mi presento» - Sëlva/Selva

B.02 Perché leggere e scrivere è difficile

Non siamo nati per leggere (cfr. *Proust e il calamaro* della neuroscienziata Marianne Wolf, 2009), perché l'invenzione della scrittura risale 'solo' a qualche migliaio di anni fa, una tappa troppo vicina a noi per supporre che l'uomo sia geneticamente programmato per leggere.
Per le neuroscienze, il cervello umano sembra dotato di geni e aree cerebrali specifiche per il linguaggio, ma non di strutture specializzate per la lettura.
Lo studioso francese Dehaene ha ipotizzato, infatti, che alcuni dei nostri circuiti neuronali, usati prima per altri scopi, con la nascita della scrittura siano stati riconvertiti per specializzarsi nel riconoscimento del codice scritto, trasformandosi in 'neuroni della lettura'. Si trovano in una regione occipito-temporale nell'emisfero sinistro del cervello, situata tra le aree che riconoscono i volti e quelle che riconoscono gli oggetti, e analizzando gli alfabeti di diverse lingue nel mondo vi si ritrovano protolettere simili; come le composizioni di linee "T", "Y", "F" riconoscibili anche dai Macachi secondo Keiji Tanaka basate su un numero assai limitato di elementi di base (Changizi, 2006), perché il cervello sapeva già distinguere quei segni.
La ricerca, comunque, delinea un'universalità delle basi cerebrali della lettura in quanto, qualunque sia la lingua in cui si legge, una sola e medesima area cerebrale viene coinvolta, la regione occipito-temporale sinistra, per l'appunto.

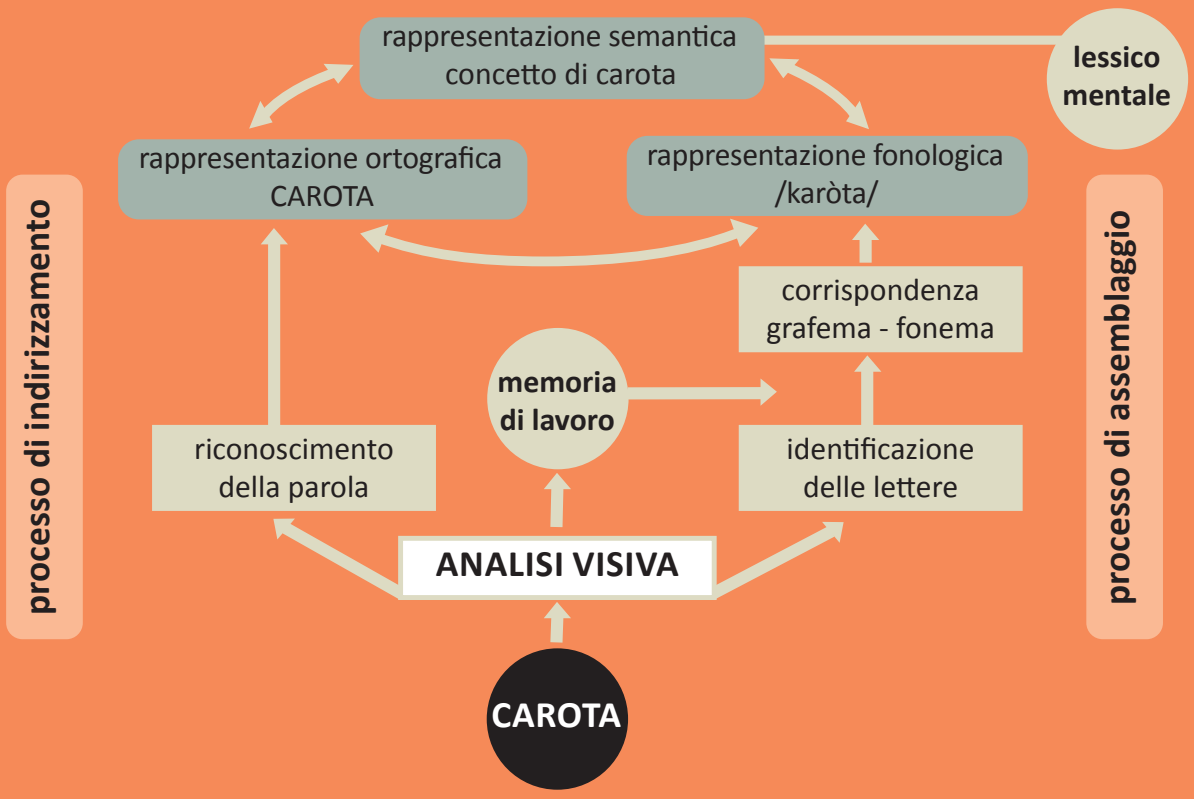
Il modello a doppia via

L'acquisizione della lettura presuppone l'attivazione di due processi differenti, in parte indipendenti tra loro, che sono interconnessi e si sovrappongono, lettura e comprensione.

- Il processo di lettura si attiva con l'associazione rapida grafema/fonema — via fonologica o sublessicale — o con l'accesso diretto alle parole scritte (indirizzamento), riconosciute grazie alla memoria lessicale che consente il riconoscimento visivo delle parole (via lessicale) e che è un passaggio obbligato per rendere la lettura veloce e automatizzata;

- Il processo di comprensione permette di accedere al significato del testo. Il modello rappresentato integra i processi top-down e bottom-up, come riletti dalle ricerche più recenti.

Fig. 4: Modello a doppia via adattato da Ellis, tratto da Didattica delle prime pratiche di lettura e scrittura, di Bocchi et al., 2019: 22.



Il modello stadiale

Secondo il modello stadiale di Uta Frith (1985), le due vie si intersecano nel processo di apprendimento della lettura: nelle prime fasi prevale la via diretta, non essendo ancora in funzione la transcodifica, e si utilizza, dunque, una strategia di tipo visivo, poi si acquisiscono le abilità analitiche per la transcodifica e, con l'esercizio, si ritorna alla via visiva, riconoscendo direttamente tutte le parole, tranne quando sono nuove, caso in cui si ricorre nuovamente alla via fonologica.

Fase logografica

Le parole sono identificate come immagini (logogrammi): la parola /STOP/ viene riconosciuta immediatamente così come viene letto e scritto il proprio nome, ma non viene riconosciuto il valore fonologico delle sue lettere.

Fase alfabetica (o fonologica)

Nella lettura le lettere o le sillabe vengono prima decifrate e poi fuse (conversione grafema fonema), nella scrittura si segmenta fonologicamente la parola a livello orale, facendo corrispondere, poi, a ogni fonema una sola lettera.

Fase ortografica

La parola scritta viene analizzata secondo regole ortografiche: si riconoscono o trascrivono correttamente i fonemi che non hanno una corrispondenza biunivoca con i grafemi (ad es. gnomo, scii) o che cambiano rappresentazione a seconda del contesto (panca, pancia), o che possono essere trascritti con due grafemi (cuore/quota).

Fase lessicale

Lettura e scrittura si automatizzano e si velocizzano grazie alla creazione di un magazzino lessicale che permette di identificare le parole senza dover 'fissare' e convertire tutte le lettere in sequenza.
Inoltre, in questa fase si scrivono correttamente delle parole omofone non omografe (hanno, anno) sulla base del significato.

Transcodifica e scrittura insieme o in successione?

Imparare a leggere e a scrivere è un compito complesso che si basa fondamentalmente su due processi maggiori: uno più tecnico, la transcodifica (da grafema a fonema e viceversa), e uno più ideativo e creativo, la comprensione e la composizione di testi scritti.

Il *Simple View of Reading* (Gough e Tunmer, 1986; Hoover e Gough, 1990) è un modello teorico ampiamente riconosciuto in letteratura che descrive il processo di comprensione del testo scritto (R, da Reading) come prodotto dell'abilità di decodifica del testo (D, da Decoding) e di comprensione linguistica (L, da Linguistic comprehension): R = D x L.

Questa distinzione avrebbe come conseguenza per la didattica l'insegnare prima gli automatismi di transcodifica grafema-fonema e successivamente, quando questa è divenuta corretta, sicura e veloce, integrare le componenti ideative (comprensione e produzione di testi). In effetti molte pratiche didattiche raccolte in Italia e all'estero e molta pubblicistica didattica seguono sostanzialmente questa progressione: prima il codice poi il testo (Calvani 2021, Stella 2013, NEP 2008).

Una parte della letteratura nazionale e internazionale sostiene, però, che la sola operazione di codifica e decodifica, soprattutto se ripetitiva e non personalizzata sulla base delle abilità pregresse e del profilo linguistico di ciascun alunno e alunna, potrebbe far perdere l'interesse per la scrittura e demotivare gli alunni. Inoltre, la ricerca ha individuato come fattori che favoriscono l'apprendimento della lettoscrittura, oltre alla consapevolezza fonologica e alle componenti tecniche di codifica e decodifica, anche processi metacognitivi (Carretti et al., 2009), processi che i bambini in contesti plurilingui sviluppano meglio dei bambini monolingui proprio grazie all'accesso a lingue diverse (Chang e Sylva, 2015; Salameh, 2012; Snow et al., 2005).

In particolare, l'incontro con testi autentici nelle diverse lingue e la produzione personale di testi orali e scritti in lingue diverse, rappresentano un'opportunità proprio per l'apprendimento della lettoscrittura, soprattutto in contesti linguistici con ortografie trasparenti come l'italiano e il tedesco (Hedman, 2009; Hyltenstam, 2010; Kamhi e Catts, 2014; Snow e Juel, 2005; Florit e Cain, 2011).

Una ricerca su circa 1800 alunni italiani di scuola primaria, inoltre, ha dimostrato che la correlazione tra velocità di lettura e comprensione del testo scritto non è statisticamente significativa (Tobia e Bonifacci, 2015) quindi è plausibile iniziare il percorso di apprendimento di lettura e scrittura bilanciando codifica/decodifica e comprensione/produzione.

Olimpia Rasom

II. Untersuchung und Lernumgebung

Testo in lingua italiana

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über die Untersuchung zu den Schreibfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern am Ende der ersten Klasse in den ladinischen Grundschulen in Gröden und im Gadertal. Die Erhebung umfasste die Schuljahre 2020/21 und 2021/22. Vorgestellt werden die eingesetzten Erhebungsinstrumente; auf Basis der gewonnenen Daten entsteht ein erstes Bild des mehrsprachigen Unterrichts.



Abb. 1: Erhebungsbögen

1. Die Untersuchung

In den ladinischen Schulen in Gröden und im Gadertal erfolgte der Lese- und Schreiblernprozess über viele Jahre hinweg ausschließlich in einer der beiden Unterrichtssprachen – Deutsch oder Italienisch; Ladinisch wurde lediglich zur Verständnissicherung eingesetzt. Ab der zweiten Klasse kam jeweils die zweite Unterrichtssprache hinzu. Obwohl Ladinisch als Alltagssprache präsent war und für die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler die Erstsprache darstellte, wurde es im Anfangsunterricht des Schriftspracherwerbs nicht systematisch berücksichtigt.

Die Notwendigkeit, den Erwerb von Lese- und Schreibkompetenzen auch in Ladinisch didaktisch zu fundieren, sowie die zunehmende sprachliche Heterogenität der Lerngruppen machten eine konzeptionelle Neuorientierung erforderlich. Daraus entwickelte sich ein Sensibilisierungsprozess hin zu mehrsprachigen Zugängen im Schriftspracherwerb.

In der Folge erarbeiteten die Lehrpersonen in Zusammenarbeit mit der Bildungsdirektion mehrsprachige didaktische Materialien für den Lese- und Schreibunterricht. Zugleich wurden die Schulen angehalten, einen pluralen, auf Mehrsprachigkeit ausgerichteten didaktischen Ansatz umzusetzen.

Zehn Jahre nach Einführung der mehrsprachigen Alphabetisierung führte die Landesevaluationsstelle für das ladinische Bildungssystem eine Erhebung durch, um den Umsetzungsgrad des mehrsprachigen Unterrichts zu prüfen und die Lernergebnisse zu erfassen.

Die Untersuchung erstreckte sich über zwei Schuljahre (2020/21 und 2021/22). Im ersten Jahr wurde eine Pilotstudie durchgeführt, um Verfahren zur Identifizierung mehrsprachiger Schreibkompetenzen in diesem Schulsegment sowie mehrsprachige Unterrichtsmethoden zu erproben. Die gewonnenen Daten – insbesondere aus Interviews, Unterrichtsbeobachtungen und wöchentlichen Planungen – erwiesen sich als wegweisend für das folgende Erhebungsjahr: Den Lehrpersonen konnte ein gestrafftes, flexibleres Erhebungsinstrument in Form eines Fragebogens vorgelegt werden, das auf den Ergebnissen der Pilotphase basierte.

Insgesamt nahmen 42 erste Klassen teil. Das entspricht der gesamten Schülerpopulation (484 Schülerinnen und Schüler) der vier Schulsprengel Urtijëi/St. Ulrich, Sëlva/Wolkenstein, Badia/Abtei und Al Plan/St. Vigil in Enneberg.

Es ist uns leider nicht möglich, allen Schülerinnen und Schülern, die uns so großzügig einen Ausschnitt ihrer Kindheit und ihre wunderbaren Geschichten geschenkt haben, namentlich zu danken.

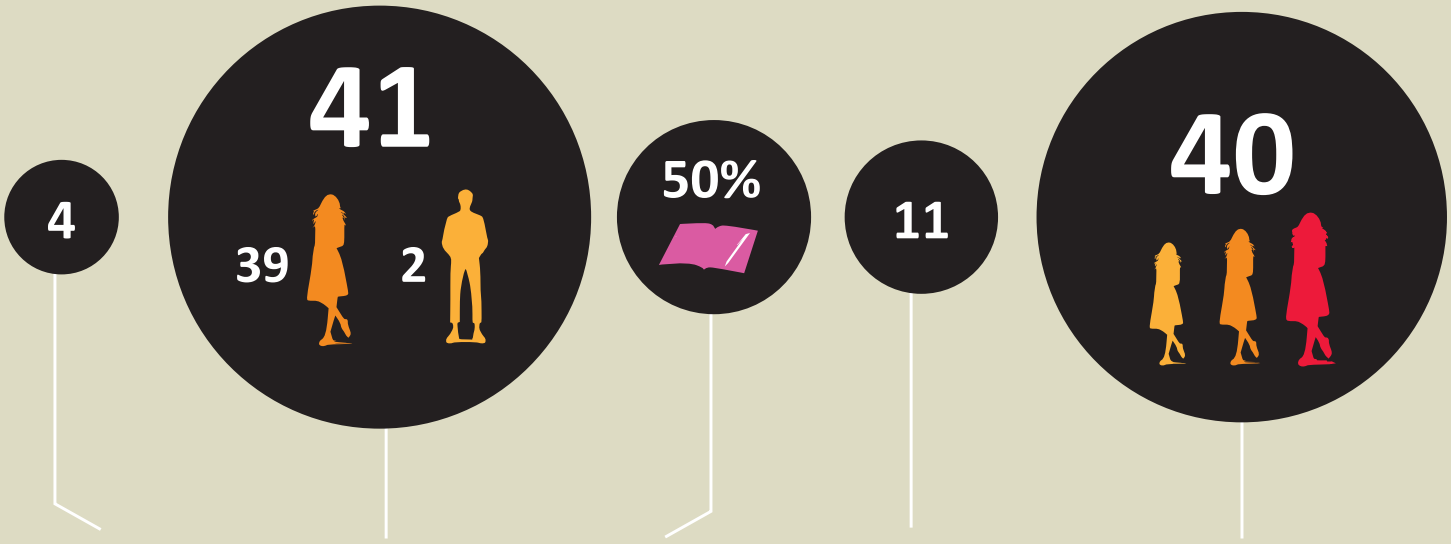


Lehrpersonen mit Hochschulabschluss

Unser herzlicher Dank gilt den Lehrerinnen und Lehrern der beteiligten Klassen (in alphabetischer Reihenfolge): Katrin Clara, Susanne Comploj, Timo Craffonara, Marina Dapoz, Marion De Sisti, Margot Demetz, Sara Frenademez, Ruth Frenes, Simone Hofer, Marina Insam, Nicole Kaneider, Agata Kostner, Anna Kostner, Petra Kostner, Savina Kostner, Elisa Mangutsch, Samanta Mangutsch, Isolde Messner, Maria Moling, Veronica Moling, Irene Moroder, Barbara Mühlmann, Alessia Obojes, Irmgard Perathoner, Michaela Perathoner, René Pescoll, Sabine Pezzei, Veronika Piazza, Magdalena Pitscheider, Maria Luisa Pitscheider, Marion Prinoth, Genoveffa Promberger, Claudia Rives, Martina Rubatscher, Maddalena Rudiferia, Miriam Rudiferia, Silvia Ruggeri, Alexia Runggaldier, Maria Lucia Senoner, Valeska Senoner, Alexandra Sorà, Rita Stuflesser, Edith Trebo, Claudia Verra.

Ein besonderer Dank geht auch an die Schulführungskräfte: Claudia Canins, Maria Kostner, Claudia Schrott, Ute Senoner und Heinrich Videsott.

Daten der beteiligten Lehrpersonen



Lehrpersonen waren in beiden Jahren an der Untersuchung beteiligt

Lehrpersonen: 39 Frauen 2 Männer

Lehrpersonen mit mehr als sieben Jahren Lehrerfahrung im Bereich Lese- und Schreiberwerb

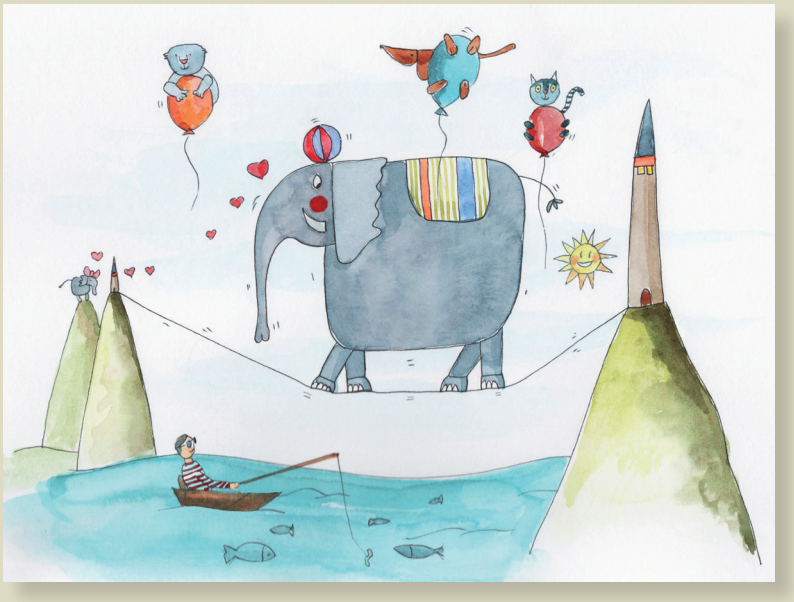
Lehrpersonen mit erster Erfahrung im Bereich Lese- und Schreiberwerb

Durchschnittsalter: 40 Jahre





Abb. 2, 3 und 4:
Illustrationen der Erhebungsbögen für die Schreibfähigkeiten (Sabrina Sborgi)



2. Erhebungsinstrumente

Im ersten Untersuchungsjahr (2020/21) wurden mit den Lehrpersonen halbstrukturierte Interviews geführt; es folgten eine halbtägige Unterrichtsbeobachtung und die Erhebung der Schreibfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Parallel dazu wurden von Oktober 2020 bis Mai 2021 die wöchentlichen Unterrichtsplanungen[1] gesammelt.

Interviews und Fragebögen
Die Interviews orientierten sich an einem Leitfaden und waren an die berufliche Praxis der Lehrpersonen angepasst. Sie wurden aufgezeichnet, transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet; die für die Untersuchung relevanten Aspekte wurden herausgearbeitet. Die zentralen Befunde aus Jahr 1 bildeten die Grundlage für einen Fragebogen, der im zweiten Untersuchungsjahr den beteiligten Lehrpersonen vorgelegt wurde[2].

Beobachtungen
Die Unterrichtsbeobachtungen erfolgten im Sinne eines ethnografischen Ansatzes mit qualitativen, wenig formalisierten Verfahren. Diese sind zwar niedrig standardisiert, aber wesentlich, um Dynamiken und Beziehungen im Lehr-Lern-Prozess sichtbar zu machen. Der Fokus lag auf didaktischen Strategien und kommunikativen Stilen[3].

Erhebungsbögen
Die dreisprachigen Bögen zur Erfassung der Schreibfähigkeiten wurden im Mai-Juni 2021 sowie im April-Mai 2022 ausgefüllt[4]. Jeder Bogen umfasste eine Illustration und ein Feld für freies Schreiben. Die Kinder verfassten — entsprechend ihrer Kompetenz — Wörter, Sätze oder kurze Geschichten in den drei Unterrichtssprachen. Die Auswertung erfolgte mithilfe eines Kriterienrasters zur Erfassung von Sprach- und Erzählkompetenzen[5].

[1] *Analyse der Planungen: vgl. Kap. 4.*

[2] *In diesem Kapitel werden Interview und Fragebogenergebnisse zusammengeführt.*

[3] *Teile der Beobachtungsbefunde sind hier, weitere in Kap. 3 dargestellt.*

[4] *Schreibdaten (2021/22) in Kap. 4.*

[5] *Für die Analyse der Schreibfähigkeiten diente als Grundlage der in der IPRASE-Forschungsarbeit in Trient verwendete Kriterienbogen. Die Untersuchung, die ähnliche Aspekte wie die vorliegende aufweist, ist geschildert in der Publikation von Mario Castoldi und Michela Chicco (2019). Die Methoden der Durchführung der Erhebung und die Ergebnisse werden im Kapitel 4 beschrieben.*


Scola primera-primara
Grundschule
Scuola primaria
Bornech
Bruneck
Brunico
Persenon
Brixen
Bressanone
Bulsan-Balsan
Bozen
Bolzano
Bornech
Bruneck
Brunico
La Plí
Enneberg Pfarre
Pieve di Marebbe
Rina
Welschellen
Al Plan
St. Vigil in Enneberg
San Vigilio di Marebbe
Antermëia
Untermoi
Antermoia
San Martin de Tor
St. Martin inThurn
San Martino
Val Badia
Gadertal
La Val
Wengen
La Valle
Lungiarü
Campill
Longiarù
Badia
Abtei
Gherdëina
Gröden
Val Gardena
La Ila
Stern
La Villa
San Ciascian
St. Kassian
San Cassiano
Runcadic
Runggatisch
Roncadizza
Urtijëi
St. Ulrich
Ortisei
Sëlva
Wolkenstein
Selva
Jëuf de Frea
Grödner Joch
Passo Gardena
Santa Cristina
St. Christina
Santa Cristina
Colfusch
Kolfuschg
Colfosco
Corvara
Plan de Gralba
Sela
Sellagruppe
Gruppo del Sella

3. Umfeld und Schulen

Die Grundschulen liegen in den ladinischen Tälern Gröden und Gadertal (Südtirol) und gehören zu vier Schulsprengeln: Urtijëi/St. Ulrich, Sëlva/Wolkenstein, Badia/Abtei und Al Plan/St. Vigil in Enneberg. Insgesamt werden die Gemeinden durch 15 Schulstellen abgedeckt; Runcadic/Runggaditsch bildet eine Ausnahme, da die Schule zwar zum Sprengel St. Ulrich gehört, aber in der Gemeinde Kastelruth liegt.

Die Zuordnung der Schulen an die Schulsprengel:

- Urtijëi/St. Ulrich: Urtijëi/St. Ulrich und Runcadic/Runggaditsch
- Sëlva/Wolkenstein: Sëlva/Wolkenstein und S. Cristina/St. Christina
- Badia/Abtei: Badia/Abtei, La Ila/Stern, Corvara, S. Ciascian/St. Kassian, La Val/Wengen
- Al Plan/St. Vigil in Enneberg: Al Plan/St. Vigil, La Plí/Enneberg Pfarre, San Martin/St. Martin in Thurn, Antermëia/Untermoi, Rina/Welschellen, Longiarü/Campill

Der Tourismus ist der prägende Wirtschaftszweig – vor allem in den größeren Talzentren – und beeinflusst die Sprachentwicklung. Bis in die 1980er Jahre war Ladinisch in den Familien vorherrschend; heute sprechen viele Haushalte mehrere Sprachen. In zahlreichen Dörfern des Gadertals ist Ladinisch jedoch weiterhin einzige Familiensprache. Zuziehende italienische Familien verwenden meist Italienisch, das oft auch für Familien aus anderen Ländern zur zweiten Sprache wird; viele Erwerbstätige arbeiten in der Hotellerie. Der Zuzug nimmt besonders in den touristischen Zentren zu[6].

Gemeinsam ist den Schulen ihre eingebettete Lage in einer eindrucksvollen Landschaft. Die Gebäude sind durchgehend gut instand gehalten und orientieren sich architektonisch an der lokalen Bautradition – mit klar gegliederten Klassen und Gemeinschaftsräumen sowie zusätzlichen Flächen wie Turnhallen, Korridoren und Foyers. Die Klassenräume wirken einladend, farbenfroh und freundlich; sie sind nicht immer groß, aber für den Unterricht angemessen. Große Fensterflächen bringen viel Tageslicht und den Blick auf die Dolomiten. Einige erste Klassen nutzen Doppelklassenräume mit interner Verbindung, andere verfügen über einen zusätzlichen Klassenraum im selben Gebäude.

An den Wänden hängen vom Lehrpersonal vorbereitete Materialien: Buchstaben des Alphabets für den Schriftspracherwerb, Zahlenreihen

[6] *Der Sprengel Urtijëi/St. Ulrich weist den höchsten Anteil an eingeschriebenen Kindern mit Migrationshintergrund auf, ca. 12 %, Daten 2024.*

1–10 für das Rechnen sowie Magnettafeln für Tagesprogramm oder Stundenplan. Zusätzlich werden Arbeiten der Schülerinnen und Schüler präsentiert – Zeichnungen, Bastelarbeiten und Poster.

Materialien für selbstständiges bzw. autonomes Arbeiten sind in unterschiedlichem Umfang vorhanden.

- An einigen Schulen stehen strukturierte Lernmaterialien gezielt für Übungs- und Lernzwecke bereit.
- An anderen Schulen können die Schülerinnen und Schüler nach Abschluss der organisierten Arbeit eigene Materialien nutzen, darunter Spiele, strukturierte oder unstrukturierte Aktivitäten sowie Übungen zum Training und zur Vertiefung.

Die Sitzordnung variiert: Gruppentische, Hufeisenform, parallele Reihen oder Halbkreis[7]. Einige Schulen verfügen über Bereiche für selbstständiges Lernen bzw. Entspannung, etwa kleine Ruheinseln, die entweder vorbereitet oder von den Schülerinnen und Schülern selbst eingerichtet werden. Leseecken mit Büchern sind ebenfalls vorhanden.

Alle Einrichtungen verfügen über Computer und Internetanschluss. Die Pausen finden im Freien auf dem Schulhof statt, der meist mit Spielgeräten ausgestattet ist.

Bezüglich Lernsettings und Umgebung unterscheiden sich die Schulstellen kaum. In drei Schulsprengeln verteilt sich die Unterrichtszeit auf fünf Vormittage und einen Nachmittag; eine Einrichtung bietet ausschließlich Vormittagsunterricht an und endet um 14:10 Uhr. Der Jahresumfang beträgt 850 Unterrichtsstunden, die Wochenstundenzahl 28.

[7] *Da die Beobachtungen während der Pandemiezeit durchgeführt wurden, musste ein Sicherheitsabstand eingehalten werden.*

4. Die Sprachen der Umgebung

In einigen ersten Klassen ist Ladinisch die einzige zu Hause und im sozialen Umfeld verwendete Sprache (z. B. Rina/Welschellen im Gadertal). In anderen Klassen sind bis zu sieben Sprachen parallel präsent. Insgesamt prägen die drei Landessprachen Ladinisch, Deutsch und Italienisch das schulische Repertoire; hinzu kommen Sprachen der jüngeren Zuwanderung wie Rumänisch, Albanisch, Spanisch, Slowenisch, Polnisch, Russisch u. a.

Die familiäre Präsenz des Ladinischen variiert deutlich zwischen den Sprengeln: Im Sprengel Al Plan/St. Vigil sprechen in den ersten Klassen 94 % der Kinder Ladinisch zu Hause, im Sprengel Urtijëi/St. Ulrich sind es 33 % (bezogen auf erste Klassen und die Jahre der Untersuchung)[8]. Diese Spannweite spiegelt einen Verschiebungsprozess hin zur Mehrsprachigkeit in den Familien; zugleich gibt es Orte – insbesondere im Gadertal –, in denen Ladinisch weiterhin einzige Familiensprache ist.

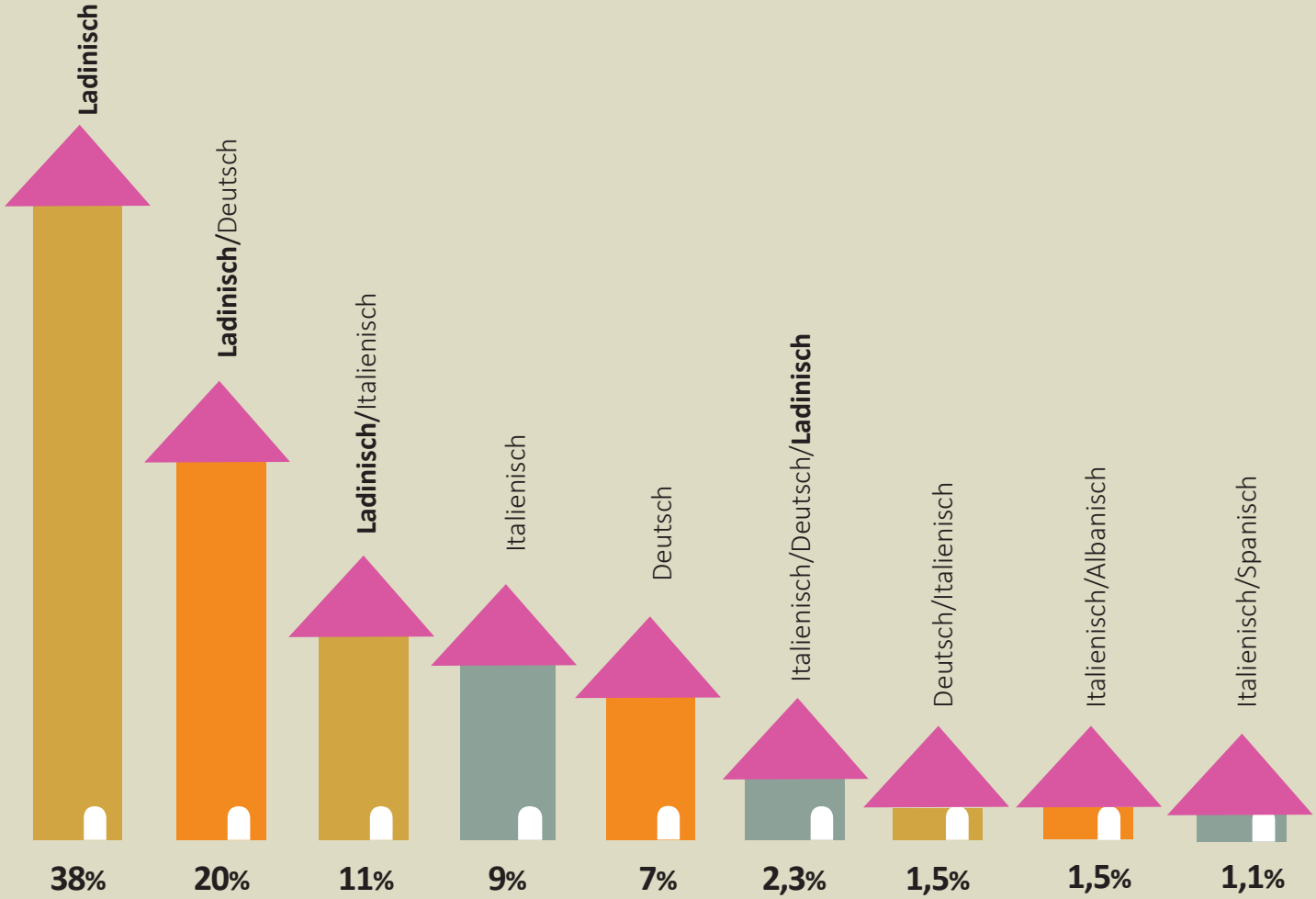
Entsprechend zeigt sich in den ersten Klassen ein breites Spektrum an Spracherfahrungen:

- rein ladinische soziale Umfelder, in denen Kinder über formelle oder informelle Kontakte mit einer weiteren Sprache in Berührung kommen;
- ladinische Umfelder mit einem anderssprachigen Elternteil;
- ladinische Umfelder, in denen eine weitere Sprache gezielt zur Lernunterstützung verwendet wird;
- Kontexte mit hohem Anteil an Familien mit Migrationshintergrund (mit oder ohne aktiven Gebrauch der Herkunftssprache);
- ladinische Umfelder, in denen in der Familie jedoch nicht Ladinisch gesprochen wird.

Diese Vielfalt führt dazu, dass die Kinder die Schule mit sehr unterschiedlichen Vorkenntnissen in den drei Landessprachen beginnen. Die klassenbezogenen Angaben zur zu Hause gesprochenen(n) Sprache(n) wurden von den Lehrpersonen erhoben (vgl. Abb. „Zu Hause gesprochene Sprachen- erste Klassen“).

[8] *Diese Daten wurden von den Lehrpersonen für jede erste Klasse gesammelt.*

Das Bild der zu Hause gesprochene Sprachen (erste Klassen Grundschule)



BEFRAGUNGEN

HALTUNGEN

Ladinische/autochthone Familien sind historisch und traditionell – nicht zuletzt aus praktischer Notwendigkeit – an den Umgang mit mehreren Sprachen gewöhnt. Familien mit Migrationshintergrund bringen hingegen mitunter eine andere Sprachbiografie mit (z. B. traditionell einsprachig). Wer sich aus beruflichen Gründen und aufgrund dringender wirtschaftlicher Bedürfnisse in den ladinischen Tälern niederlässt, sieht sich häufig mit einer neuen, anderen Umgebung konfrontiert – sprachlich wie kulturell.

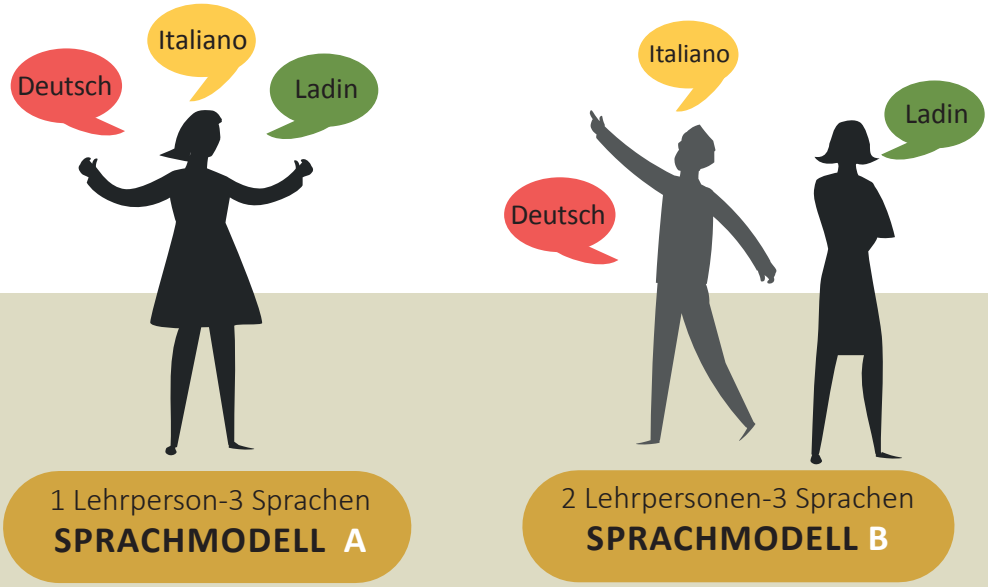
Eine mehrsprachige Perspektive lässt sich nicht immer und nicht sofort einnehmen; wahrgenommene Zurückhaltung ist daher oft nicht als Unnachgiebigkeit zu deuten, sondern eher als Signal oder Bitte. Hier kann die Schule Brücken bauen: Sie sensibilisiert für Mehrsprachigkeit, bindet Familien ein, unterstützt sie und fördert – nicht zuletzt – ihre sprachliche und kulturelle Herkunftsidentität.

5. Organisationsmodelle für die mehrsprachige Alphabetisierung

In den ladinischen Schulen sind hauptsächlich zwei Organisationsmodelle des Sprachunterrichts zu finden:

- **Modell A:** eine Lehrperson unterrichtet alle drei Unterrichtssprachen (1 Lehrperson – 3 Sprachen).
- **Modell B:** zwei Lehrpersonen teilen sich den Unterricht in den drei Unterrichtssprachen (2 Lehrpersonen – 3 Sprachen).

Weniger verbreitet ist ein drittes Modell (Modell C): drei Lehrpersonen übernehmen jeweils Anteile in den drei Unterrichtssprachen (3 Lehrpersonen – 3 Sprachen).



Die zeitliche Verteilung des Sprachunterrichts legen die Lehrpersonen autonom (oder gemeinsam) fest. Am häufigsten findet der Unterricht täglich in allen drei Sprachen statt. Alternativ wechseln die drei Sprachen an bestimmten Tagen oder wochenweise.



WAS IST BESSER…

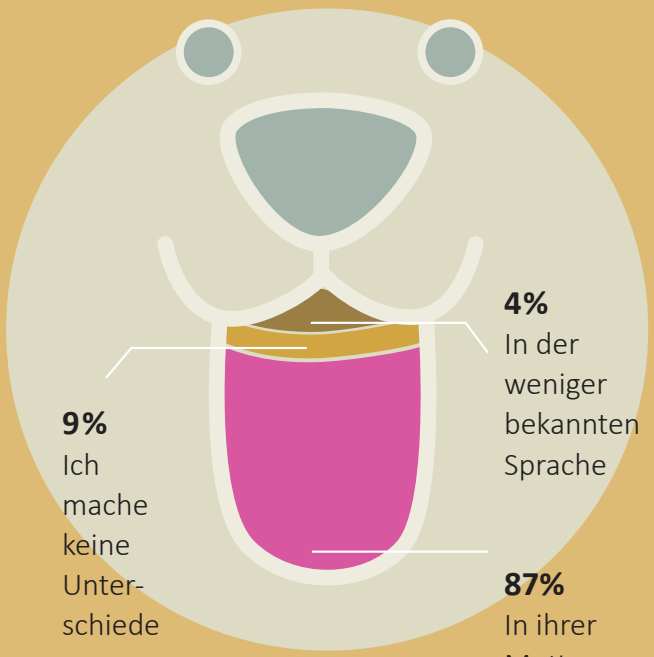
Die Polarisierung zwischen den beiden Positionen – „eine Lehrperson für alle Sprachen“ versus „eine Lehrperson pro Sprache“ – ist ein wiederkehrendes Thema unter den befragten Lehrpersonen. Es handelt sich um pädagogische und sprachdidaktische Grundhaltungen, die in Erfahrungen, Überlegungen und Überzeugungen verankert sind, ohne dass sie die Ergebnisse der Schreibfähigkeiten am Ende des ersten Schuljahres beeinflussen.

Zugleich wächst das Bewusstsein für das hohe Engagement, das den Schülerinnen und Schülern abverlangt wird, um den Schriftspracherwerb in mehreren Sprachen zu bewältigen, sowie für die Verantwortung der Lehrpersonen, die externen Kompetenzerwartungen von Eltern und Entscheidungsträgern zu erfüllen.

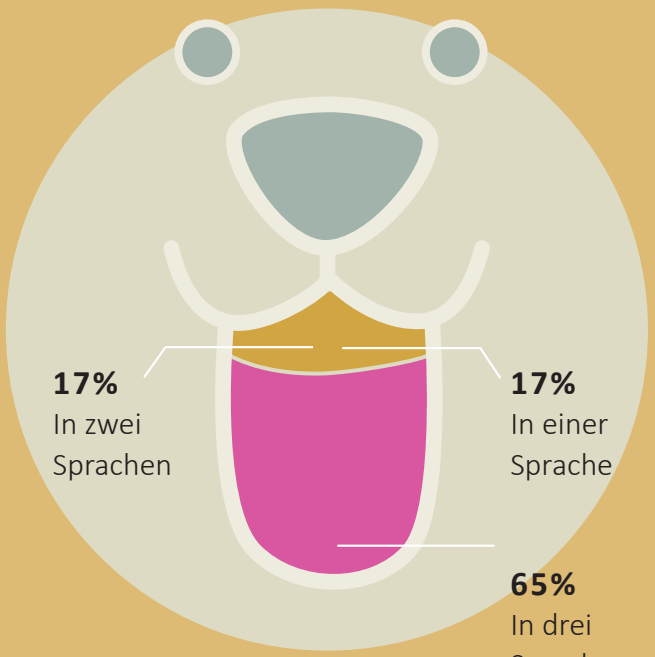
Entscheidend ist die Überzeugung und Bereitschaft, das Ziel mehrsprachigen Lernens konsequent zu verfolgen. Auch hier zeigen sich unterschiedliche Sichtweisen: Für die einen liegt der Reichtum des ladinischen Modells in der Möglichkeit, in mehreren Sprachen zu wachsen; für die anderen legitimiert sich das Modell vor allem dadurch, dass die ladinische Sprache gefördert und ihre Identität gestärkt wird.

AUS DEN BEFRAGUNGEN

Meine Schülerinnen und Schüler beginnen zu lesen und zu schreiben...



Ich unterrichte Lesen und Schreiben...



Die Einbindung des Ladinischen in den schulischen Zeitplan variiert je nach organisatorischen und pädagogischen Entscheidungen.
Die Alphabetisierung in Ladinisch erfolgt in verschiedenen Progressionsstufen. Einige Lehrpersonen führen die Alphabetisierung parallel in allen drei Sprachen durch und gewichten den Arbeitsaufwand gleich: Sie planen für jede Sprache mindestens eine Aktivität pro Tag, bis hin zu zwei vollen Tagen pro Woche je Sprache. Andere setzen einen Schwerpunkt auf eine der drei Sprachen. Wieder andere gestalten die Alphabetisierung im Ladinischen ausschließlich mündlich.

B.01

ALFABETIER PLURILINGUAL

«Aus sprachwissenschaftlicher Sicht ist es keineswegs sinnvoll, ohne Rücksicht auf die Muttersprache sofort mit der Alphabetisierung in der Zweitsprache zu beginnen», behauptet Rudolf de Cillia, ein anerkannter Sprachwissenschaftler. Auf dieser wissenschaftlichen Grundlage und infolge der vielfältigen Erfahrung in der mehrsprachigen Alphabetisierung hat das Ladinische Bildungs- und Kulturressort, in Zusammenarbeit mit einer Arbeitsgruppe von Lehrpersonen, den Arbeitskoffer *Alfabetier plurilingual* ausgearbeitet, im Jahr 2012 herausgegeben und den Schulen angeboten.

Mehrsprachige Alphabetisierung in Ladinien bezeichnet ein Unterrichtskonzept, bei dem Schülerinnen und Schüler gleichzeitig in Ladinisch, Deutsch und Italienisch lesen und schreiben lernen. Die Integration des Ladinischen in die Alphabetisierungsphase bietet den Kindern Kontinuität in der Sprachentwicklung, was sich auf den gesamten Lese- und Schreiblernprozess positiv auswirkt und somit die Basis für den Bildungserfolg sein kann. Die Kinder erleben Mehrsprachigkeit als einen selbstverständlichen Teil ihres Schulalltags.

Bei der mehrsprachigen Alphabetisierung wird mit eigens abgestimmten Materialien an der Laut-Buchstaben-Zuordnung gearbeitet. Deutsch, Italienisch und Ladinisch werden zueinander in Beziehung gesetzt und es wird versucht, eine Verbindung zwischen den drei Sprachen herzustellen, um Interferenzen zu vermeiden und Sprachvergleiche anzuregen. Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Aussprache und Verwendung der Buchstaben und Laute werden thematisiert. Um Lesen und Schreiben zu können, müssen die Kinder die Einsicht in die Graphem-Phonem- bzw. Phonem-Graphem-Korrespondenz erwerben. Mit dem Alphabetisierungskoffer *Alfabetier plurilingual* kann jedes Kind diese Kompetenz in der vertrautesten Sprache erwerben und den Transfer in die anderen Sprachen erzielen, ***da die spezifisch ausgesuchten Bilder der Anlauttabelle in allen vier Sprachen mit dem gleichen Anfangslaut beginnen.*** Die Verdeutlichung dafür am Beispiel des Anlautes <l> und der Zeichnung: ein deutschsprachiges Kind denkt an «Löwe», ein italienisch denkendes Kind an «leone», ein ladinisches Kind lautiert «liun» und ein englischsprechendes Kind «lion». Die Kinder sind zugleich in der eigenen Wahrnehmung gestärkt, in allen Sprachen schreiben und lesen zu können. Zeichen und Laute müssen so geläufig sein, dass sie äußerst rasch abgerufen werden können.

Es gilt daher, die visuellen und sprachlichen Fertigkeiten, die Gedächtnisfertigkeiten und die phonologische Bewusstheit beständig zu üben. Nach Erwerb dieser Fähigkeiten nähert sich das Kind dem orthografischen System aller drei Landessprachen.

(Claudia Rubatscher - Sabine Hofer)



Die Wahl der Ansätze und Modelle beruht auf verschiedenen Gründen: Erstens ist die Umsetzung des mehrsprachigen Ansatzes in der Lese- und Schreibvermittlung noch nicht abgeschlossen.
Zweitens soll den Lehrpersonen Flexibilität eingeräumt werden, damit sie ihre Unterrichtspraxis an den jeweiligen Kontext anpassen können. Drittens ist es ebenso wichtig, dass Lehrpersonen gemäß ihren eigenen pädagogisch-didaktischen Entscheidungen handeln können.

B.02

QUAKY

Die Spielsammlung *Quaky*, ausgearbeitet zur Förderung der phonologischen Bewusstheit, lehnt sich an das Programm von Küspert und Schneider (1999, 2003) und wurde 2012-2014 von einer Arbeitsgruppe am Ladinischen Schulamt erstellt.

Phonologische Bewusstheit bezeichnet die **Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf die formalen Eigenschaften der gesprochenen Sprache zu lenken, z.B. auf den Klang der Wörter beim** Reimen, auf die Wörter als Teile von Sätzen, auf Silben als Teile von Wörtern und letztendlich vor allem auf die einzelnen Laute der gesprochenen Sprache. Kinder müssen sich hierzu vom Bedeutungsinhalt der Sprache lösen und wahrnehmen, dass Sätze aus Wörtern, Wörter aus Silben und Silben aus Lauten aufgebaut sind und dass manche Wörter länger und andere kürzer sind. Es geht darum zu erfassen, welcher der erste Laut eines Wortes ist, wie das Wort endet und welche die Phoneme eines Wortes sind.

Das Trainingsprogramm beginnt schon im Kindergarten und besteht aus Spielen und Übungen zu den Bereichen der phonologischen Bewusstheit im weiten und engeren Sinne, die im Schweregrad aufeinander aufgebaut sind und das Ziel verfolgen, dem Kind einen Einblick in den Aufbau der Sprache zu verschaffen. Für den schulischen Unterricht ist es in diesem Zusammenhang besonders bedeutsam, eine Betonung auf die Laut-Buchstaben-Zuordnung zu legen. Die Neuigkeit des Fördermaterials *Quaky* besteht darin, dass das Training der phonologischen Bewusstheit und die Laut-Buchstabe-Korrespondenz in allen drei Landessprachen (Ladinisch, Deutsch und Italienisch) durchgeführt wird.

Aufbau des Förderprogramms:

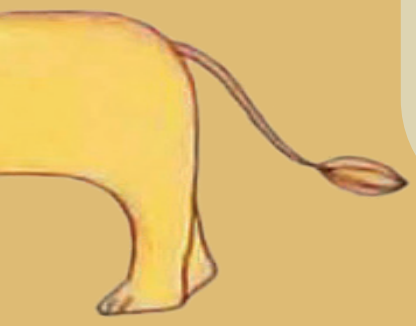
1. Lauschspiele
2. Reime
3. Satz und Wort
4. Silben

] phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne

5. Anlaute und Auslaute
6. Phoneme (Laute im Wort)

] phonologische Bewusstheit im engeren Sinne

(Sabine Hofer - Veronika Rubatscher)



6. Mehrsprachiges Unterrichtsmaterial

Das für die Förderung der mehrsprachigen Alphabetisierung erstellte Material trägt den Titel *Alfabetier plurilingual* (Box 1). Es umfasst eine Tabelle, in der die Buchstaben des Alphabets jeweils mit einem Bild verknüpft sind; die Bildbezeichnungen beginnen mit dem entsprechenden Phonem — und zwar in Ladinisch, Deutsch, Italienisch und Englisch. Ergänzend enthält die Box eine Reihe unterhaltsamer pädagogischer Aktivitäten (u. a. *Domino, Bingo, Gänsespiel, Memory*), die den Lese- und Schreiblernprozess gezielt unterstützen.

B.03

PRIMA

Das Schreibheft *PRIMA* bietet den Kindern die Möglichkeit, ihr lautorientiertes Schreiben in allen drei Landessprachen zu üben: Ladinisch, Deutsch und Italienisch sind transparente Alphabetschriften, das heißt den Phonemen (Lauten) liegen in den meisten Fällen eindeutige Zeicheneinheiten (Buchstaben) zugrunde. Mit diesem Schreibheft können die Lehrpersonen die Schüler und Schülerinnen im lautorientierten Schreiben beobachten und ihre Fähigkeiten gezielt einschätzen.
Die Sprachen sind mit den Farben des Europäischen Sprachenportfolios gekennzeichnet (Ladinisch-grün - Deutsch-rot - Italienisch-gelb).
Im Heft *PRIMA* sind Bilder dargestellt, zu denen die Kinder das entsprechende lautgetreue Wort schreiben. Der Schwierigkeitsgrad der Wortstruktur der vorgegebenen Bilder ist im Heft steigend (KV, KVK - VKV, KVKV, KVKVKV[9]), darum ist die Anordnung bzw. das Angebot der Bilder je nach Sprache unterschiedlich.

Ausschlaggebend für das lautorientierte Schreiben ist wie das Kind dieses Wort schreibt. Die Lehrperson beobachtet folglich: Schreibt das Kind für jeden Laut einen Buchstaben oder lässt es Buchstaben aus? Vertauscht es die Reihenfolge oder verwechselt es ähnliche Buchstaben? Gibt es bestimmte Buchstaben, die es immer wieder falsch schreibt oder bestimmte Laute, die es nicht erkennt? Dies sind wichtige und hilfreiche Beobachtungen und ein Hinweis dafür, welche Förderung das Kind benötigt.

Mit *PRIMA* ist es auch möglich, spezifisch auf die Kompetenzen der einzelnen Schülerinnen und Schüler einzugehen; je nach Kompetenz werden die Kinder einsilbige oder mehrsilbige Wörter schreiben, sie werden mit Blockschrift, Druckschrift oder in Schreibschrift schreiben, sie werden ein Wort öfter schreiben oder zu den Bildern Sätze schreiben.
Dieses Heft unterstützt die mehrsprachige Alphabetisierung, denn es bietet die Möglichkeit, in allen drei Landessprachen lautgetreu zu schreiben und in den jeweiligen Sprachen den Wortschatz zu erweitern.
Die Fähigkeit des lautgetreuen Schreibens ist nicht nur der erste, sondern auch der wichtigste Schritt auf dem Weg des eigenständigen und korrekten Schreibens. Sind die Kinder so weit, sind sie bereit für den nächsten Schritt, und zwar das Erlernen der Rechtschreibbesonderheiten.
(Sabine Hofer - Veronika Rubatscher)

Die von der Ladinischen Bildungsdirektion herausgegebene Box dient als Leitfaden bzw. Rahmen und wird von allen Lehrpersonen verwendet. Einige arbeiten überwiegend mit den in der Box vorgeschlagenen Aktivitäten und Materialien, andere ergänzen diese durch eigens erstelltes Material.

Die Vorstufe zum *Alfabetier plurilingual* ist *Quaky* [Box 2], ein Programm zur Förderung des phonologischen Bewusstseins; es gilt als grundlegende Basis für den Beginn des Lese- und Schreibprozesses.

[9] *K steht für Konsonant und V für Vokal.*

B.04

ToMiLe

Im Laufe der Fortbildungstätigkeiten für die Lehrpersonen zur dreisprachigen Alphabetisierung wurde des Öfteren über die verwendeten Lesefibeln in der ersten Klasse gesprochen. Es waren meist entweder von der Schule zur Verfügung gestellte oder von den Lehrpersonen im Vorjahr bestellte Bücher oder selbst angefertigte Leseübungen, und dies jeweils in der einen oder anderen Sprache.

So begann im Jahr 2015/16 eine Arbeitsgruppe bestehend aus Grundschullehrpersonen aus Gröden und dem Gadertal, in Zusammenarbeit mit den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der Ladinischen Bildungs- und Kulturdirektion, mit der Ausarbeitung von *TOMILE*.

TOMILE ist ein Buch **zum Lesen lernen**, welches alle drei Landessprachen beinhaltet: Ladinisch, Deutsch und Italienisch. Es berücksichtigt zu Beginn den indirekten Leseweg, d.h. die einzelnen Buchstaben, die offenen und geschlossenen Silben und Pseudowörter, die sich in den drei Landessprachen nicht unterscheiden. Mit den erlernten Buchstaben und Buchstabenverbindungen wird sprachlich getrennt der direkte Leseweg eingeführt, indem lautgetreue Wörter in ladinischer, deutscher und italienischer Sprache angeboten werden. Die Buchstaben werden in der Reihenfolge eingeführt, die sowohl die Aussprache als auch den Schwierigkeitsgrad berücksichtigt. Um den Unterschied der drei Sprachen hervorzuheben, werden auch hierfür die Farben des Europäischen Sprachenportfolios verwendet: **ladinisch GRÜN**, **deutsch ROT** und **italienisch GELB**. Zudem werden im ersten Teil nur die Großbuchstaben des Alphabets verwendet, und dann im zweiten Teil groß- und kleingeschriebene Buchstaben angeboten. Dies mit dem Ziel, anfangs nur ein Schriftbild pro Laut anzubieten und nach erfolgter Festigung beide Schriftweisen kennenzulernen.

Es ist wichtig, dass die Lehrpersonen bei jedem Kind erkennen, wann es bereit ist, sich vom ***TOMILE*** zu lösen und sich einsprachigen Texten mit Sinnverständnis zuwenden kann. Das Lesen von Silben und Pseudowörtern könnte mit der Zeit demotivierend sein, denn sobald ein Kind lesen und verstehen kann, braucht es einfache Inhalte, mit denen es sich auseinandersetzen kann.
(Sabine Hofer - Veronika Rubatscher)

Viele Lehrpersonen beginnen bereits in den ersten Schultagen mit dem Lese- und Schreiblernprozess und nutzen für die Lautarbeit das im *Alfabetier plurilingual* vorgeschlagene Material. Andere führen zunächst die in der *Quaky* Box vorgesehenen Aktivitäten fort – zumindest im ersten Teil des Schuljahres.

Weitere eingesetzte Materialien sind *TOMILE* [Box 4] zum Lesen in drei Sprachen, *PRIMA* [Box 3] für das lautgetreue Schreiben in drei Sprachen sowie *Drin drin ladin* [Box 5] für Lesen und Schreiben in Ladinisch.

DRIN DRIN LADIN

Dieses Material wurde entwickelt, um die Sensibilität für die ladinische Sprache zu schärfen, die Sprachkenntnisse der Lernenden zu erweitern und ihr Interesse daran zu fördern.

Die zwei Arbeitshefte *Drin drin ladin1 und 2* bieten eine Vielzahl von Übungen, die darauf abzielen, das Textverständnis zu verbessern, die Reflexion über Texte zu fördern und die Freude am Lesen zu steigern. Zudem gibt es eine umfangreiche Arbeitsmappe, die in vier Teile gegliedert ist, um verschiedene Aspekte des Spracherwerbs und der Sprachförderung abzudecken. Im ersten Teil der Arbeitsmappe werden die Grundlagen der Sprache behandelt, nämlich die Laute und Buchstaben. Dieser Abschnitt enthält eine Vielzahl von Übungen zu den einzelnen Buchstaben, um spielerisch und anhand von Illustrationen das Alphabet zu lernen und die korrekte Schreibweise und Verwendung der Buchstaben zu festigen. Gleichzeitig dienen diese Übungen auch dazu, die unterschiedlichen Laute der ladinischen Sprache kreativ zu erkennen, zu unterscheiden und korrekt auszusprechen.

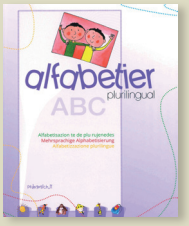
Der zweite Teil bietet eine reiche Sammlung von Übungen zu verschiedenen Themen, die während des Schuljahres zu unterschiedlichen Zeiten und Anlässen eingesetzt werden können. Übungen, die das Leseverständnis fördern, werden ergänzt durch Lieder, die den Sprachrhythmus und die Melodie der ladinischen Sprache vermitteln, sowie Gedichte, die die sprachliche Kreativität und das Sprachgefühl vertiefen. Eine große Auswahl an Sprachspielen gestaltet das Lernen unterhaltsam und regt die Schülerinnen und Schüler zur aktiven Teilnahme an.

Im dritten Teil der Mappe finden sich zahlreiche Lesespiele, die darauf abzielen, das Lesen zu einer unterhaltsamen Aktivität zu machen. Diese Spiele können in verschiedenen sozialen Konstellationen gespielt werden, zu zweit oder in größeren Gruppen, was die Teamfähigkeit und das soziale Lernen fördert. Die Hauptziele dieser Lesespiele sind, den Spaß am Lesen zu fördern, das Textverständnis zu verbessern und Freude am sozialen Miteinander zu erleben.

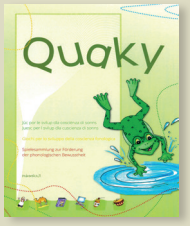
Der vierte Teil ist eine sorgfältig zusammengestellte Sammlung von Geschichten, die den Kindern vorgelesen oder erzählt werden können, wenn ein spezifischer Buchstabe bzw. Laut eingeführt wird. Diese Geschichten sollen das Hörverstehen der Kinder und ihre Fähigkeit, Geschichten zu verstehen und nachzuvollziehen, schulen. Gleichzeitig regen sie die Vorstellungskraft und Fantasie der Kinder an und inspirieren sie dazu, eigene Geschichten zu erfinden.Diese umfassende und vielfältige Sammlung von Übungen und Materialien ermöglicht es, die ladinische Sprache auf spielerische und zugleich lehrreiche Weise zu vermitteln. Sie soll den Kindern Freude am Lernen bereiten und sie in ihrer sprachlichen Entwicklung unterstützen.

(Claudia Rubatscher)

Alfabetier plurilingual. Hrsg. Claudia Rubatscher, Cristina Rubatscher, Veronica Rubatscher. Departimënt Educaziun y Cultura Ladina. Balsan, 2012.



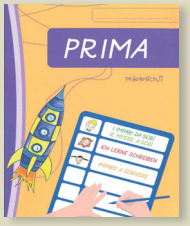
Quaky. *Spielesammlung zur Förderung der phonologischen Bewusstheit*. Hrsg. Sabine Hofer und Veronica Rubatscher. Departimënt Educaziun y Cultura ladina. Balsan, 2014.



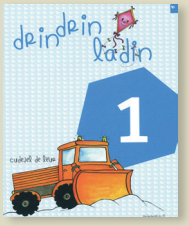
TOMILE. *I sa da lí. Ie sé da lijer.* Ich kann lesen. So leggere. Hrsg. Sabine Hofer und Veronica Rubatscher. Departimënt Educaziun y Cultura ladina. Balsan, 2018.



PRIMA.
Hrsg. Sabine Hofer, Veronica Rubatscher. Intendënza y Cultura ladina.
Balsan, 2019.



Drin drin ladin. *Sföi de laur.* Hrsg. Veronica Rubatscher und Claudia Rubatscher. Departimënt Educaziun y Cultura ladina. Balsan, 2015.



7. Kommunikationsstile, pädagogische Ansätze und Unterrichtsstrategien

Jede Lehrperson bringt ihre Persönlichkeit in den Unterricht ein – und prägt ihn damit spürbar. Manche arbeiten stark mit Mimik und Gestik, andere geben dem Unterricht durch Stimmführung, Rhythmus und Ausdruck besondere Lebendigkeit. Wieder andere lassen Zugewandtheit, feinen Humor und die Fähigkeit zur pointierten, heiteren Intervention einfließen.

Unabhängig von der gewählten Unterrichtsstrategie gelingt es manchen Lehrpersonen, ein anregendes, mitreißendes Lernklima zu schaffen. In solchen Settings zeigen die Schülerinnen und Schüler Motivation, Interesse und Neugier.

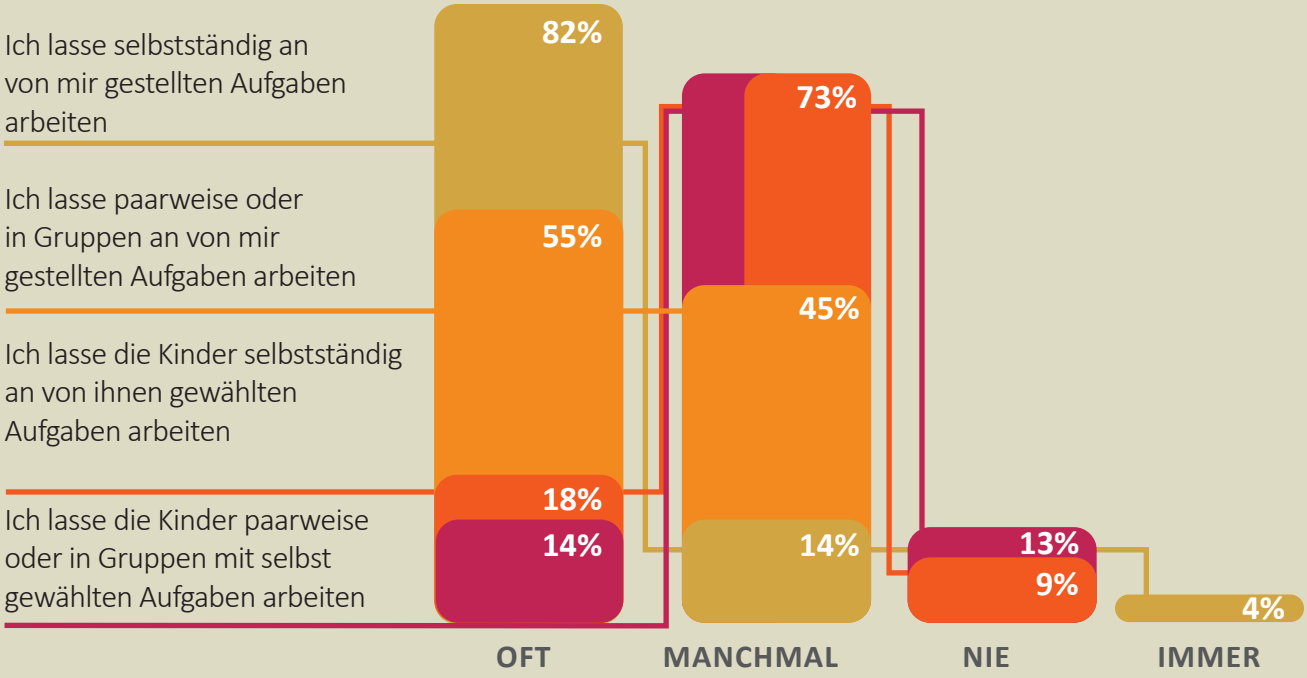
Das Sprachenlernen wird häufig durch persönliche Erzählungen der Kinder getragen. Lehrpersonen schaffen dafür Zeitfenster und Formate – im laufenden Unterricht, in „Circle Time“, in Partner und Gruppenarbeiten oder am Ende einer Aktivität. In diesen Momenten wirken die Kinder lebhaft, zufrieden und ausgeglichen.

Ein positives Klassenklima entsteht, wenn Lehrpersonen auf unterschiedliche Bedürfnisse eingehen. Dabei zeigt sich: Einige bewältigen komplexe Anforderungen souverän, etwa in Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen; andere motivieren gezielt durch persönliches Feedback und ermutigende Rückmeldungen; wieder andere improvisieren kurze Sketche, um Rhythmus und Konzentration der Gruppe wiederherzustellen.

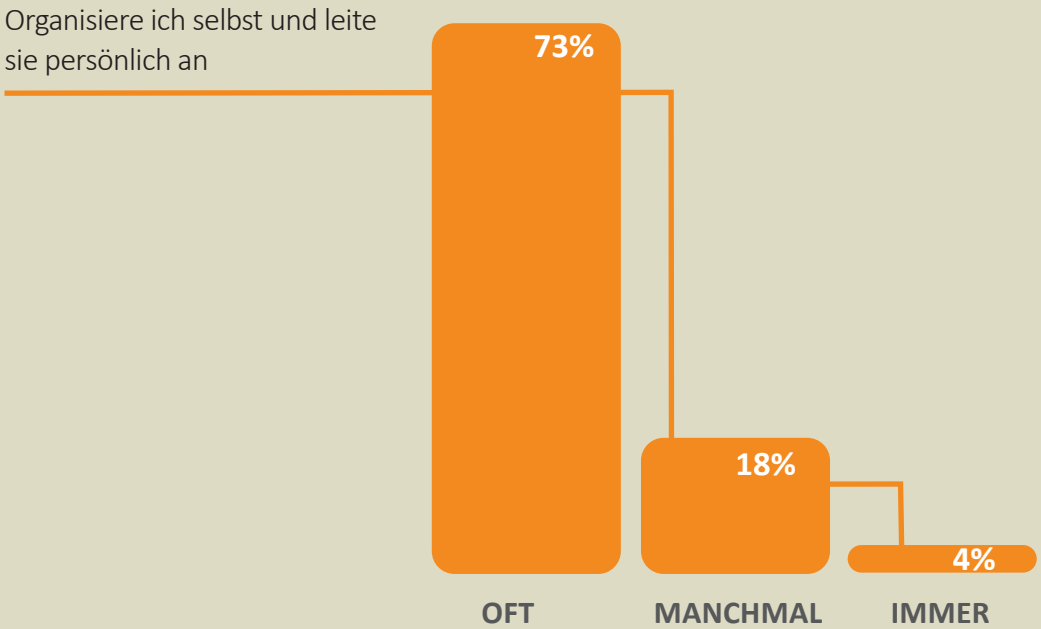
Hinsichtlich der Lehrmethoden lassen sich drei Strategien hervorheben:

a) Strategien des selbstorganisierten bzw. autonomen Lernens
b) Strategien des angeleiteten Lernens
c) Strategien des strukturierten Lernens mit Elementen des selbstorganisierten Lernens.

Während des Unterricht...



Meine Unterrichtstätigkeiten...



a) Selbstorganisiertes/autonomes Lernen

Diese Ausrichtung gilt für die drei Montessori-Züge in Urtijëi/St. Ulrich. Der Unterricht wird von der Lehrperson geleitet, das Lernen jedoch von den Schülerinnen und Schülern selbst entschieden und organisiert. Die Kinder bestimmen Zeiten und Räume für Initiative und Arbeit eigenständig. Die Aktivitäten umfassen Aufgaben, die eine selbstständige und kontinuierliche Beteiligung erfordern – darunter Reflexion über die jeweilige Tätigkeit, Problemlösung sowie spontanes und kreatives Schreiben.

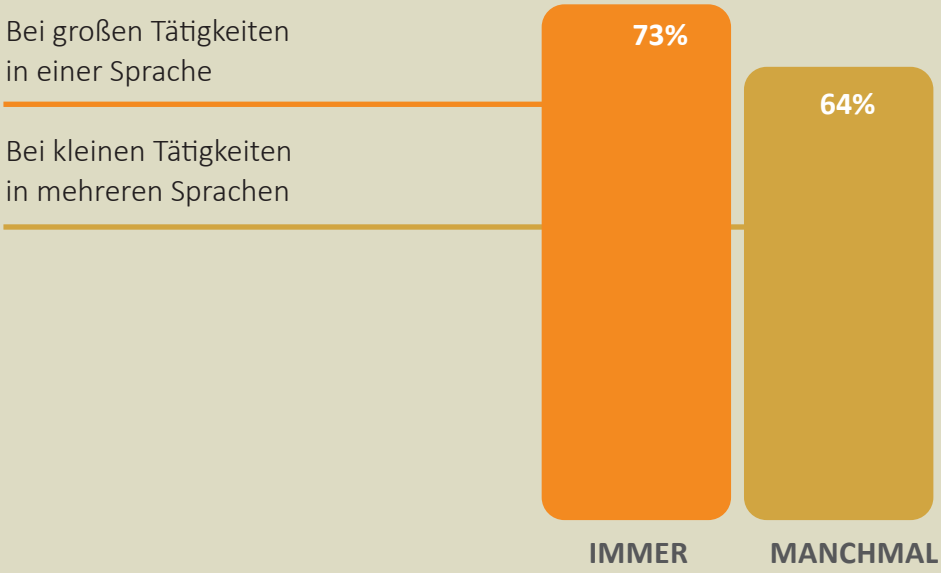
b) Angeleitetes Lernen

Hier planen und organisieren die Lehrpersonen Zeiten sowie Lehr- und Lernmethoden, einschließlich Phasen für autonomes Arbeiten, Partner- oder Gruppenlernen. Selbstständig zu bewältigende Aufgaben sind in der Regel strukturiert; das frei wählbare Angebot wird meist von der Lehrperson festgelegt. Die Aufgaben bestehen überwiegend aus ausführenden Tätigkeiten, etwa vorgegebenen Arbeitsblättern oder sequenziellen Verfahren. Ziele, Zeiten und eingesetzte Materialien werden nicht starr, aber dennoch strukturiert festgelegt und umgesetzt.

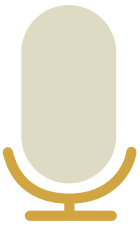
c) Strukturiertes Lernen mit Elementen des selbstorganisierten Lernens

Diese Strategie wenden Lehrpersonen an, die die Aktivitäten organisieren, den Kindern jedoch mehr oder weniger Freiheit lassen, sich beim Lernen selbst zu organisieren. Die Schülerinnen und Schüler können eigene Tätigkeiten wählen, Vorschläge einbringen, die nicht in der Planung der Lehrperson enthalten sind, und ihr Vorwissen einbringen. Zudem haben sie die

Wie organisiere ich meinen Unterricht…



Möglichkeit, erworbenes Wissen in anderen Lernsituationen anzuwenden. Die Aufgaben sind im Allgemeinen schwach strukturiert und erfordern daher ein aktives Eingreifen der Lernenden; dazu zählen spontanes Schreiben, Problemlösung und Reflexion über die Aufgabe.



8. Die Lehrpersonen. Sprachen und Ausbildungen

Das Unterrichten von Lesen und Schreiben in drei Sprachen setzt bei den Lehrpersonen mehrsprachige Kompetenz voraus. Auch wenn sich viele ihrer Fähigkeiten bewusst sind, fühlen sich manche in der einen oder anderen Sprache – Ladinisch, Deutsch, Italienisch oder einer Kombination davon – sicherer. Andere empfinden eine Sprache als „fremd“, etwa weil sie sie nur selten sprechen oder der Kontakt dazu im eigenen sozialen Umfeld gering ist. Daraus erwächst der Wunsch nach fachlichem Austausch mit Kolleginnen und Kollegen auf Landes , nationaler und europäischer Ebene. Zugleich besteht das Bedürfnis, die eigenen Sprachkenntnisse durch hochwertige Fortbildungen in immersiven, authentischen Kontexten kontinuierlich zu vertiefen.

Übergreifend erwerben Lehrpersonen ihre Kompetenzen für den Lese- und Schreibunterricht vor allem durch das Unterrichten selbst und die reflektierte Praxis. Diese Kompetenz ist stets im Werden. Das stärkt ihre Handlungssicherheit: Jedes Kind ist anders und bringt seine eigene Welt mit – darauf richten Lehrpersonen Tätigkeit und Didaktik aus. Die Unvorhersehbarkeit dieses Faktors schärft zusätzlich das Bewusstsein für eigene Stärken und Weiterentwicklungspotenziale.

Erfahrene Lehrpersonen erinnern sich an die Unterstützung durch Kolleginnen zu Beginn ihrer Laufbahn – Material, Ideen, Wissen wurden weitergegeben; diese Praxis ist bis heute üblich. Jüngere Lehrpersonen, die erstmals Lesen und Schreiben unterrichten, stützen sich auf erfahrene Kolleginnen und auf Selbststudium mit Fachliteratur. Kollegiale Zusammenarbeit bleibt der bevorzugte Weg, wenn Fragen entstehen oder Unterstützung benötigt wird. Für jüngere Lehrkräfte mit

Hochschulabschluss ist zudem das Praktikum während der Studienzeit von zentraler Bedeutung.

Spezifische, eigenständig organisierte Schulungen, die Lesen und Schreiben als Teil eines umfassenden Lernprozesses betrachten, spielten und spielen weiterhin eine wichtige Rolle. Insgesamt zeigen die Lehrpersonen großes Interesse am Thema und suchen fortlaufend nach Mitteln und Werkzeugen, um ihre Kenntnisse zu vertiefen.

9. Wohlbefinden und Schwierigkeiten

Die von den Lehrpersonen geschilderten Erfahrungen zeichnen insgesamt ein Bild von Wohlbefinden und Zufriedenheit. Die Freude der Kinder – gern im Klassenzimmer zu sein und mit Interesse zu lernen – spiegelt sich im Zufriedenheitsgrad der Lehrpersonen wider. Benannte Herausforderungen bleiben davon unberührt: Schülerinnen und Schüler mit besonderen

Wie viele Schülerinnen und Schüler erleben laut deiner Einschätzung den mehrsprachigen Unterricht ohne Schwierigkeiten?



Bedürfnissen, Zeitdruck sowie das Fehlen von Integrationslehrpersonen, die individueller unterstützen könnten.

Das ladinische Bildungssystem ist inklusiv und flexibel; es erlaubt und begrüßt die Verwendung aller Sprachen in der Schule, insbesondere während der Lernphasen. Lehrpersonen sehen darin einen notwendigen und wertvollen Ansatz. Zugleich gibt es im ersten Schuljahr einen wichtigen Zeitpunkt der gezielten Hinführung zu der jeweils weniger vertrauten Sprache. Hier entsteht ein Spannungsfeld zwischen dem Respekt vor der Muttersprache und den Leistungserwartungen in anderen Sprachen.

Daraus erwächst eine zentrale, fortlaufend zu reflektierende Frage: Wann ist der richtige Zeitpunkt, den Gebrauch der weniger bekannten Sprache(n) zu fördern? Es geht nicht nur um den Übergang von passiver zu aktiver Beherrschung, sondern um den ersten von vielen Übergangsmomenten auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit – ein Prozess, der Fachkompetenz, Haltung, die Aktivierung komplexer Prozesse und ein hohes Bewusstsein erfordert.

Bei welchen Aktivitäten haben deine Schülerinnen und Schüler die größten Schwierigkeiten?



10. Sprachgebrauch und Interaktion der Lehrpersonen mit den Schülerinnen und Schülern

Hinsichtlich der Verwendung der Sprachen für das Lernen wurden drei Trends beobachtet.

Der erste Trend besteht darin, dass die Lehrperson die für den Vormittag oder die Woche geplante Unterrichtssprache beibehält. Nur in Ausnahmefällen wechselt sie aus Gründen der Verständnissicherung kurz in andere Sprachen (sog. Code Switching – siehe *Glossar*).

Ein weiterer Trend zeigt, dass die Lehrperson Kleinstaktivitäten plant, bei denen die Unterrichtssprachen bei Bedarf mit sehr kurzen Erklärungen in den anderen Sprachen abwechseln.

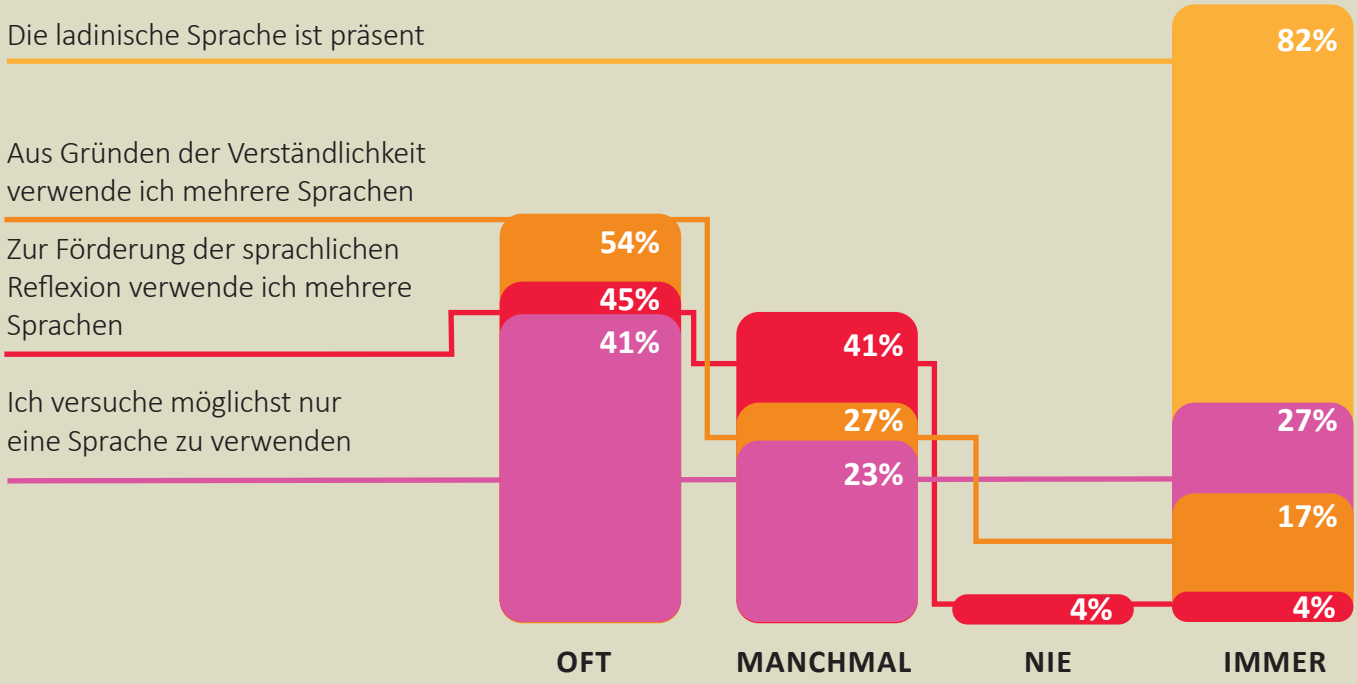
Die dritte Variante sieht vor, dass die Lehrperson die festgelegte Sprache bei Gruppenaktivitäten weitgehend beibehält und nur sehr selten in andere Sprachen eingreift. In Einzelgesprächen wird dagegen die dem Kind vertrauteste Sprache verwendet, wenn persönliche Unterstützung benötigt wird.

Das Code Switching (Sprachwechsel) orientiert sich an den sprachlichen Fähigkeiten, die die Lehrpersonen dem jeweiligen Schüler oder der jeweiligen Schülerin zuschreiben. Es handelt sich um eine Form des Scaffolding (siehe *Glossar*). Dabei wird nicht wortwörtlich übersetzt, was in der aktuellen Unterrichtssprache gesagt wird; vielmehr dient der Sprachwechsel der Annäherung an die weniger bekannte Sprache über die am besten bekannte Sprache der Schülerinnen und Schüler.

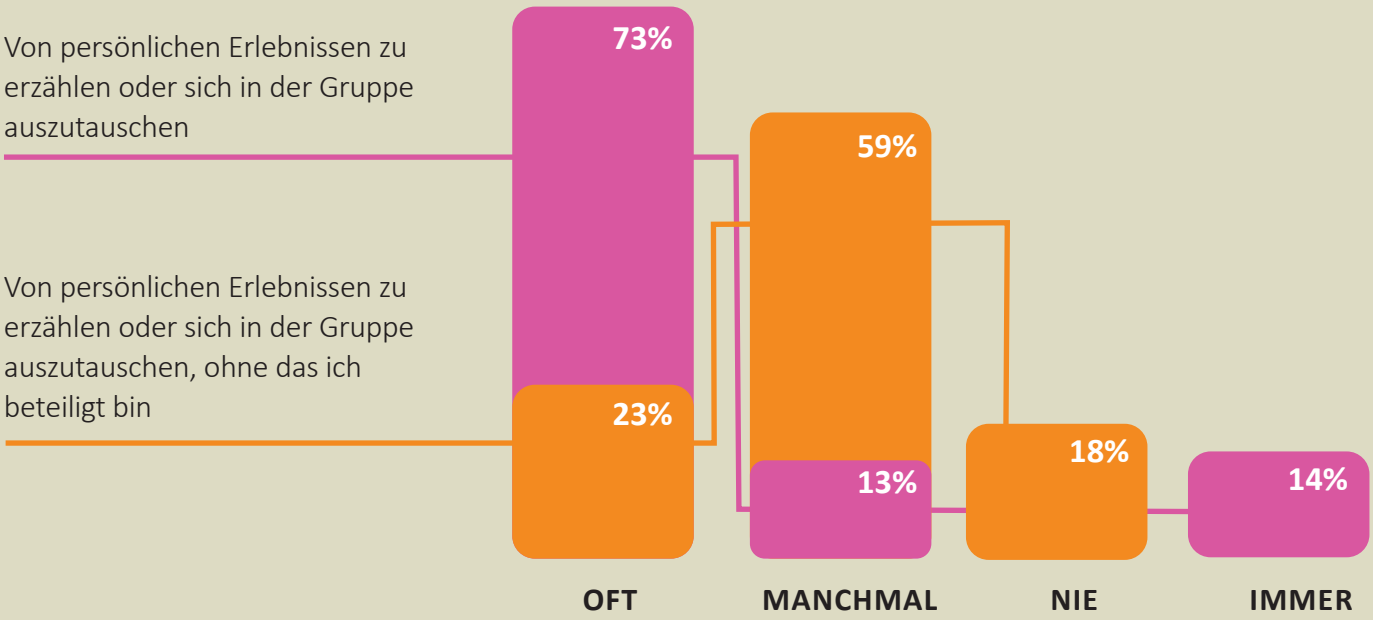
Die persönliche Mehrsprachigkeit der Lehrkräfte ermöglicht ihnen, fließend zwischen den Sprachen zu wechseln. Selbst bei getrenntem Unterricht nach Sprachen oder Lehrpersonen sind die Unterrichtssprachen auf diese Weise stets präsent. Bezüglich des Sprachinputs wurden zwei Polarisierungen mit verschiedenen Nuancen beobachtet. Manche Lehrpersonen verwenden die Sprachen – insbesondere Deutsch und Italienisch – so, als wären sie zu erlernende Fremdsprachen. Andere nutzen die drei Unterrichtssprachen, als wären sie alle drei Muttersprachen der Schülerinnen und Schüler.

In den Montessori Klassenzügen konzentriert sich der sprachliche Input auf Unterrichtsmaterialien, die in drei Sprachen vorbereitet werden. Der Beitrag der Lehrperson beschränkt sich auf gemeinsame Arbeitsmomente und die Lehrkraft Schüler Kommunikation. Im Übrigen sind es die Schülerinnen und Schüler selbst, die sich eigenständig um sprachlichen Input bemühen.

Während des Unterrichts...



Während des Unterrichts gibt es Gelegenheiten...



Notizen aus der Beobachtung...

Im informellen Kontext wendet sich die Lehrperson meist mit der Sprache an das Kind, die ihm am meisten vertraut ist. Es wurden auch Momente beobachtet, bei denen in einem äußerst mehrsprachigen Kontext die ladinische Sprache zur Sprache der Vertrautheit in der Kommunikation zwischen der Lehrperson und dem Kind wurde.
Weiters konnte eine weniger übliche Praxis beobachtet werden: Die Lehrperson sprach mit einer Schülerin mit Migrationshintergrund, die Deutsch am besten beherrschte, auf Ladinisch in einer einfachen und verständlichen Sprache, ohne Fragen oder Aufgaben an die Schülerin zu stellen. Die Schülerin erlebte diese Kommunikation als ungezwungen und erfreulich. Diese Vorgangsweise fördert nicht nur den Prozess der Inklusion der Schülerin in den sozialen Kontext (einsprachig ladinisch), sondern auch einen ausgewogenen Mehrspracherwerb, bei dem das Ladinische bei nicht ladinischsprachigen Erwerbenden nicht vernachlässigt wird.

Bei zu anspruchsvollem Lernstoff in einer anderen Sprache, die wie die Muttersprache verwendet wird, können verschiedene Reaktionen beobachtet werden, wie Ablenkung (die Schülerinnen und Schüler können dem Unterricht nicht mehr folgen, weil die Sprache zu komplex ist) oder Aufgabenangst.

Ein ladinisches Kind, (zuhause wird Deutsch gesprochen) versucht, einer Mitschülerin auf Italienisch ein Familienerlebnis über seine Schwester zu erzählen: «Und sie hat gesagt „ho fame“ und dann hat sie „pasta al ragù“ gekocht und dann hat sie gesagt „fa schifo“ e poi buttata nel bidone! Haha!»

Ein Schüler, der zuhause Ladinisch und Italienisch spricht, isst gerade Karotten zur Jause. Dann sieht er seinen Mitschüler, der ein hartgekochtes Ei als Jause hat und sagt der Klassengemeinschaft: «Ich hab Karotten che vanno bene con l’Osterhase und das Ei auch.»
Mit einem einzigen Satz erreicht der Schüler mehrere Ziele: es gelingt ihm, ironisch die Unterrichtstätigkeit auf den Punkt zu bringen (die Besonderheit der Rechtschreibung von „Ei“, Wörter mit „Ei“, der Osterhase und die Eier, die die Lehrperson mitgebracht hat, um den Unterricht zu gestalten, usw.), er assoziiert kreativ und mehrsprachig die beiden Jausen und bricht das Eis zu Beginn der Schulpause, sodass alle Kinder ihre Jausen vergleichen und miteinander in den ihnen vertrautesten Sprachen ins Gespräch kommen.

11. Sprachgebrauch und Interaktion der Schülerinnen und Schüler untereinander

Die Flexibilität des ladinischen Schulsystems erlaubt es den Schülerinnen und Schülern, alle ihre sprachlichen Ausdrucksformen zu nutzen, insbesondere in den Lernphasen. Dadurch können sie Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer mit großer Spontaneität erleben. In ihren Interaktionen wählen die Schülerinnen und Schüler die Kommunikationssprache je nach Gesprächspartner bzw. Gesprächspartnerin und dessen bzw. deren Sprachkenntnissen. In einsprachigen Kontexten verwenden sie entsprechend diese Sprache. In mehrsprachigen Kontexten eröffnet sich hingegen eine Vielzahl von Sprachoptionen und Sprachwechseln, die im Allgemeinen dem gegenseitigen Verständnis dienen.

Außerdem wurde beobachtet, dass Sprache als Spielwerkzeug eingesetzt wird. Dieses Phänomen ist im Kontext von Minderheitensprachen bekannt: Kinder spielen mit der oder den Mehrheitssprachen, um einer Handlung Prestige zu verleihen oder sie schlicht besonders zu machen.

In einigen Klassen neigen die Kinder dazu, Italienisch als Kommunikationssprache zu verwenden, während Ladinisch für die dyadische Kommunikation oder für Gespräche mit Kindern, die zu Hause ausschließlich Ladinisch sprechen, beibehalten wird. Dies ist häufig der Fall, wenn Italienisch zur Familiensprache geworden ist oder wenn Familien mit Migrationshintergrund in der Klasse vertreten sind. Dieses Ungleichgewicht – also das Vorherrschen der italienischen Sprache – führt zu Überlegungen hinsichtlich der mehrsprachigen didaktischen Praxis sowie zur Identifizierung von Möglichkeiten, das Gleichgewicht zwischen den Sprachen zu stärken oder wiederherzustellen.

Es wurden auch sprachübergreifende Phänomene (*Cross-Linguistic Influence*) beobachtet und teilweise dokumentiert. Eine eingehendere Untersuchung dieses Phänomens wäre notwendig. Dennoch kann festgestellt werden[10], dass sich die Schülerinnen und Schüler – dank des flexiblen Sprachgebrauchs, der vom Unterrichtssystem ermöglicht und von den Lehrpersonen gefördert wird – im Rahmen von Gesprächen oder beim Erstellen mündlicher und schriftlicher Texte verständigen können. Dies gelingt ihnen, obwohl sie die jeweiligen Kompetenzen in den einzelnen Sprachen erst erwerben und teilweise nur über Teilkompetenzen verfügen, die sie über andere, besser beherrschte Sprachen kompensieren.

[10] *Siehe in Bezug auf das ladinische Schulsystem die Ergebnisse der MELA-Längsschnittstudie von Prof. Ulrike Jessner von der Universität Innsbruck. Weitere Belege auch in Olimpia Rasom ed Emanuela Atz (2021).*

Wann entsteht das Interesse oder die Motivation für den Erwerb einer anderen
Wann entsteht der Wunsch, in mehr als einer Sprache zu kommunizieren?

Wenn in den Dialogen die Sprache durch Bewegung und Körperlichkeit zum Ausdruck kommt.

Beim Lesen und Erzählen von Geschichten.

Beim Singen und Tanzen.

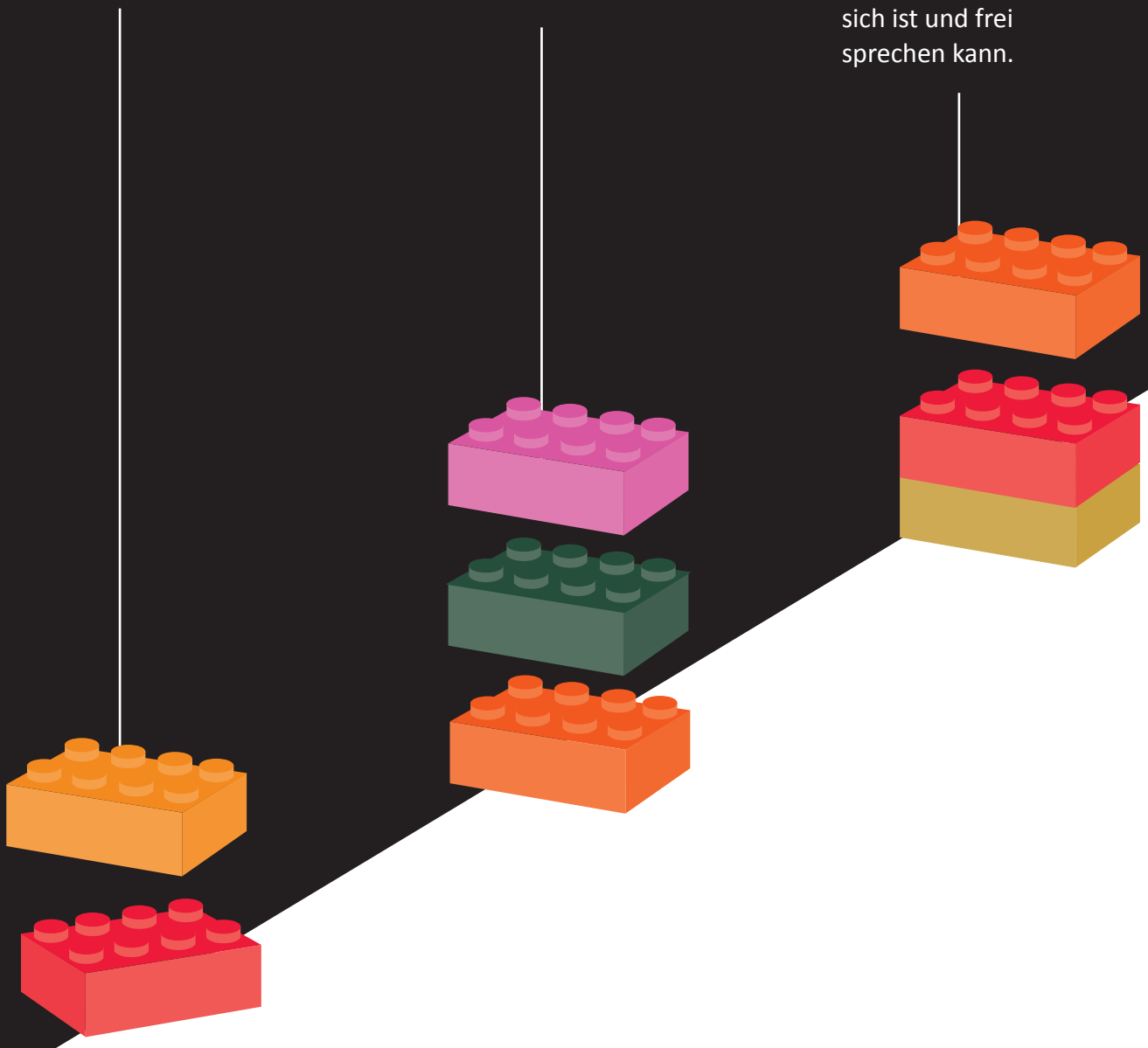
Beim Aufsagen von Kinderreimen in mehreren Sprachen.

Wenn persönliche Erfahrungen erzählt werden können.

Beim Spielen in mehreren Sprachen.

Wenn man sich mit Mitschülerinnen und Mitschülern verständigen will, die nicht dieselbe Sprache sprechen.

Wenn man unter sich ist und frei sprechen kann.



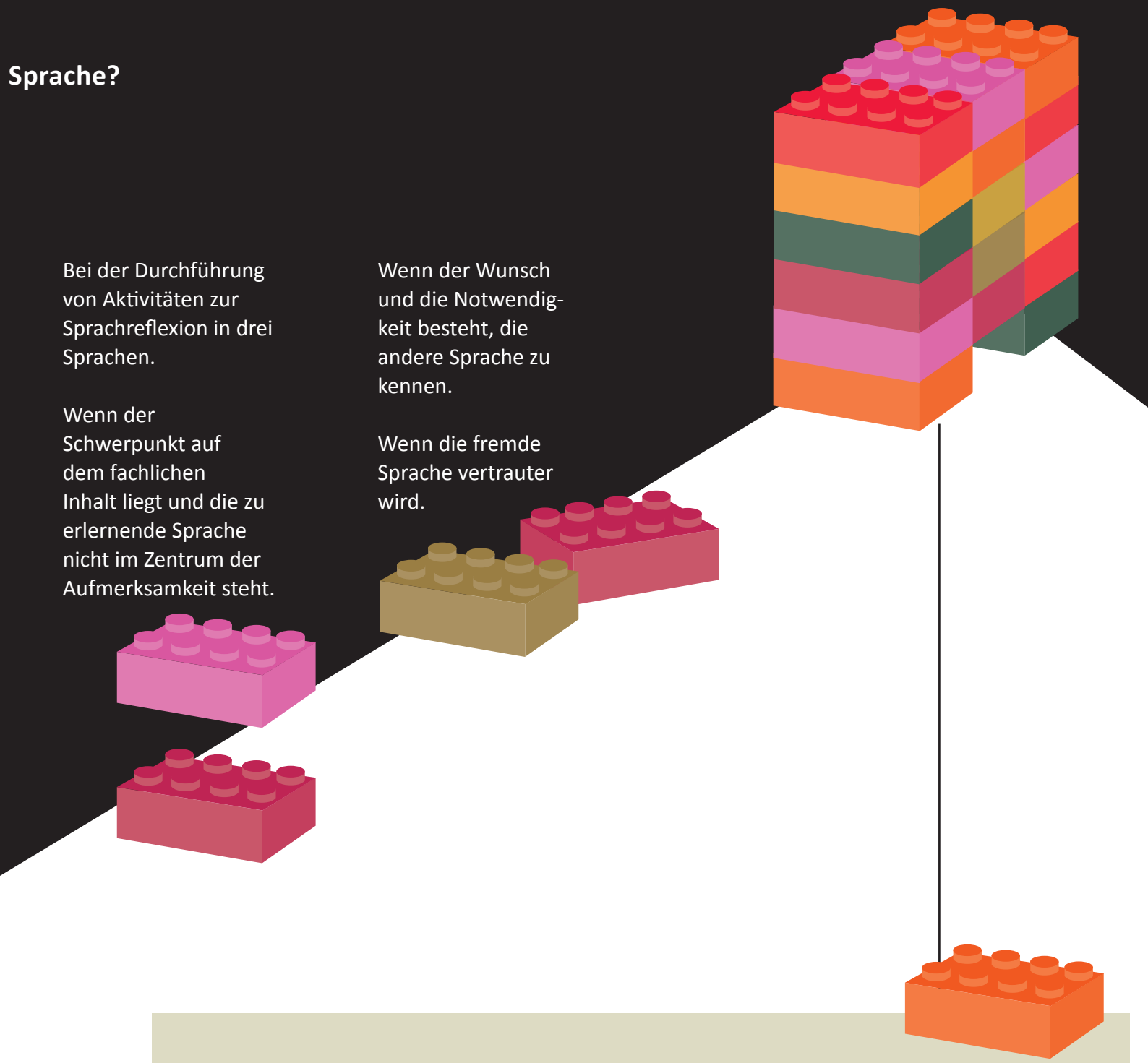
Sprache?

Bei der Durchführung von Aktivitäten zur Sprachreflexion in drei Sprachen.

Wenn der Schwerpunkt auf dem fachlichen Inhalt liegt und die zu erlernende Sprache nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit steht.

Wenn der Wunsch und die Notwendigkeit besteht, die andere Sprache zu kennen.

Wenn die fremde Sprache vertrauter wird.



Welchen Rat würdest du einer Lehrperson geben, die zum ersten Mal in einer ersten Klasse unterrichtet?

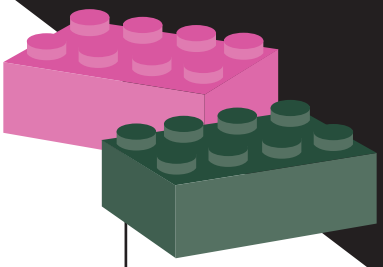
DIDAKTIK

- Den Lese- und Schreibprozess kennen
- Das mehrsprachige Unterrichtsmaterial kennen
- Mehrere Sprachen und Inhalte verwenden, die den Schülerinnen und Schülern vertraut sind
- Berücksichtigung der individuellen Lernzeiten
- Fortschritte beobachten und schätzen
- Kreativ und flexibel bei Unterrichtsvorschlägen sein

HALTUNG

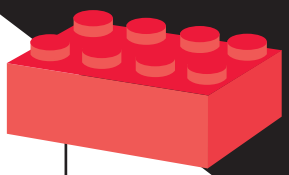
- Die Kinder kennenlernen und sie gern haben
- Vielfalt zulassen
- Motiviert sein
- Freude am Unterrichten haben
- Geduld und Vertrauen haben
- Zuhören können
- Ruhig und flexibel sein

Wann wird der Unterricht im mehrsprachigen Lesen und Schreiben effektiv?

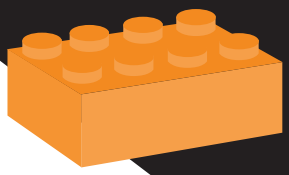


Wenn die didaktischen Vorschläge relevant sind: realitätsnahe Themen, kognitive und emotionale Stimulation, spielerische Didaktik, Körper und Bewegung, Musik und Medien...

Wenn Gelegenheit für Erzählungen und Beziehungen geschaffen wird: Erzählen von persönlichen Erfahrungen, Gespräche, Austausch, Vorlesen von Geschichten, Austausch im Kreis, freies Schreiben, Theater, strukturierte Dialoge...



Wenn die Unterrichtsvorschläge zeitlich und methodisch angemessen sind: Kenntnis der Schülerinnen und Schüler, Beachtung der Vielfalt, Sorgfalt bei der Auswahl, Vorbereitung und Bereitstellung der Materialien, Beherrschung der Prozesse des Schriftspracherwerbs...



Wenn konstant an dem phonologischen Bewusstsein und dem Wortschatz in drei Sprachen sowie an der sprachlichen Reflexion gearbeitet wird.

Silvia Azzolin

III. Unterrichtspraktiken und Lehrmethoden

Testo in lingua italiana

Im Kapitel werden die Unterrichtspraktiken in den ladinischen Grundschulen im Rahmen des Lese- und Schreiblernprozesses vorgestellt. Die Daten stammen aus den wöchentlichen Unterrichtsplanungen, die im Zeitraum der Studie (von Oktober 2020 bis Mai 2022) erhoben wurden, sowie aus Protokollen der Unterrichtsbeobachtungen, Interviews und der Fotodokumentation der Schulbesuche.

1. Beobachtung von Unterrichtspraktiken in den Schulen der ladinischen Täler

Die in den Grundschulen der ladinischen Täler erhobenen Daten zeigen, dass die Unterrichtsmethoden in den ersten Klassen mit den Erkenntnissen der akademischen Forschung übereinstimmen.
Die erhobenen Unterrichtsmethoden liefern vor allem interessante Hinweise darauf, wie wichtig die soziale Dimension für die Vermittlung von Lese- und Schreibfähigkeiten ist.
In allen Klassen ist der Lese- und Schreiblernprozess in den allgemeinen Kontext des Sprachunterrichts eingebettet, wobei der Fokus auf der ganzheitlichen Erziehung des Individuums liegt. Es wird:

- die mündliche Interaktion zwischen Kindern und Lehrpersonen gefördert (in vielen wöchentlichen Unterrichtsplanungen ist ausdrücklich ein eigener Zeitraum für Gespräche vorgesehen, zusätzlich zu den Gesprächsmöglichkeiten, die den Kindern während der Unterrichtsaktivitäten zur Verfügung stehen oder von der Lehrkraft im Rahmen dieser angeregt werden);

- großer Wert auf die Pflege der Beziehungen und des Lernumfelds gelegt;

- einerseits versucht, die Schülerinnen und Schüler zum Erzählen von Geschichten zu motivieren und andererseits ihre Neugier für die 'Geschichten der anderen' zu wecken – sei es für die Geschichte eines Mitschülers oder einer Mitschülerin, sei es für Geschichten aus Büchern, Bildern und Klängen. Diese werden dabei zum Werkzeug, um sich selbst besser kennenzulernen und die Welt um sich herum zu entdecken;

- der Gebrauch mehrerer Sprachen auf spontane und natürliche Weise gefördert.

Der Lese- und Schreiblernprozess im ersten Jahr geht daher über das Erlernen der Graphem-Phonem-Korrespondenz hinaus, die für die Lehrpersonen lediglich eine von vielen Komponenten des mehrsprachigen Bildungswegs darstellt. Vielmehr bietet er die Möglichkeit, Erfahrungen zu schaffen, die eng mit dem Bedürfnis der Kinder verbunden sind, sich auszudrücken und ihre eigenen Geschichten zu erzählen.

Während der Interviews betonten viele Lehrpersonen die Bedeutung, den Schülerinnen und Schülern Raum zum Sprechen zu geben, sie mit der Sprache spielen zu lassen und ihnen zu ermöglichen, sich in den drei Unterrichtssprachen frei auszudrücken. Ebenso wurde die Notwendigkeit hervorgehoben, anregende Rahmenbedingungen für einen authentischen mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch zu schaffen. In vielen wöchentlichen Unterrichtsplanungen fand sich zudem der Einsatz von Kurzgeschichten in den drei Sprachen, von Liedern und Kinderreimen, von Spielen mit Silben und Gedichten sowie von Rätseln und ungewöhnlichen Sätzen, kombiniert mit spezifischen Aktivitäten zur Vermittlung des Codes, wie der Erkennung bestimmter Phoneme, der Zusammensetzung von Silben und dem Schreiben von Wörtern. Diese Aktivitäten wurden durch *TOMILE (vgl. 44)* angeleitet und mit von den Lehrpersonen selbst entwickelten Materialien umgesetzt. In jeder vorgeschlagenen Aktivität wird dabei der plurale Ansatz betont – ein didaktischer Ansatz, bei dem Lehr-Lern-Aktivitäten gleichzeitig mehrere sprachliche und kulturelle Varianten einbeziehen.



Abb. 1: Meine Lehrerin – Badia/Abtei



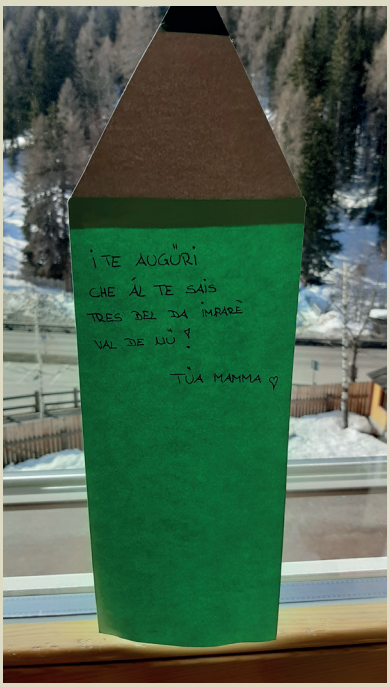
Abb. 2: Wie kann ich andere grüßen? – Urtijëi/St. Ulrich

2. Die ersten Schultage

Die Einschulung in die erste Klasse stellt für alle Beteiligten – Lehrpersonen, Kinder und Eltern – einen bedeutenden Schritt dar: Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass sie nun in die Welt der Erwachsenen eintreten, in der sie Dinge lernen, die für Erwachsene bestimmt sind, und in der ebenso Anforderungen an sie gestellt werden, wie sie auch an Erwachsene gestellt werden. Die Eltern betrachten die Fähigkeit ihres Kindes, diesen Anforderungen gerecht zu werden, häufig als Bestätigung seiner ‚Normalität'. Die Lehrpersonen wiederum sind sich bewusst, dass die ersten Schultage für die Klasse prägend sind und oft eine entscheidende Rolle für die Gestaltung des Klassenklimas sowie für die Ausrichtung der zukünftigen Arbeit spielen.

In den ersten Schultagen sind die Aktivitäten zum Erlernen des Lesens und Schreibens von großen Erwartungen seitens aller Beteiligten geprägt, insbesondere von den Kindern und ihren Eltern. Auch wenn die Lehrpersonen diesen Erwartungen in der Regel gerecht werden, wissen sie, dass es zu Beginn vor allem darum geht, sich gegenseitig kennenzulernen und eine vertrauensvolle Beziehung sowohl zu den Kindern und Eltern als auch zwischen den Kindern aufzubauen.

Zu diesem Zweck wurde in einer Klasse die Idee umgesetzt, dass die Eltern ihren Kindern zum ersten Schultag einen persönlichen Wunsch mitgeben. Dieser wurde von den Eltern am Elternabend verfasst, den die Lehrperso-



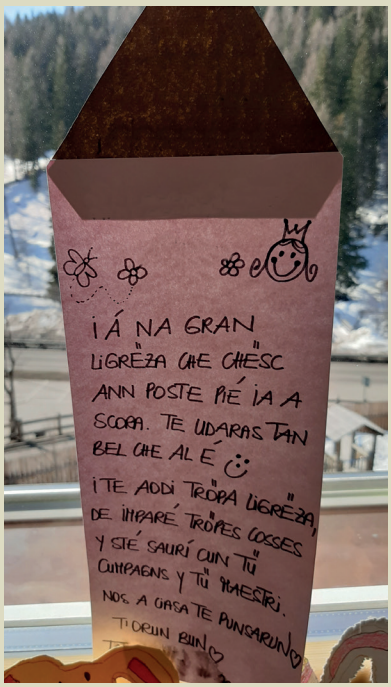


Abb. 3: Wunschbotschaften am ersten Schultag
S. Ciascian/St. Kassian

nen zu Beginn des Schuljahres organisiert hatten. Am ersten Schultag fanden die Jungen und Mädchen dann ihre individuelle, persönliche Wunschbotschaft vor.

Dieses Vorgehen unterstreicht die große Bedeutung der Kontinuität zwischen Schule und Familie – einer Kontinuität, die in einer kleinen Gemeinde zwar als selbstverständlich angesehen werden könnte, die jedoch auf indirekte Weise auch durch den Lehrplan gefördert wird, etwa durch Sorgfalt bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien, durch persönliche Kommunikationsräume, durch Räume für Erzählungen aus dem Familienalltag sowie durch ein einfühlsames Verhältnis zum lokalen Umfeld.

In den ersten Schultagen dokumentierten die Lehrpersonen eine Vielzahl an Aktivitäten, darunter Spiele, Lieder, Reime und Dialoge zum Kennenlernen und Begrüßen, sowie Zeitfenster, die der Gestaltung der Einbände der fortan genutzten Schulhefte und der Personalisierung der verwendeten Materialien dienten. Dazu kamen die Vorstellung der Klassenregeln, die hauptsächlich auf Bildplakaten präsentiert und später in die Hefte übernommen wurden, sowie die Erkundung des Schulgebäudes.

Einige Lehrpersonen beschrieben Aktivitäten, bei denen sie eine Brücke zum Kindergarten schlugen, wie etwa eine Geschichte, die bereits im Kindergarten vorgelesen worden war, ein vertrautes Lied oder eine Figur wie der Frosch *Quaky (vgl. 42)*, der die Kinder des ladinischen Kindergartens bei Aktivitäten zur Förderung des phonologischen Bewusstseins begleitete.



Abb. 4: Dreisprachige Wegweiser Antermëia/Untermoi

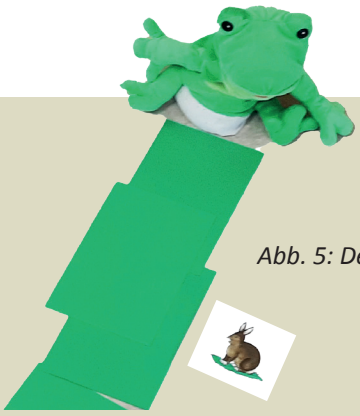


Abb. 5: Der Frosch Quaky - Badia/Abtei



3. Lesen und Schreiben lernen und lehren

Materialien

Der Schriftspracherwerb wurde in nahezu allen Klassen durch Materialien unterstützt, die von der Direktion Ladinische Bildung und Kultur der Autonomen Provinz Bozen bereitgestellt wurden.
Dies spiegelt sich auch in den wöchentlichen Unterrichtsplanungen der Lehrpersonen wider: Zu Beginn des Lernprozesses werden zahlreiche phonologische Spiele in den drei Sprachen eingesetzt, die unter dem Namen *Quaky* bekannt sind – ein didaktisches Material, das von Sabine Hofer und Veronica Rubatscher entwickelt wurde und den Kindern bereits aus dem Kindergarten vertraut.
Die Einführung der Buchstaben erfolgt mithilfe einer vielfältigen Auswahl an Materialien aus dem *Alfabetier plurilingual*. Dieses Lehrmittel ordnet jedem Buchstaben jeweils ein Bild zu, dessen Bezeichnung in allen vier Sprachen (Ladinisch, Deutsch, Italienisch, Englisch) mit demselben Phonem/Graphem beginnt. Das Lesen wird in Kombination mit *TOMILE* unterstützt – einem dreisprachigen Lehrmaterial für die frühen Lesephasen – welches auf dem Prinzip der Lauttreue basiert (beginnend mit den Buschstaben, daraufhin Silben und Wörter).
Die Erhebungsdaten zeigen, dass alle Kinder – auch jene, die nicht aus einem ladinischen, italienischen oder deutschen Sprachumfeld stammen – trotz des komplexen Umgangs mit drei Sprachen eine mehr als nur angemessene Schreibfähigkeit entwickeln.
Die Lehrpersonen fokussieren sich insbesondere auf drei Schwerpunkte, die sowohl in der wöchentlichen Unterrichtsplanung als auch in den Arbeiten der Kinder sichtbar sind und während der Datenerhebung dokumentiert wurden. Diese Schwerpunkte werden durch Materialien unterstützt, die der Pädagogische Bereich den Lehrpersonen bereitstellt:

1. Mündlichkeit und der Gebrauch aller drei Sprachen in der Kommunikation, mit besonderem Fokus auf den Wortschatzerwerb sowie auf das Erzählen – sowohl rezeptiv als auch produktiv, in mündlicher und schriftlicher Form;

2. Graphem-Phonem-Korrespondenz (phonologische Aktivitäten), wobei die meisten Übungen auf der phono-silbischen Methode basieren;

3. Lesen und Schreiben von Wörtern und kurzen Sätzen, mit gezieltem Training der Lesekompetenz, der Graphomotorik und der Rechtschreibfähigkeiten.

Abb. 6: Alfabetier plurilingual

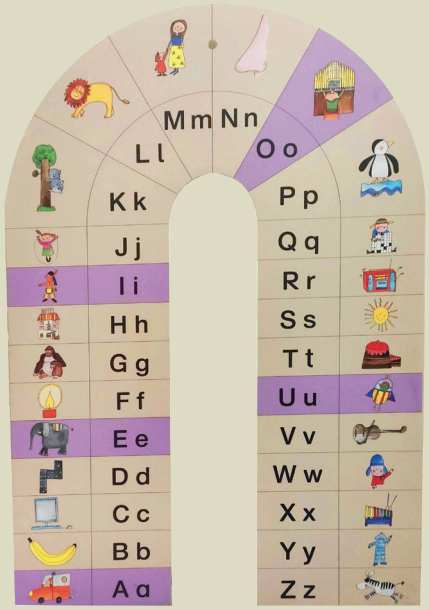
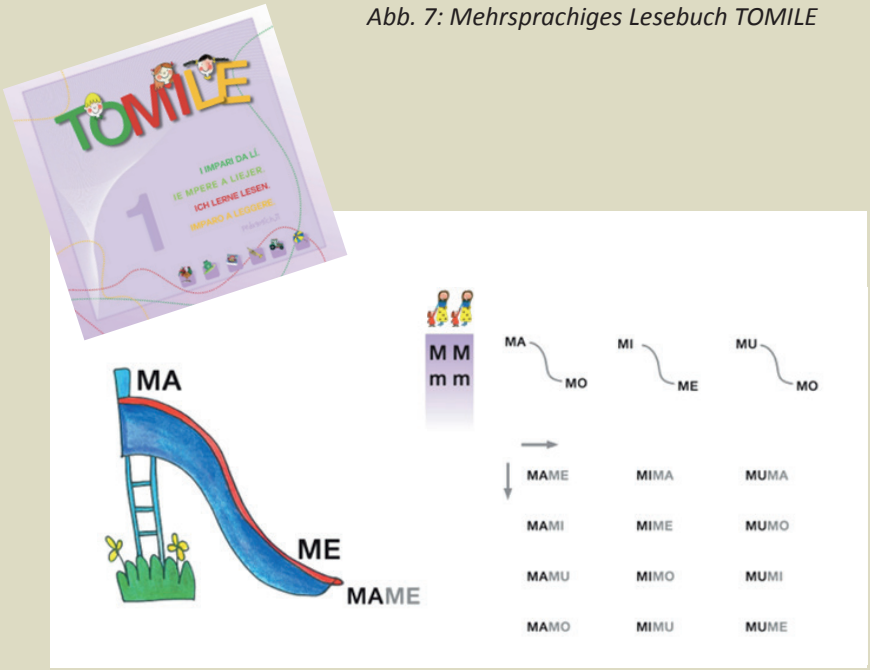


Abb. 7: Mehrsprachiges Lesebuch TOMILE



3.1 Methodologische und didaktische Ansätze

Die didaktischen Ansätze legen den Schwerpunkt auf den Prozess, den Kontext und die Lernumgebung und stehen im Einklang mit dem ökologischen Paradigma (Bateson, Bronfenbrenner), das auf konstruktivistischen Grundlagen basiert (Vygotskij, Morin u. a.).

Der Fokus liegt auf den Lernprozessen, die im Kontext eines Reformpädagogik-Modelles stattfinden. Fehler werden, insbesondere in den Anfangsphasen, nicht als besonders relevant erachtet; vielmehr wird die Experimentierfreude der Kinder aktiv unterstützt.

Materialien, Themen und Hilfsmittel werden so ausgewählt, dass sie die Aufmerksamkeit und Motivation der Schülerinnen und Schüler wecken und ihre direkte Beteiligung anregen (z. B. Kartenspiele, *Memory*, *Domino*, Rätsel).

Longiarü/Campill

Die Lehrerin legt Wert auf Gruppenaktivitäten und schlägt spielerische Übungen vor, die mit minimalem Materialeinsatz auskommen (z. B. Lebend-Memory, Wettstreit an der Tafel). Indem sie mit begrenzten Ressourcen arbeitet, regt sie die Kreativität der Kinder an.
[…]

11:05 Uhr: Lebend-Memory: Ein Kind verlässt die Klasse, die anderen bekommen paarweise ein Wort mit den Buchstaben ‚CI' oder ‚CE' zugewiesen. Das Kind kommt in die Klasse zurück und muss die Paare erraten.

La Plí/Enneberg Pfarre

Wortschatzförderung auf Deutsch (9:00 Uhr): Jedes Kind erhält ein Bild oder ein Textschild mit einem Wort, das zu einem Bild gehört. Zuerst erklärt die Lehrkraft, später auch ein Kind, was das Bild zeigt, jedoch ohne den Namen zu nennen (zum Beispiel: Um das Wort 'Hose' zu erraten, fragt die Lehrkraft: „Was tragen wir heute?", während sie auf ihre Hose zeigt und die Kinder auffordert, auf ihre eigene Hose zu schauen). Die Kinder raten, und das Kind, das das Bild und das Kind, das das Textschild mit dem richtigen Namen hat, hängen es an die Tafel. Diese Übung dauert etwa 20 Minuten.

Schreibübung auf Italienisch (11:15 Uhr): „Im Korb der Lehrerin finde ich…". Die Kinder nehmen ein Objekt und das Textschild mit dem passenden Wort aus dem Korb und schreiben das Wort in ihr Heft (in Druckbuchstaben).

Auch das Umfeld findet besondere Beachtung: Es werden vielfältige Gelegenheiten zum Austausch mit Gleichaltrigen geschaffen, und das individuelle Erleben jedes Einzelnen wird wertschätzend anerkannt.

San Martin de Tor/St. Martin in Thurn

7:40 – 8:00 Uhr: Selbstständiges Lernen. Arbeit in Eigenregie oder in Paaren, auch in kleinen Gruppen. Es gibt viel Raum für persönliche Erzählungen.
8:00 Uhr: Begrüßung, Verteilung der Tagesaufgaben und Durchführung der Aktivität 'Giraffen-Gedicht'*, um das Thema des Vortages (‚GI'/GE') aufzugreifen. Einführung des neuen Themas (Arbeit an Adjektiven im Zusammenhang mit dem zum Vatertag gestalteten Projekt).*
8:10 Uhr: Kreisaktivität im Flur: Verteilung von Kärtchen mit Adjektiven. Gemeinsam überlegen: „Welches Wort steckt dahinter? Kennt ihr das Wort? Was bedeutet es? Anschließend Wortmeldungen im Kreis: Mein Papa ist… fleißig, streng, robust, gierig, groß, müde…"

Die Lern- und Zeiträume sind ausgewogen gestaltet, sodass sich strukturierte Aufgaben mit spielerischen Aktivitäten, geselligen Momenten sowie Pausen und Entspannungsphasen abwechseln.

Corvara

9:25 Uhr: Kurze Auflockerungsübung 'Volle Säcke, leere Säcke'– eine Aktivität, die großen Anklang findet und viel Freude bereitet.

Die Lehrpersonen gehen einfühlsam auf die Bedürfnisse der Klasse sowie der einzelnen Kinder ein, insbesondere im Kontext der mehrsprachigen Kommunikation.

Corvara

Die Lehrperson bietet den Schülerinnen und Schülern Raum für persönliche Erzählungen und lässt ihnen die Freiheit, in der Sprache ihrer Wahl zu berichten. Diese Herangehensweise ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, ihre Erlebnisse mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern zu teilen und diese aktiv in der Sprache zu verarbeiten, in der sie sich am wohlsten fühlen. Bei Bedarf fasst die Lehrperson die Inhalte in einer anderen Sprache oder einer der drei anderen Sprachen zusammen, um sicherzustellen, dass die Erzählungen für alle verständlich sind.

Antermëia/Untermoi

Die Lehrperson lässt den Schülerinnen und Schülern viel Raum für eigene Initiativen und greift auch ungeplante, aber bei den Kindern sehr beliebte Vorschläge für Aktivitäten auf (wie zum Beispiel das Silben-Spiel, das in der Turnhalle durchgeführt wurde). Auch dem persönlichen Erzählen wird viel Raum gegeben, was in einer ruhigen und entspannten Atmosphäre stattfinden kann. Auf diese Weise fördert die Lehrperson die Verbindung zwischen schulischer Lernaktivität und der individuellen Erlebniswelt jedes einzelnen Kindes.

Sëlva/Wolkenstein

Die Lehrperson gibt den Schülerinnen und Schülern Raum für persönliche Erzählungen und lässt ihnen die Freiheit, die Sprache ihrer Erzählung selbst zu wählen. Diese Strategie ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, ihre Erlebnisse in der Sprache zu teilen, in der sie sich am wohlsten fühlen. Falls erforderlich, formuliert die Lehrperson das Gesagte in den anderen Sprachen neu, um sicherzustellen, dass alle Zugang zu den Erfahrungen jedes Einzelnen haben.

Die Rolle der Lehrperson variiert je nach Kontext und den jeweiligen Aktivitäten: In einigen Phasen leitet sie das Arbeiten der Kinder gezielt an, während sie in anderen Phasen Raum für eigenständiges Handeln lässt.

In den Montessori-Klassenzügen ist die Lernumgebung gezielt so gestaltet, dass die Autonomie der Schülerinnen und Schüler gefördert wird.

Urtijëi/St. Ulrich

Dieser Klassenzug basiert auf dem Montessori-Ansatz, der sich am Prinzip des selbstlernenden Kindes orientiert und sich in der Raumgestaltung widerspiegelt. Der Klassenraum ist so eingerichtet, dass er das eigenständige Lernen der Kinder unterstützt. Zahlreiche Materialien stehen sowohl für den sprachlichen als auch für den mathematischen Bereich zur Verfügung. Die Schülerinnen und Schüler haben Zugang zu zwei miteinander verbundenen Klassenräumen, die bei Bedarf voneinander getrennt werden können. Die Tische sind in Inselgruppen angeordnet, und der Raum bietet die Möglichkeit, auf dem Boden, im Kreis oder in anderen Anordnungen zu arbeiten. An den Wänden hängen Arbeitsmaterialien, Poster mit Abbildungen und Erklärungen, Buchstaben sowie herausfordernde orthographische Fälle, die dem Raum Farbe verleihen, der von viel Tageslicht durchflutet wird.

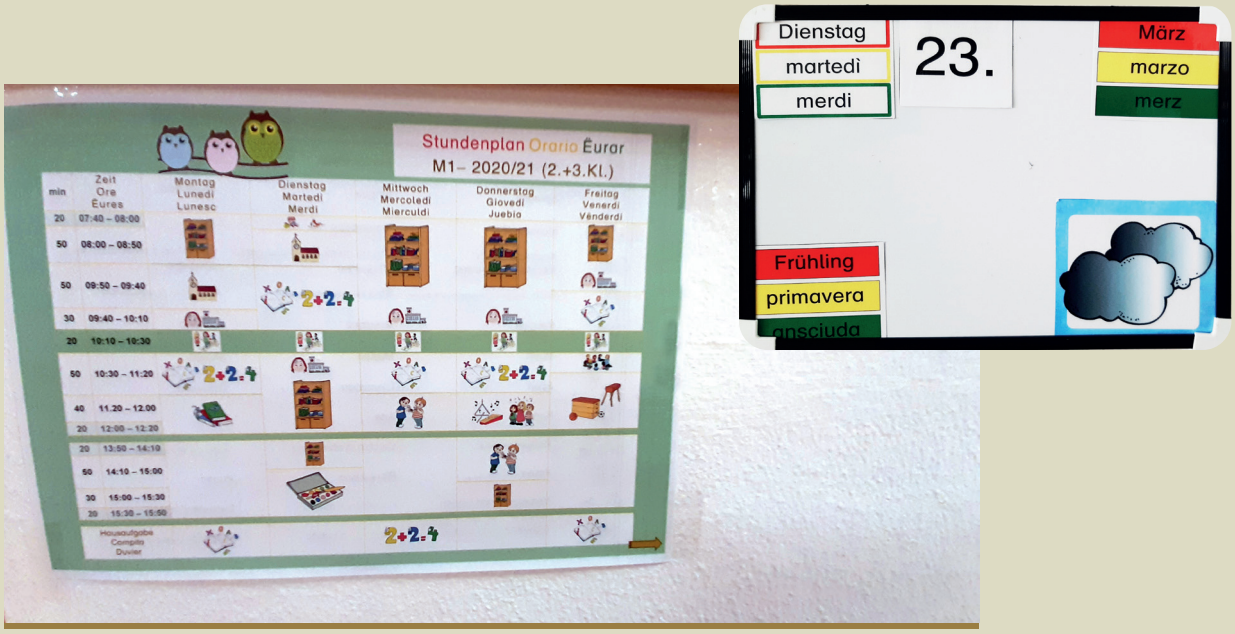


Abb. 8: Wöchentlicher Stundenplan - Urtijëi/St. Ulrich
Abb. 9: Kalendertafel - Urtijëi/St. Ulrich

An den Wänden sind Materialien angebracht, die den Kindern helfen, die Graphem-Phonem-Korrespondenz zu festigen (dreisprachige Alphabete) und das Auswendiglernen von Vokabeln (Wortkarten) sowie von Sätzen zu fördern.

Zu den funktionalen Lernumgebungen für die autonomen Aktivitäten der Kinder gehören unter anderem:

- eine Wandtafel oder ein Poster als 'Kalender', auf dem täglich die Wochentage, das Wetter, Geburtstage, Anwesenheiten/Abwesenheiten sowie die geplanten Aktivitäten vermerkt werden;

- Regale mit Büchern aus der Klassenbibliothek, die die Kinder eigenständig während des Vormittags lesen können, sei es nach Erledigung einer Aufgabe oder bevor sie mit einer neuen beginnen;

- Regale mit Materialien oder phonologischen Spielen, die Möglichkeit, an Arbeitsstationen zu arbeiten, sowie Matten oder Kissen, die flexible Lernorte für das Lesen oder individuelle Aktivitäten ermöglichen;

- Ecken mit Materialien für Schreibwerkstätten (Computer mit Tastatur, Stempel, magnetische Buchstaben, Holzbuchstaben, Erzählwürfel usw.).

Demnach variiert die Rolle der Lehrperson je nach Kontext, in dem sie agiert und der jeweiligen Aktivität, die sie anleitet.

Urtijëi/St. Ulrich

Im Laufe des Vormittags konnten sowohl von der Lehrperson angeleitete Aktivitäten als auch von den Schülerinnen und Schülern selbst gewählte Tätigkeiten beobachtet werden. Die Lehrperson organisiert Gruppenaktivitäten, darunter Gruppen- oder Paarspiele. Nach deren Abschluss steht es den Schülerinnen und Schülern frei, eine neue Aktivität zu wählen. In diesem Rahmen genießen die Kinder große Freiheiten: Einige entscheiden sich für eine didaktische Selbstlernaufgabe – allein, zu zweit oder in der Gruppe –, andere bevorzugen spielerische Aktivitäten, während wieder andere gemeinsam mit ihren Mitschülern einen Erzählraum suchen und erschaffen.

Die didaktische Umsetzung von Aktivitäten zur Förderung der Graphem-Phonem-Korrespondenz erfolgt überwiegend in einem lehrergeleiteten Unterrichtsformat. In diesem Format werden die entsprechenden Aktivitäten entweder direkt von der Lehrperson durchgeführt – etwa durch die Einführung eines Phonems oder Graphems, das Erkennen von Wörtern oder das Abschreiben von der Tafel – oder gezielt angeleitet.

In der gezielten Anleitung gibt die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern konkrete Aufgabenstellungen vor und setzt dabei Strategien wie das Modeling („Ich zeige dir, wie es geht …“) ein. Anschließend führen die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben operativ aus (z. B. Abschreiben oder gezielte Übungen), wobei die Lehrperson den Ablauf sowie die verwendeten Materialien präzise auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abstimmt.

Abb. 10: Lehrmaterial für selbstständiges Arbeiten - Urtijëi/St. Ulrich
Abb. 11: 'Wortschatzbank'- Urtijëi/St. Ulrich





La Val/Wengen

11:30 Uhr – Aktivitäten zur integrierten Sprachdidaktik. Die Schülerinnen und Schüler werden in drei Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe erhält drei Papierbögen zum Ausschneiden, um ein Memory-Spiel zu erstellen. Nach dem Spielen des Memorys werden die Tiernamen in drei Sprachen eingeklebt.
Die Kinder arbeiten konzentriert, ruhig und mit großem Engagement.

San Martin de Tor/St. Martin in Thurn

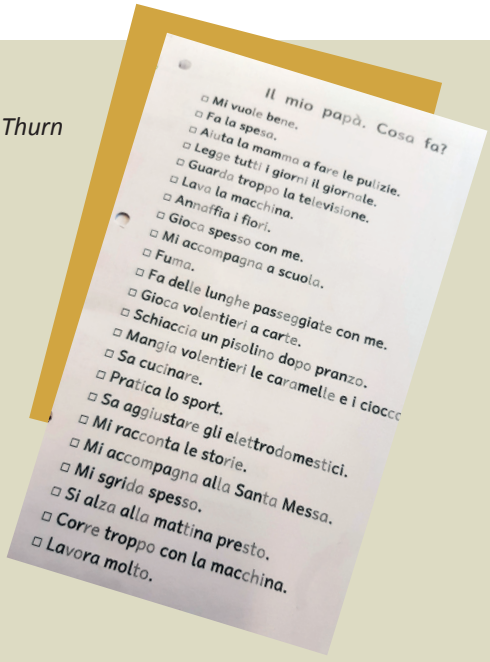
11:10 Uhr – Übungen zur Lesekompetenz. Die Lehrperson liest Sätze vor, (deren Adjektive thematisch auf den 'Vatertag' abgestimmt sind). Die Kinder heben die Hand, wenn die Aussage zutrifft. Das dazugehörige Arbeitsblatt wird als Hausaufgabe mitgegeben.

Aktives Lernen unter Einsatz spielerischer Methoden wird insbesondere in der phonologischen Arbeit eingesetzt, während die spontane mündliche und schriftliche Sprachrezeption und -produktion durch interaktive, dialogisch-diskursive Lernformen sowie durch handlungs- und werkstattorientierte Aktivitäten mit Strategien des angeleiteten entdeckenden Lernens gefördert werden.

Dazu zählen beispielsweise Aktivitäten wie ‚Wir erfinden verrückte Sätze' zur Förderung des Satzbaus und des Wortschatzes, ‚Wörter suchen' zur Wortschatzfestigung sowie ‚Welchen Titel könnte der Text haben?' als inferentielle Lesestrategie zur Unterstützung des Textverstehens. Diese Lernformen werden häufig in Gruppen- oder Partnerarbeit umgesetzt.

Abb. 12: Lesematerial
San Martin de Tor/St. Martin in Thurn




Il mio papà. Cosa fa?
Mi vuole bene.
Fa la spesa.
Aiuta la mamma a fare le pulizie.
Legge tutti i giorni il giornale.
Guarda troppo la televisione.
Lava la macchina.
Annaffia i fiori.
Gioca spesso con me.
Mi accompagna a scuola.
Fuma.
Fa delle lunghe passeggiate con me.
Gioca volentieri a carte.
Schiaccia un pisolino dopo pranzo.
Mangia volentieri le caramelle e i ciocc
Sa cucinare.
Pratica lo sport.
Sa aggiustare gli elettrodomestici.
Mi racconta le storie.
Mi accompagna alla Santa Messa.
Mi sgrida spesso.
Si alza alla mattina presto.
Corre troppo con la macchina.
Lavora molto.

Urtijëi/St. Ulrich

Der Lehrerin gelingt es, die Schülerinnen und Schüler durch kontinuierliche Fragen in den Lernprozess einzubinden, wie zum Beispiel durch die unmittelbaren Fragestellungen „Was machen wir, wenn wir neue Wörter lernen?“ oder „Weißt du warum?“, „Seid ihr neugierig? Wollt ihr wissen?“. Die Sorgfalt, mit der die Lehrperson die Aufgabe erklärt und sich dafür Zeit nimmt, ermöglicht es der Lehrperson, sowohl die Vorgehensweise als auch den Sinn der Aufgabe zu überprüfen (metakognitiver Ansatz). Dadurch sind während der Einzelaktivitäten nur wenige Nachfragen nach Hilfe oder Unterstützung erforderlich.

Urtijëi/St. Ulrich

Die Lehrperson schlägt Methoden vor, die die Kinder zu aktiven Teilnehmerinnen und Teilnehmern am Lernprozess machen (heuristische Methoden), und weist offene, kreative Aufgaben zu. Dabei werden die Arbeiten der Schülerinnen und Schüler zur Reflexion und Neubearbeitung für die Klassengemeinschaft, wie etwa das spontane Schreiben von 'verrückten Sätzen'.



Abb. 13: 'Verrückte Sätze' – Urtijëi/St. Ulrich

Urtijëi/St. Ulrich

11:25 Uhr – Selbstständige Leseaktivität. Die Lehrperson schlägt vier verschiedene Aktivitäten zum Leseverständnis vor. Die Kinder haben die Möglichkeit, zu wählen, ob sie in Paaren oder allein arbeiten möchten. Nachdem die Aktivität zugewiesen wurde, suchen sich die Kinder einen bequemen Platz (auf dem Boden oder am Schreibtisch), um die Aufgabe auszuführen. Sie arbeiten sehr konzentriert.

Die Lernumgebung ist flexibel gestaltet: Die Tische werden, trotz der Einschränkungen durch Covid-19, möglichst so angeordnet, dass eine flexible Nutzung des Settings möglich ist – sowohl für Einzel- als auch Gruppenarbeit, zum Spielen oder für strukturierte Frontalaktivitäten.

Antermëia/Untermoi

Ein geräumiges, buntes Klassenzimmer, das mit viel Tageslicht durchflutet ist und eine wunderschöne Aussicht bietet. Aufgrund der Covid-19-Maßnahmen stehen die Tische zwar etwas weiter auseinander, jedoch sind sowohl das Zuhören der Lehrperson, individuelles Arbeiten, der Austausch unter Gleichaltrigen als auch das Arbeiten zu zweit und in kleinen Gruppen problemlos möglich, da die Tische je nach Bedarf umgestellt werden können. Zudem gibt es Zeitfenster, in denen die Kinder Aktivitäten durchführen, bei denen sie sich bewegen können.



Abb. 14: Lesedomino – Urtijëi/St. Ulrich

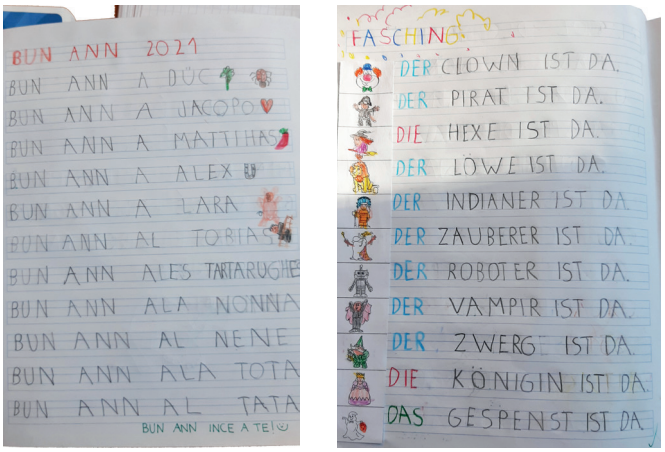


Abb. 15: Schreibaktivitäten zur Festigung morpho-syntaktischer Strukturen – San Martin de Tor/St. Martin in Thurn

Die Aktivitäten sind in der Regel gut geplant, bis ins Detail strukturiert und angeleitet. Bei einigen davon sind Wiederholungen vorgesehen, um Vokabeln und Strukturen zu festigen.

Aus der Dokumentation geht hervor, dass viele der vorgeschlagenen Aktivitäten Ähnlichkeiten aufweisen: So wird ein neuer Buchstabe beispielsweise durch das Vorlesen einer Geschichte eingeführt (der Buchstabe R durch die Geschichte vom Spinnenmann Renato), oder durch

Aktivitäten, um den Wortschatz rund um den Buchstaben <R> zu vertiefen (zum Beispiel /'ragnatela' = Spinnennetz/).

Zudem werden Ereignisse aus dem aktuellen Umfeld aufgegriffen, um die Einführung eines Buchstabens besonders anschaulich zu gestalten. So wurde beispielsweise das Fest des heiligen Nikolaus genutzt, um den Buchstaben N einzuführen. Dies bot die Gelegenheit:

- von dieser Figur zu sprechen,
- ihre Geschichte in einem dreisprachigen Büchlein gemeinsam zu lesen,
- darüber nachzudenken, welche Geschenke sie, die Kinder, in den Sack legen würden,
- dazu Sätze zu schreiben,
- sich darüber auszutauschen, welches Geschenk sie selbst gerne erhalten würden – und vieles mehr.

Ebenso wurde der Klang <sch> nach einem Schneefall eingeführt, woraufhin alle Kinder fröhlich im Schnee herumtollten.
In den meisten wöchentlichen Unterrichtsplanungen zeigt sich eine klare Tendenz, Aktivitäten rund um ein gemeinsames Thema zu gruppieren. Beispielsweise wurde zur Osterzeit eine Aktivität in Anlehnung an das Buch *Das schönste Ei der Welt* genutzt, um im Deutschunterricht den Diphthong <ei> einzuführen. In diesem Rahmen fanden außerdem statt:

- ein Osterbastelprojekt,
- eine Laut- und Wortjagd,
- die Gestaltung einer Eiersuche, ähnlich einer Schatzsuche, zu der die Kinder spontan Rätsel verfassten.

Der Montessori-Unterricht hingegen lässt bei der Strukturierung der Aktivitäten viel mehr Raum für individuelle Tätigkeiten, wobei sich



Abb. 16: Eigenständiges Arbeiten auf dem Teppich – Urtijëi/St. Ulrich





Abb. 17: Lernspiele für die Leseschreibförderung – Urtijëi/St. Ulrich





Abb. 18-19-20: Materialien für die Unterstützung der Graphem-Phonem-Korrespondenz Urtijëi/St. Ulrich

Vorschläge für Aktivitäten für die gesamte Klassengruppe mit Vorschlägen für das eigenständige Lernen der Kinder, für das eine Vielzahl an Materialien und Hilfsmitteln bereitgestellt wird, abwechseln.

Nicht nur in den Montessori-Klassenzügen, sondern auch in anderen Klassenräumen finden sich kindgerechte Materialien: die ‚Arbeitsblätter' nach reformpädagogischen Ansätzen, Übungen oder Blätter zur Schulung von Techniken und Kompetenzen, oft ergänzt durch selbstkorrigierende Materialien. Diese Materialien leisten eine wertvolle Unterstützung dabei, die Graphem-Phonem-Korrespondenz unter Berücksichtigung der individuellen Zeitrahmen und Besonderheiten der Kinder zu fördern. Darüber hinaus sind sie geeignet, den Wortschatz aufzubauen, die Rechtschreibung zu erwerben und das Bewusstsein für Morphologie und Syntax zu festigen (Zusammensetzung von Satzteilen/Verbesserung von Sätzen).

Diese Instrumente haben keine reflektierende oder kommunikative, sondern eine aktivierende Funktion. Infolgedessen stellen sie eine wertvolle Unterstützung für die Wiederherstellung und Verbesserung sowie für die Differenzierung und Personalisierung der Unterrichtsmethoden zum Erwerb des Codes dar.

3.2 Unterrichtsplanungen und Maßnahmen

Analysiert man die wöchentlichen Unterrichtsplanungen, so zeigt sich, dass im gesamten ersten Schuljahr der Schwerpunkt auf phonologischen und metaphonologischen Aspekten liegt. In Übereinstimmung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen werden vorwiegend spielerische Aktivitäten und Übungen – sowohl in Paaren, in kleinen Gruppen als auch individuell – unter Verwendung speziell entwickelter Materialien vorgeschlagen.

Beispiele

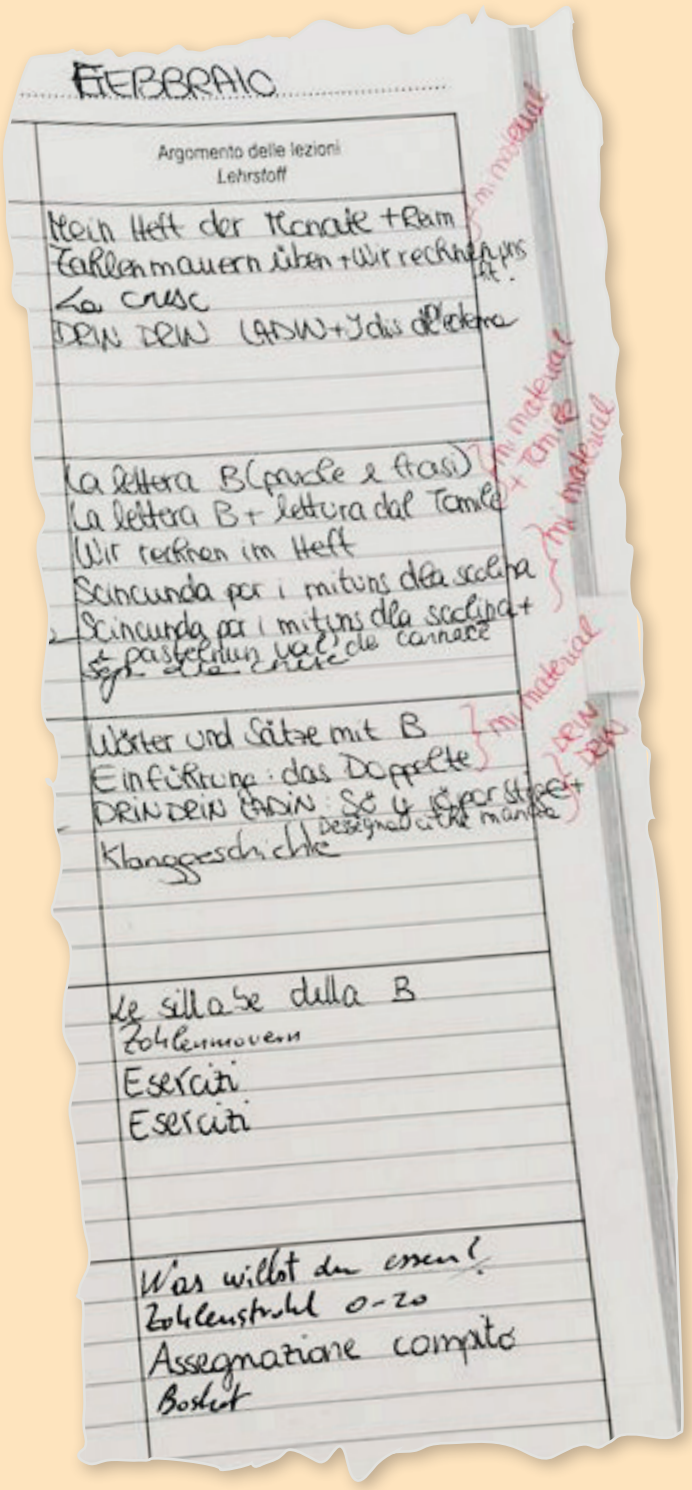
Arbeitsplan in Klassen mit getrenntem Sprachunterricht an bestimmten Tagen, in einem Setting, das überwiegend von der Lehrperson gesteuerten Unterricht vorsieht.

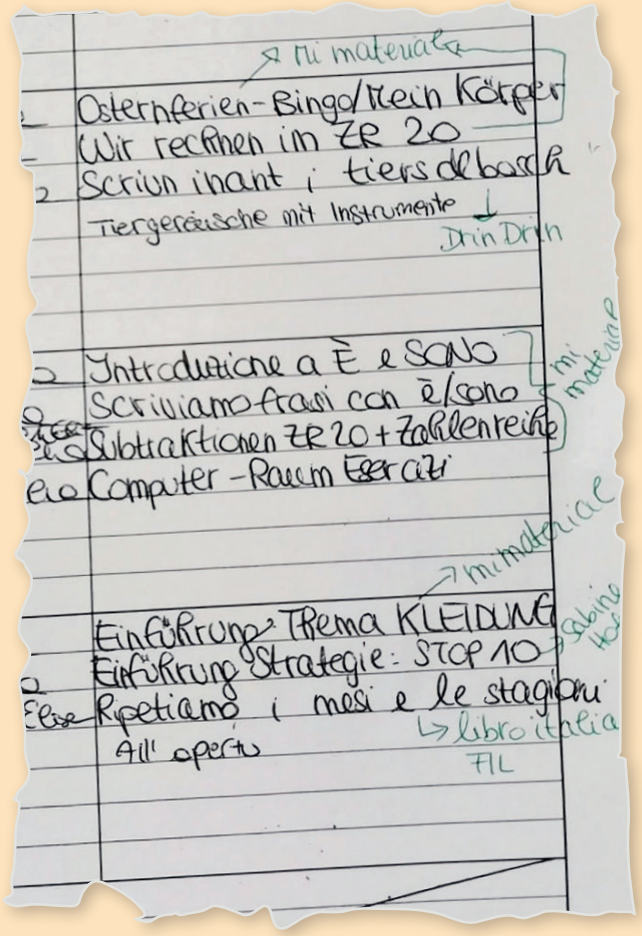
– lunesc ITALIANO	– merdi ITALIANO
– Storia: L'albero alfabeto – Introduzione alla frase (in modo orale con cartellini: p.es. Maria va a scuola) – Coscienza fonologica: cartellini con immagini: i bambini devono dire la parola, contare le lettere, battere le sillabe e inventarsi una breve frase con questa parola	– Introduzione alla lettera S: valigetta con oggetti che iniziano con la lettera S – Leggere le parole con S e assegnarle agli oggetti – Esercizio: dove senti la lettera S? (all'inizio, in mezzo o alla fine) – Esercizio con le sillabe: sa, se, si, so, su – Gioco con i dadi: scrivere parole con la lettera S
– mierculdí LADIN	– juebia DEUTSCH
– / da wir rodeln waren, ist die Sprachstunde ausgefallen	– Karibu Arbeitsheft: S.22 – 26 Buchstabe S – Wörter zum Buchstaben S schreiben (Freies Schreiben)
– venerdì DEUTSCH	– Material
– Übung im Heft: Buchstabe S schreiben – Übung: Wörter mit sa, se, si, so, su finden – Leseübung: Tomile 2	

Arbeitsplan für Klassen mit parallelem Sprachunterricht in Settings mit überwiegend selbstgesteuerter Einzelnaktivität.

Min	Orario Uhrzeit	Mercoledì Mittwoch	11.11.2020
20	07:40 – 08:00	GE Freiarbeit	Y: Buchstabenheft F f; Computer: Kaputter Roboter; M: Buchstabenheft: E e; Computer: Einer fehlt E: Computer: Kaputter Roboter A: 1. Leseheft TRI K: 1. Leseheft TRI R: Buchstabenheft E e; 1 h Sprachförderung in Deutsch mit Lehrerin Renate 10 minuti: Scrivere nel quaderno PRIMA
50	08:00 – 08:50		
50	08:50 – 09:40	Freiarbeit	
30	09:40 – 10:10		
50	10:30 – 11:20	Sprache	Scrivo, leggo e incollo
40	11.20 – 12.00	GGN	Das bin ich - Arbeitsblätter
20	12:00 – 12:20	GA GGN	

Min	Orario Uhrzeit	Venerdì Freitag	05.02.2021
20	07:40 – 08:00	GE Freiarbeit	Y: Finire una storia (mancava la frase finale) con M; Lesedose Sätze 1 TRI (Bildern die richtigen Sätze in drei Sprachen zuordnen); Compito: Finé l cudejel dl ca ce ci co cu M: Finire una storia (mancava la frase finale) con Y; 4. Cudejel de letura: Lië adum la doi pertes che forma na frasa y pona scrì tl cudejel 6 frases da rÌ (la ne à scrit 3) Aufgabe: Lesen, malen und schreiben (1 Seite) E: 3. Leseheft beenden – Wortgruppe lesen und Fehlendes zeichnen TRI; Aufgabe: Sch-Heft beenden (Satzebene) A: Aufgabe: Lesen, malen und schreiben (1 Seite) K: Assente R: Buchstabenheft fehlende Wörter mit Qq schreiben; Compito: Finé l cudejel dl ca ce ci co cu; Pinguin Pippo Sätze fertig schreiben (noch 3) **10 minuti:** Scrivere nel quaderno PRIMA
50	08:00 – 08:50	Freiarbeit	
50	08:50 – 09:40		





Die wöchentlichen Unterrichtsplanungen zeigen einen klaren Fokus auf phonologische und metaphonologische Aktivitäten sowie auf strukturiertes, von der Lehrkraft entwickeltes Material und passende Hilfsmittel.

Alfabetisaziun te 3 lingac

5.10.2020 – 09.10.2020

Lönesc	Mertesc	Mercui
7.45 – 9.30 Italiano - Dove sono Lino, Loni e Otto? Esercizio di copiatura dalla lavagna. **9.30 – 10.20 Mathematik** **10.40 – 11.30 GGN** - Vocali con la pasta **11.30 – 12.20 Ladin**	**7.45 – 9.30 Italiano** - Dettato 9 parole **9.30 – 10.20 Religion** **10.40 – 11.30 Mathematik** **11.30 – 12.20 ELI** - Giochi con l'alfabetiere - Gioco con l'acchiappamosche **13.10 – 14.00 Kunst** - Disegno con i pennarelli **14.00 – 14.50 Musik** - Stendi i panni (canzone delle vocali)	**7.45 – 9.30 Italiano** **-** Schwungübungen - Giochi con l'alfabetiere **9.30 – 10.20 Mathematik** **10.40 – 11.30 Ladin** **11.30 – 12.20 Turnen**

Jöbia	Vëndres
7.45 – 9.30 Italiano - Introduzione lettera M - Unire la lettera M con le vocali e leggere - Parole con MA, ME, MI, MO, MU **9.30 – 10.20 Mathematik** **10.40 – 11.30 Religion** **11.30 – 12.20 GGN** - Le mie prime parole (con le immagini dell'alfabetier: scrivere le lettere, leggere e incollare il disegno corrispondente)	**7.45 – 9.30 Italiano** - Parole con M - Battere le parole con M in sillabe e scrivere insieme alla lavagna **9.30 – 10.20 Italiano** - Puzzle lettera M - Storia di Lino, Loni e Otto **10.40 – 11.30 Mathematik** **11.30 – 12.20 GGN** - Le mie prime parole

11.01.2021 – 15.01.2021

Lönesc	Mertesc	Mercui
7.45 – 9.30 Italiano - È inverno: la neve copre (scrivere frasi) **9.30 – 10.20 Mathematik** **10.40 – 11.30 GGN** - Le stagioni **11.30 – 12.20 Ladin**	**7.45 – 9.30 Italiano** - Lettura filastrocca: è inverno **9.30 – 10.20 Religion** **10.40 – 11.30 Mathematik** **11.30 – 12.20 ELI** - Confrontare il testo della canzone delle stagioni nelle 2 lingue **13.10 – 14.00 Kunst** **14.00 – 14.50 Musik** **-** Es war eine Mutter	**7.45 – 9.30 Italiano** - Leggere frasi e collegare con il disegno giusto **9.30 – 10.20 Mathematik** **10.40 – 11.30 Ladin** **11.30 – 12.20 Turnen**

Jöbia	Vëndres
7.45 – 9.30 Italiano - Parole con la lettera D (oralmente) - Storia: Didi il drago **9.30 – 10.20 Mathematik** **10.40 – 11.30 Religion** **11.30 – 12.20 GGN** **-** I compleanni sul calendario	**7.45 – 9.30 Italiano** - Dettato-9-parole - scrivere parole con la lettera D **9.30 – 10.20 Italiano** - Storia di Lino, Loni, Otto - Piegare e scrivere nel libricino di Lino, Loni e Otto **10.40 – 11.30 Mathematik** **11.30 – 12.20 GGN** - Filastrocca: i mesi dell'anno

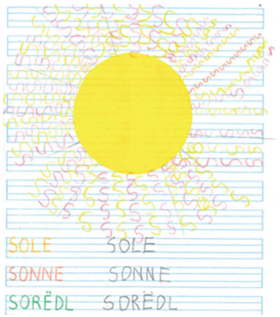
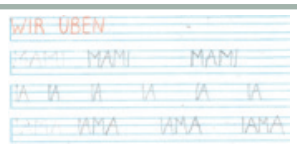
03.05.2021 – 07.05.2021

Lönesc	Mertesc	Mercui
7.45 – 9.30 Deutsch - Schreibschrift üben - Lesepuzzle **9.30 – 10.20 Mathematik** **10.40 – 11.30 GGN** - Spiele für die Klassengemeinschaft **11.30 – 12.20 Ladin**	**7.45 – 9.30 Mathematik** **9.30 – 10.20 Religion** **10.40 – 11.30 Deutsch** **-** Wörter mit PF **11.30 – 12.20 ELI** - Sprachen vergleichen/Herkunft der Sprachen **13.10 – 14.00 Kunst** **14.00 – 14.50 Musik** **-** Meine Mama ist die Beste	**7.45 – 9.30 Deutsch** - Schreibschrift üben - Freies Schreiben (Bildbeschreibung) **9.30 – 10.20 Mathematik** **10.40 – 11.30 Ladin** **11.30 – 12.20 Turnen**

Jöbia	Vëndres
7.45 – 9.30 Mathematik **9.30 – 10.20 Deutsch** **-** Wörter mit PF **10.40 – 11.30 Religion** **11.30 – 12.20 GGN** - Karte für Muttertag schreiben	**7.45 – 9.30 Deutsch** - Schreibschrift üben - Sätze mit PF **9.30 – 10.20 Deutsch** - Im Aquarium (Übung für die Feinmotorik) **10.40 – 11.30 Mathematik** **11.30 – 12.20 GGN** - Partnerlesen über Wildtiere

Es konnte beobachtet werden, dass der angewandte methodische Ansatz in der Anfangsphase des Lese- und Schreiberwerbs auf den Prinzipien der phono-symbolischen Methode beruht. Den Lehrpersonen steht entsprechendes didaktisches Material in den drei Sprachen zur Verfügung, das diesen methodischen Ansatz unterstützt.

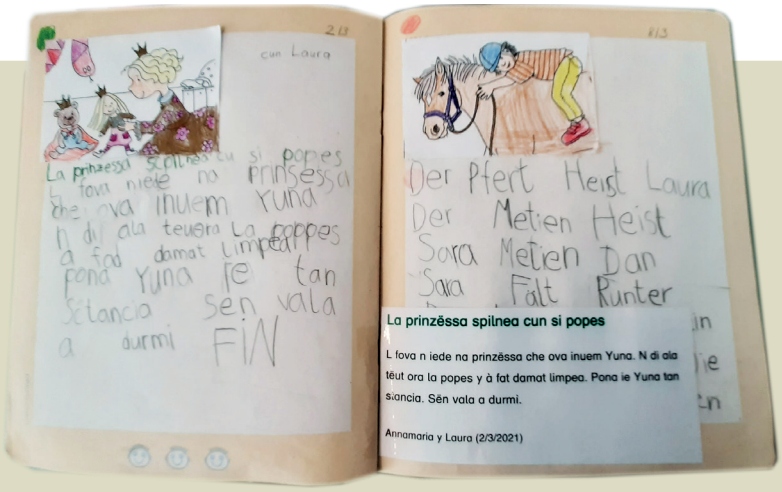
Beispiele für frühe Schreibaktivitäten in der Graphem-Phonem-Korrespondenz im Lese- und Schreiblernprozess

Vorstellung der Vokale Erkennen von Graphemen Zuordnung von Objekten, die mit… beginnen Einführung weiterer Grapheme und Kombinationen der ersten Silben		In diesem Beispiel zeigt sich, dass trotz der Darstellung des Buchstabens als Puzzle in Form eines A mit Teilen, auf denen Gegenstände abgebildet sind, die mit /A/ beginnen, die perzeptive Klarheit des Graphems erhalten bleibt. Es ist jedoch vorzuziehen, als Modellgraphem ein klares und reduziertes Zeichen zu verwenden, um die Memorierung zu erleichtern, statt grafisch stark angereicherter, aufgeblähter oder verzerrter Buchstaben.
Vorstellung der Konsonanten Klare Vorgaben (z. B. Handbewegung, Bewegungsrichtung, Gestik, Höhenführung)		Konsonanten können bereits eingeführt werden, bevor alle Vokale vollständig präsentiert sind. Empfehlenswert ist es, zunächst kontinuierliche Konsonanten (/M/, /L/, /S/, /R/, /F/, /N/, /V/) zu wählen, da diese in den frühen Phasen des Schriftspracherwerbs die Aufrechterhaltung des Phonems im Arbeitsgedächtnis erleichtern. Generell ist es sinnvoll, Phoneme und Grapheme mit kontrastiven Eigenschaften in Abfolge zu präsentieren, um ihre Unterscheidung zu erleichtern (z. B. nicht /M/ und /N/ oder /P/ und /B/ unmittelbar nacheinander).
Offene Silben (KV) und deren Kombinationen (VK)		
Offene Silben KVV		
Diphthonge (KVV) und Konsonantencluster (KKV)	Aktivitäten mit komplexen zweisilbigen Wörtern mit Konsonantenclustern (z. B. Brot, Blume).	Zur Unterstützung werden Schemata mit einer Anzahl von Feldern entsprechend der Anzahl der Phoneme pro Silbe eingesetzt, um die phonemische Analyse zu strukturieren und zu erleichtern.

3.3 Die Erzählung

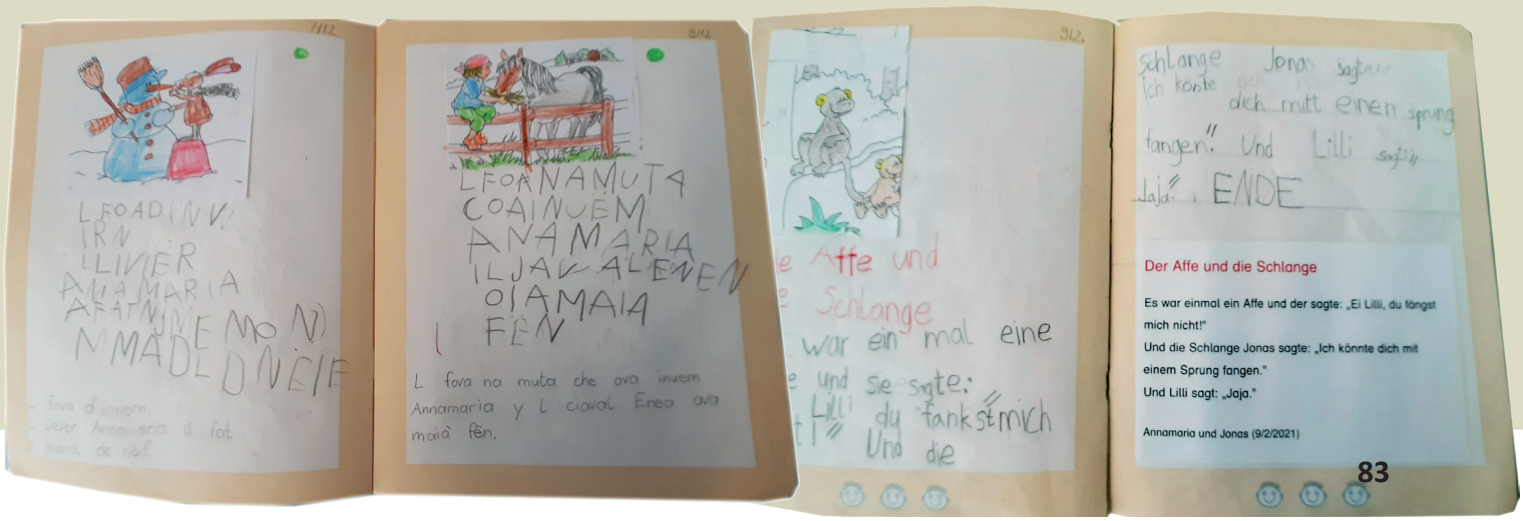
In den beobachteten Klassen zeigte sich, mit wie viel Freude die Kinder Geschichten in ihrer eigenen Sprache erfinden und erzählen. Ebenso hatten sie Spaß daran, so zu tun, als könnten sie eine andere Sprache sprechen und sogar schreiben, wobei sie die Laute, die prosodische Intonation sowie die Zeichen ihrer Vorstellungskraft entspringen ließen.
Viele Lehrpersonen boten immer wieder die Gelegenheit, die erzählerische und fantasievolle Dimension zu fördern, was sich in den Heften der Schülerinnen und Schüler widerspiegelt. In einigen Klassen hatten die Kinder ihr eigenes Geschichtenbuch, in dem sie, so gut es ihnen möglich war, kleine Erzählungen erdachten, oft ausgehend von einem Bild – und das bereits in den ersten Wochen. Zu jeder Seite gehörte eine Geschichte, die die Lehrperson in Großbuchstaben niederschrieb, damit sie von den Kindern, den Mitschülerinnen und Mitschülern sowie den Eltern gelesen werden konnte.

Dies schuf einen positiven Kreislauf: Durch das wiederholte Lesen wurde dem Gelesenen eine tiefere Bedeutung zugeschrieben, wodurch der Bereich der traditionellen Übung verlassen und der Bereich des künstlerischen Schaffens betreten wurde.



Spontane Schreibaktivitäten für Geschichten, die aus Bildern entstehen: Zunächst schreibt die Lehrerin auf, was die Schülerin erzählt hat, und anschließend schreibt die Schülerin die Geschichte selbst nach.
Die Lehrperson schreibt den Text ab, um das erneute Lesen zu erleichtern.

Abb. 21: Von Kindern verfasste Geschichten



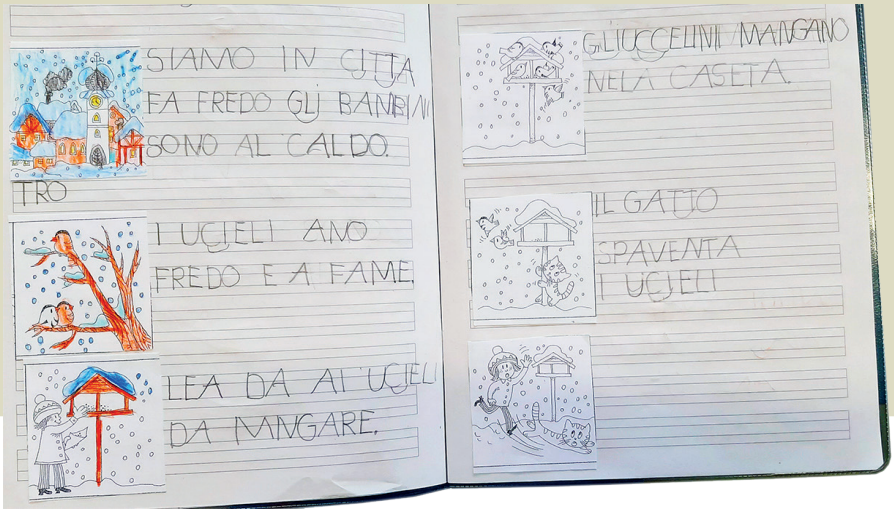


Abb. 22: Eine Geschichte in Sequenzen - Sëlva/Wolkenstein

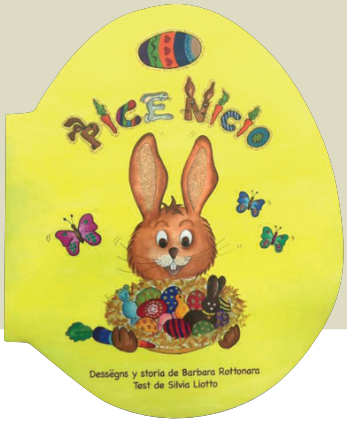
Des Weiteren wurde dem Vorlesen seitens der Lehrperson eine zentrale Rolle bei den geplanten Aktivitäten beigemessen. Es wurden zahlreiche Kurzgeschichten vorgelesen, entweder von den Lehrpersonen selbst geschrieben oder aus den verfügbaren Lehrmaterialien entnommen, teils in einer einzelnen Sprache, teils in allen drei Sprachen. Diese Geschichten standen häufig im Einklang mit der Jahreszeit, bzw. griffen Themen auf, die die Schülerinnen und Schüler besonders interessierten – etwa Geschichten über Tiere oder Kinder, wobei oft ein Bezug zur Bergwelt vorhanden war. Die Erzählungen boten zahlreiche Anlässe, die Sprachen aktiv in Gesprächen über die Lektüre zu verwenden. Wenn Kinder dabei Schwierigkeiten hatten, Sätze korrekt zu formulieren, oder auf Fragen nicht antworteten, übernahmen die Lehrpersonen die Rolle von Sprachvermittlerinnen. Dabei wechselten sie den Sprachcode und nutzten die Sprache, die das jeweilige Kind besser verstand.

Die Geschichte wurde häufig neu geschrieben, indem einer Bildsequenz einzelne Bilder entnommen wurden und unter Verwendung von Schlüsselwörtern. Diese (wie kalt/warm/Hunger/essen/Vögelchen/Katze) wurden eingeführt, um den Wortschatz der Kinder zu erweitern und bei der Verschriftlichung der Geschichte angewandt.

In vielen Aktivitäten spielte neben den Erzählungen auch das Buch eine zentrale Rolle. Die Lehrpersonen der Schulen in den ladinischen Tälern griffen häufig auf Kurzgeschichten zurück, oder lasen aus Bilderbüchern vor. Diese Geschichten hatten häufig Tiere zum Inhalt, während andere von Jungen und Mädchen handelten, oder in der Bergwelt angesiedelt waren.

Die Illustrationen wurden dazu genutzt die Kinder anzuregen, eine Bildgeschichte in die richtige Sequenz zu bringen oder manchmal die Geschichte selbst anhand der Bildtitel zu rekonstruieren.







Insbesondere zu Beginn des Lese- und Schreiblernprozesses spielt das Vorlesen seitens eines Erwachsenen eine grundlegende Rolle, damit die Kinder schrittweise an das Schriftsystem herangeführt werden und ihre Lernmotivation hoch bleibt.

Bücher wurden auf folgende Weise verwendet:

- zum Rätselraten, angefangen bei der Titelseite, um Vermutungen zu Titel, Figuren und deren Eigenschaften, sowie der Handlung und möglichen Fortsetzungen der Geschichte anzustellen (z.B. „Wie könnte der Titel zu dieser Geschichte lauten?“ – proaktive Schlussfolgerungen oder Vorhersagen);
- zum Durchblättern bei gleichzeitiger Fragestellung, durch die die Kinder unterstützt werden, vorhandene Kenntnisse zu aktivieren oder Informationen aus der Geschichte abzuleiten (z.B. „Warum wird in der Geschichte zum König gegangen, um zu erfahren, wer das schönste Ei macht?“ – Förderung rückwärtsgerichteter Inferenzfähigkeiten oder Aufzeigen von Verbindungen, um Informationen zu integrieren);
- als Anreiz, um sich in die Rollen anderer hineinzuversetzen (z.B. „Warum betrachtet der Löwe das Blatt mit einer besorgten, fast schon traurigen Miene?“ – aufgrund des Konzeptes der Mentalisierung (Mind-Reading): Es werden Rückschlüsse auf emotionale Zustände und innere Reaktionen anderer gemacht), um den eigenen Standpunkt zu erkunden und sich zu fragen, wie sie gehandelt hätten, wenn sie die Hauptfigur der Geschichte gewesen wären (Meinungsäußerung, Urteil und Bewertung), um durch den Text sich selbst zu reflektieren (Identifikation und Spiegelung) und gemeinsam mit anderen darüber zu diskutieren (Interpretation und Austausch von Bedeutungen);

- als Vorwand, um kniffelige Fälle der Rechtschreibung zu behandeln (den Doppellaut <ei> im Deutschen);
- als Input für kreative Ausdrucksformen, wie zum Beispiel das Erfinden neuer Szenarien, anderer Charaktere und alternativer Schlussteile;
- zum Durchblättern, zur Bearbeitung und zur Wiedergabe von Bildsequenzen;
- zum Umschreiben.

Die Bilder im Text wurden verwendet, um die korrekte Sequenz zu finden oder manchmal auch, um die eigentliche Geschichte anhand der Bildtitel zu rekonstruieren.

Das schönste Ei der Welt

Es waren einmal drei Hühner – Pünktchen, Latte und Feder, die stritten sich, wer die Schönste von ihnen sei.
Pünktchen hatte das schönste Kleid.
Latte hatte die schönsten Beine.
Und Feder trug den schönsten Kamm.
Weil sie sich nicht einigen konnten, beschlossen sie, den König um Rat zu fragen.
„Es kommt auf die Inneren Werte an2, sagte der König. „Wer das schönste Ei legt, soll gewinnen und Prinzessin werden.“
Er ging hinaus in den Park, und alle Hühner seines Königreiches folgten ihm. Pünktchen fing als Erste an zu gackern. Vorsichtig legte sie sich mit ihrem schönen Kleid ins nasse Gras. Es dauerte nicht lange, da erhob sie sich und trat zur Seite.
Alle waren sprachlos. So etwas hatten sie noch nie gesehen: Vor ihnen lag ein schneeweißes, makelloses Hühnerei, ohne jede Druckstelle, mit einer Schale wie polierter Marmor. „Vollkommener geht es nicht!“ rief der König – und alle, alle nickten.
Als Latte zu gackern begann, bedauerten sie alle. Ein vollkommeneres Ei konnte man nicht legen, das war unmöglich. Aber nach zehn Minuten erhob Latte sich erleichtert, und ihr Kamm leuchtete in der Morgensonne.
Der König klatschte vor Freude laut in die Hände: Vor ihm lag ein Hühnerei, so groß und schwer, dass selbst ein Vogelstrauß neidisch geworden wäre. „Größer geht es nicht!“, rief der König – und alle, alle nickten.
Während sie noch nickten, hockte sich Feder hin. Alle bedauerten sie sehr, denn ein vollkommeneres oder ein größeres Ei konnte sie nicht legen. Das war undenkbar. Feder gackerte kaum. Es war ihre Art:_ Beschieden, mit niedergeschlagenen Augen saß sie da.
Damm stand sie auf. Vor ihnen lag ein viereckiges Hühnerei, von dem man in hundert Jahren noch erzählen wird. Die Kanten waren wie mit dem Lineal gezogen, jede Fläche leuchtete in einer anderen Farbe. „Fantastischer geht es nicht!“, rief der König - und alle, alle nickten.
Es war unmöglich zu sagen, welches Ei das Schönste war. Auch der König wusste nicht. So kam es, dass alle drei Prinzessin wurden: Pünktchen, Latte und Feder.
Und wenn sie nicht gestorben sind, dann legen sie noch heute.





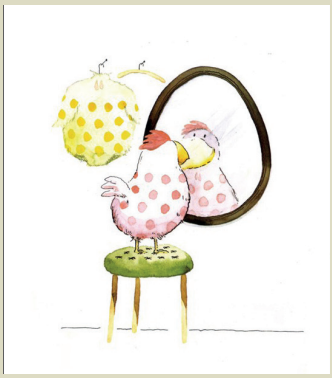
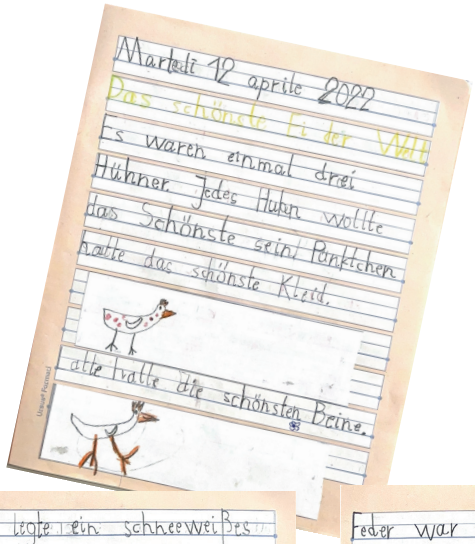


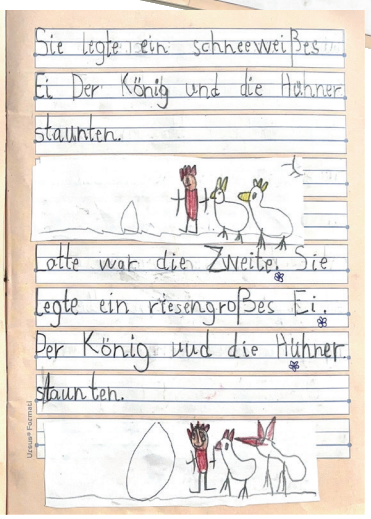


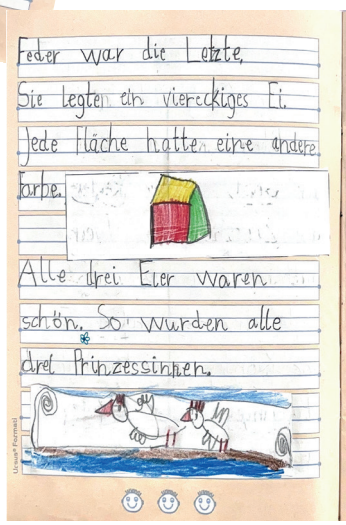


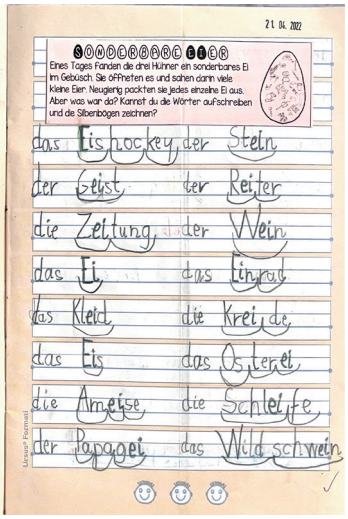
Abb. 23: Übungseinheit mit Bilderbuch Urtijëi/St. Ulrich


Martedì 12 aprile 2022
Das schönste Ei der Welt
Es waren einmal drei Hühner. Jedes Huhn wollte das Schönste sein. Pünktchen hatte das schönste Kleid, alle hatte die schönsten Beine.

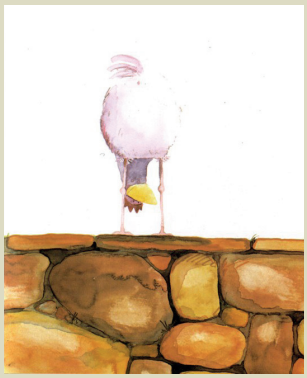

Feder hatte den schönsten Kamm.
Sie baten dem König um Hilfe. Er sagte: „Wer das schönste Ei legt, wird Prinzessin!"
Pünktchen war die Erste.


Sie legte ein schneeweißes Ei. Der König und die Hühner staunten.
Lotte war die Zweite. Sie legte ein riesengroßes Ei. Der König und die Hühner staunten.

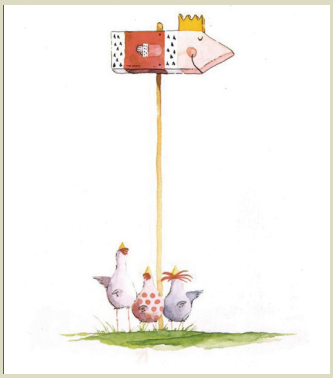

Feder war die Letzte.
Sie legten ein viereckiges Ei.
Jede Fläche hatte eine andere Farbe.
Alle drei Eier waren schön. So wurden alle drei Prinzessinnen.


21. 04. 2022
Schwierige Eier
Eines Tages fanden die drei Hühner ein sonderbares Ei im Gebüsch. Sie öffneten es und sahen dann viele kleine Eier. Neugierig packten sie jedes einzelne Ei aus. Aber was war da? Kannst du die Wörter aufschreiben und die Silbenbögen zeichnen?

das Eishockey	der Stein
der Geist	der Reiter
die Zeitung	der Wein
das Ei	das Einrad
das Kleid	die Kreide
das Eis	das Osterei
die Ameise	die Schleife
der Papagei	das Wildschwein

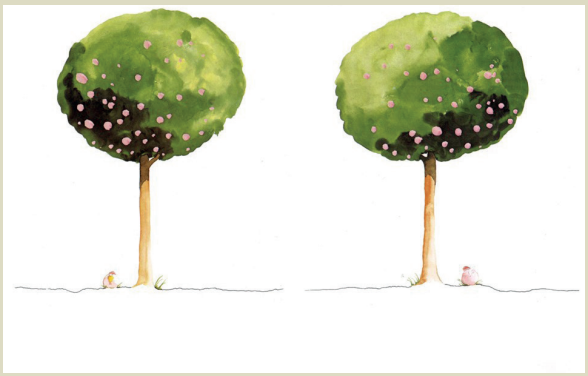












In einigen der Klassen konnte beobachtet werden, wie die einzelnen Blätter, die die Kinder mit Bildern und Zeichnungen zur Geschichte gestaltet hatten, zu Büchern gebunden wurden. In einem zweiten Moment wurde der Text hinzugefügt, was ihnen ein erneutes Lesen der Geschichte ermöglichte.

Prozesse des Nacherzählens sind von grundlegender Bedeutung für das Training des Arbeitsgedächtnisses, der Aufmerksamkeit und der sprachlichen Kompetenz im Allgemeinen. Diese Prozesse könnten jedoch zusätzlich zur Textsorte der Erzählung durch die Lektüre anderer Textsorten angeregt werden: Zumal sich die Schülerinnen und Schüler noch in der alphabetischen Lesephase befinden, ist es für sie wichtig, über ein breites Repertoire an bekannten Wörtern zu verfügen und auf diese Weise ihren Wortschatz auszubauen. Dies könnte durch verschiedene Listen erfolgen - etwa Listen von Gegenständen oder Handlungen, - wie in einer der gesammelten Dokumentationen beobachtet werden konnte -, oder Listen von Gemüsesorten, von Transportmitteln, von Klassenkolleginnen und -kollegen, oder von Dingen, die sie gerne unternehmen, usw.



Abb. 24: 'Die kleine Raupe Nimmersatt' (Früchte, Gemüse, Zahlen und Wochentage)

Für Kinder, die sich sich dem schriftlichen Code annähern, stellt die eigenständige Textproduktion eine der komplexesten Aufgaben dar, wobei der Ideenreichtum und die Selbstverständlichkeit, mit der die Kinder in den ladinischen Schulen dies in allen drei Sprachen bewältigen, bemerkenswert sind.
Die gesammelte Dokumentation zeigt, wie die systematische, präzise und gut geplante sowie durchgeführte Arbeitsweise der Lehrpersonen eine unvermittelte und begeisterte Reaktion bei den Kindern hervorruft, auch dank Methoden interpersoneller Kommunikation, die nicht werten, sondern darauf achten, die spontanen Äußerungen der Kinder aufzunehmen und einen authentischen Sprachgebrauch durch *Code-Switching* zu fördern.

Runcadic/Runggaditsch

Obwohl sich einige der Kinder in Deutsch und Ladinisch noch im Stadium der passiven Sprachkompetenz befinden, passen sie sich der jeweiligen Sprache, die bei der Aktivität verwendet wird, an. Wenn sie Informationen verlangen, oder andere Anforderungen an die Lehrperson stellen, dann tun sie dies in der von ihnen bevorzugten Sprache, die nicht unbedingt mit ihrer Muttersprache zusammenfällt. Ein Kind mit Migrationshintergrund wendet sich z.B. an die Lehrperson, indem es abwechselnd Italienisch und Deutsch spricht („Ich habe keinen Bleistift und keinen Gummi e neanche i colori… Ah, sì, li ho"); andere Schülerinnen und Schüler wechseln zwischen Ladinisch und Deutsch, andere sprechen nur Italienisch oder nur Deutsch.

Lehrperson: Pensëde a vosc tati… l culëur di uedli… sce l tati va cun l camion… sce l ti sà povester bel a jì cun i schi… (deutsch: Denkt an euren Papi… die Farbe der Augen… ob der Papi mit dem LKW fährt… ob er gerne Ski fährt…)
Kind: A mio papà piace sciare! [kurze Pause] Fertig! Frau Lehrerin!
Lehrperson: OK! Gut!

Lehrperson: [Sie erklärt den Kindern, was sie auf das Geschenk für ihren Vater schreiben können]: Papà, tu sei il numero uno! Papi, du bist...
Kinder: [Alles zusammen] Die Nummer eins!
Lehrperson: Tati, tu ies
[die Kinder ergreifen alle gemeinsam das Wort]
Kinder: L numer un! Die Nummer eins!

Ladinische Kinder verwenden sowohl Ladinisch als auch Deutsch gleichermaßen, um miteinander zu sprechen. Bei Paar- oder Gruppenarbeiten außerhalb des Klassenzimmers kommt es zu einem regen Sprachaustausch auf Deutsch. Kinder mit Migrationshintergrund werden jedoch von den deutschen und ladinischen Kindern spontan auf Italienisch angesprochen. Beispiel:
Kind (Ladinisch-Deutsch): Facciamo un buco! [stampft mit den Füßen auf den Boden]
Kind (Italienisch-Spanisch): Non ce la farai mai!

Ein solch vielseitiger und anregender mehrsprachiger Kontext schlägt sich auch in den spontanen sowie den angeforderten Produktionen der Kinder nieder; ein Phänomen, das die Forschung zur Mehrsprachigkeit bestätigt, die im Konzept des *Translanguaging* (siehe *Glossar*)– also der Verwendung mehrerer Diskurspraktiken – eine Voraussetzung sieht, um nicht nur den Spracherwerb in mehreren Sprachen, sondern auch die *Sprachkompetenz* im weiteren Sinne, die Neugier auf Sprachen und die Bereitschaft, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, zu fördern.
«Ein Kind, dem mit Beständigkeit, Kontinuität und Begeisterung vorgelesen wird, entwickelt nicht zwangsläufig eine Liebe zum Lesen. Jedes Kind aber, welches das Glück besitzt, von einem Erwachsenen vorgelesen zu bekommen, wird mit Sicherheit einen wachen Blick, einen klaren Verstand, die Fähigkeit gut zuzuhören und klar denken zu können, eine lebhafte Aufmerksamkeit für Details, eine differenzierte Sprache, einen reichen Wortschatz und vor allem die Fähigkeit erwerben, Dinge aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und aus verschiedenen Sichtweisen heraus zu reflektieren.»
Antonella Capetti, *A scuola con gli albi. Insegnare con la bellezza delle parole e delle immagini* (Topipittori, 2018).

3.4 Feedback und Korrekturen

Die *Evidence Based Education* (EBE), ein Forschungsansatz, der verschiedene Lehrstrategien und -maßnahmen auf der Grundlage von Beweisen analysiert, erkennt ein hohes Maß an Effektivität für das Lernen im Feedback und für metakognitive Aktivitäten an, die die Selbstregulation fördern und die Erfolgserwartungen der Schüler und Schülerinnen stärken (Hattie, 2012). Die gesammelten Daten zum Feedback zeigen, dass die in der mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion angewandten Praktiken mit den Empfehlungen der glottodidaktischen Forschung übereinstimmen. Diese betrachtet das „Lesen des Fehlers“ als eine aufkommende Kompetenz und hebt die Bedeutung hervor, dessen Merkmale zu analysieren, um ein Bild der *Interlanguage* bzw. der individuellen Lernvarietät jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin zu erstellen.
In der Tat korrigieren die Lehrerinnen und Lehrer die Schülerinnen und Schüler während des Sprechens meist nicht. Stattdessen formulieren sie bei Bedarf Sätze um, nutzen *Code-Switching* zur Erleichterung des Verständnisses oder antworten in der korrekten Form. Mitunter tun sie auch so, als hätten sie die Äußerung nicht verstanden, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, sie zu wiederholen und dadurch eine metakognitive Aktivierung zu fördern.

Lehrperson: Ich bin der Ansicht, dass Fehler in der Sprache vollkommen normal sind und jedes Kind seine eigene Zeit zum Lernen benötigt. Als Lehrpersonen müssen wir dies respektieren und die ‚Fehler‘ des Kindes als wertvolle Ressourcen anerkennen, auf denen wir im Lernprozess aufbauen können.

Wann und in welchem Umfang soll korrigiert werden?

Der Fehler – also die Abweichung vom erwarteten Verhalten – ist oft für diejenigen klar, die ihn bemerken, jedoch nicht immer für die, die ihn verursachen. Diese erkennen ihn häufig erst, wenn sie darauf hingewiesen werden. In der glottodidaktischen Literatur wird zwischen 'Korrektur' und 'Feedback' unterschieden:

- Korrektur bezieht sich auf eine explizite Intervention, die den Fehler für die Person, die ihn begangen hat, direkt aufzeigt.
- Feedback hingegen ist eine korrigierende Maßnahme, die zwar die Intention hat, den Fehler zu beheben, jedoch nicht für den Empfänger unmittelbar erkennbar ist (Grassi, 2018, S. 36).

Ein Beispiel für implizites oder konversationelles Feedback ist die Frage “Wie bitte?” nach einer unklaren Äußerung oder einer sprachlichen Form, die nicht der Standardsprache entspricht; hier wird der Fehler nicht direkt benannt, sondern der Gesprächspartner wird indirekt zur Überarbeitung seiner Aussage angeregt.

Ein weiterer Punkt, der im Bereich des Sprachenlernens zu klären ist, betrifft die Bedeutung des Fehlers: Viele 'Fehler' entstehen durch die eigene 'Theorie', die Lernende entwickeln, um sprachliche Phänomene zu erklären. Diese Theorien sind oft durch die Vielfalt der Sprachen beeinflusst, mit denen die Lernenden in Kontakt kommen. So kann es etwa dazu kommen, dass ein Kind 'Viereck' statt 'Quadrat' sagt, da es das Suffix '-Winkel', das sowohl in 'Dreieck' als auch in 'Rechteck' vorkommt, verallgemeinert. Ebenso kann 'Geschwister' anstelle von 'Bruder' verwendet werden, als morphologische Lösung, die auf der Beobachtung basiert, dass viele Substantive ihr Geschlecht durch die Änderung der Endung von “-o” zu “-a” bestimmen. Oder es gibt syntaktische Konstruktionen, die der Muttersprache entlehnt sind, wie etwa “chiedo lui” (ich frage ihn), “lo telefono” (ich rufe ihn an) oder “gli aiuto” (ich helfe dir). Hinter jedem Fehler verbirgt sich also ein kognitiver Prozess, der im Gespräch explizit gemacht werden sollte, um gezielte Korrekturmaßnahmen zu ermöglichen. In der Glottodidaktik stellt sich daher die Frage, wann und in welchem Ausmaß Korrektur angebracht ist. Wenn eine Korrektur zielgerichtet und zeitnah erfolgen soll, um den Ursprung des Fehlers zu erfassen, scheint es nachhaltiger, dies schriftlich zu tun, da eine sofortige mündliche Korrektur im Gespräch oft unproduktiv und unhaltbar wäre. In jedem Fall sollte jedoch die Bedeutung der Hypothese der Zwischensprache hervorgehoben werden, in der Lernende von einer Sprachvarietät zur anderen übergehen, wobei sie einer inneren Systematik folgen, in der sich Regelmäßigkeiten abzeichnen – als würden sie ihre individuelle Grammatik der Sprache entwickeln und dadurch ihren Versuchen einen Wert verleihen.

In diesem Zusammenhang sollten auch bei spontanen schriftlichen Erzeugnissen die kommunikativen Absichten hervorgehoben werden, selbst

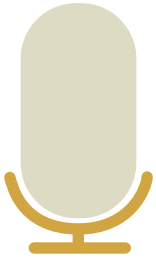
wenn die Sätze strukturell nicht korrekt sind, unabhängig von der Präsenz von ‘Fehlern’. Das Kind drückt seine kommunikativen Absichten mit der Menge und Qualität der Sprache aus, die ihm zur Verfügung steht, und die dieser der Sprache entspricht, der es ausgesetzt war. Die Forschung zum Umgang mit Fehlern in den schriftlichen Produktionen von mehrsprachigen Lernenden hat keine eindeutigen Ergebnisse darüber geliefert, welche Methode am besten geeignet ist, um einen Text zu korrigieren. Es kann jedoch festgestellt werden, dass die Korrektur nützlich ist, besonders wenn sie das sprachliche Niveau des Lernenden berücksichtigt, das heißt, wenn sie mit seiner Zone der proximalen Entwicklung übereinstimmt.

Es scheint keinen signifikanten Unterschied zwischen direktem und indirektem Feedback für die Produktion korrekter schriftlicher Texte zu geben. Peer-Feedback in schriftlichen Texten erscheint jedoch für Lernende in den frühen Phasen des Sprachenlernens nicht wirksam, auch wenn es den affektiven Filter senkt. Das gemeinsame Analysieren der Korrekturen, die für einen Text gegeben wurden (wobei die Lehrperson Korrekturen vornimmt, ohne Lösungen anzubieten, und die Lernenden den Text selbst korrigieren müssen), stellt eine Gelegenheit dar, sprachliche Probleme zu lösen und fördert das *Noticing*, also das Wahrnehmen von Diskrepanzen und das Bewusstwerden der Notwendigkeit, das eigene Handeln oder Lernen zu überprüfen oder zu überarbeiten. Auf diese Weise wird metasprachliches Bewusstsein entwickelt. Eine kooperative Aktivität, die der Analyse des erhaltenen Feedbacks gewidmet ist, kann ein idealer Anreiz sein, um Lernende auf authentischere und sinnvollere Weise zu sprachlichen Themen zu motivieren als der alleinige Einsatz von Übungen. (Grasso, 2018).

Es ist zu beachten, dass die Wirksamkeit des Feedbacks mit der Aktivierung des Lernenden bei der Korrektur zusammenhängt, wobei Raum für Autonomie gelassen werden sollte. Gleichzeitig müssen jedoch die Kriterien für den verbesserten Eingriff in Bezug auf die Ziele der Aufgabe klargestellt werden (warum ein Wort nicht funktioniert, welche phonologischen/orthografischen Aufmerksamkeiten berücksichtigt werden müssen, welche syntaktischen Formen unpassend sind, und dies auch unter Verwendung von Beispielen (exemplars) oder durch Scaffolding, um die Verständlichkeit des Feedbacks zu gewährleisten). (Fiskerstrand und Gamlem, 2023).

Sicher ist, dass es keine feste Regel für die Fehlerkorrektur gibt, sondern verschiedene Wege, Mittel und Ziele, die den Lehrpersonen als Orientierung dienen, um die geeignetste Wahl im Hinblick auf das Ziel sowie die Besonderheiten des Kindes und des Umfelds zu treffen. Der Fehler fungiert stets als Signal, das Aufschluss darüber gibt, was das Kind in seinem Lernprozess gerade verarbeitet. Vielleicht könnten gerade diese Fehler wertvolle ‚Gegenstände‘ der Analyse und des Austauschs innerhalb der Gruppe werden, um das Lernen gemeinsam zu gestalten, zu systematisieren und zu fördern.

Einige Lehrpersonen nutzen Fehler, um eine metakognitive Reflexion anzustellen.



Lehrperson: Ich wiederhole den korrekten Satz und regen eine Reflexion an – je nach Art des Fehlers entweder mit der gesamten Klasse oder individuell mit der jeweiligen Schülerin oder dem jeweiligen Schüler. Dabei ziehen wir auch einen Vergleich der Struktur in verschiedenen Sprachen heran.

Im mündlichen Austausch finden sich häufiger Beispiele für sprachliche Aufforderung *(Output-Pushing)* durch die Lehrperson, gefolgt von positivem Feedback (Lerninhalte – verbale Kommunikation).

Lehrperson: Ciun ie pa l cueciun? (deutsch: Welche dieser Farben ist rot?)
Kind: Questo! (Diese hier!)
L.: Vedi che lo sai? (Siehst du? Du kannst es!)
K.: Brum… heißt? (Blau... ist?)
L.: [Sie zeigt die Farbe]

Auf der Beziehungsebene – also in der nonverbalen und paraverbalen Kommunikation – zeigen die Lehrpersonen eine große Offenheit gegenüber Fehlern bzw. der Nicht-Konformität des Outputs, ganz im Einklang mit den Fehlertheorien, die sie vertreten.

Lehrperson: Ich bin der Ansicht, dass der sprachliche Fehler auch darauf zurückzuführen ist, dass sich die Lernenden mit mehreren Sprachen auseinandersetzen müssen.

Die Lehrpersonen formulieren Äußerungen um oder bieten unterstützende Hilfestellungen, wobei sie darauf achten, den Redefluss nicht zu unterbrechen. Gleichzeitig versuchen sie, die Bedeutung von Fehlern zu relativieren, indem sie eine beruhigende und ermutigende Intonation sowie unterstützende Körpersprache einsetzen. In vielen Fällen verzögern sie die 'richtige Antwort', um den Lernenden die Möglichkeit zur Selbstkorrektur zu geben. Durch das interaktive *Scaffolding* (siehe *Glossar*) der Lehrperson und

die bereitgestellte Zeit für Reflexion und Überarbeitung wird die Qualität des *Outputs* deutlich gesteigert. Zudem wird gezielt auf die phonetische Artikulation geachtet: Die Lehrperson spricht Wörter oder Sätze bewusst langsam aus, um die Laute klar zu artikulieren und so die phonetische Wahrnehmung, die Lautdifferenzierung und das Einprägen syntaktischer Strukturen zu erleichtern.
Die Anregungen erfolgen sowohl verbal als auch nonverbal, etwa durch gezielte mündliche Signale positiver Verstärkung, wie: „Ich mag [die Lehrerin wiederholt den Satz des Kindes]", „Du hast die Struktur [sie wiederholt die Struktur] gut verwendet, insbesondere bei diesem Wort [Verb] für [...]", „Das Wort [...] ist genau richtig" usw.
Die Lehrpersonen vermeiden es, wertende oder urteilende Ausdrücke zu verwenden (z. B. „Komm, mach schon!" „Die Antwort ist einfach!", die dem Schüler oder der Schülerin den Eindruck vermitteln könnten, nicht schnell genug oder nicht in der Lage zu sein, die Aufgabe zu lösen oder zu antworten. Sie nehmen auch keine abwertenden Haltungen oder stellen klassifizierenden Vergleiche an, wie etwa: „Schau, wie Nicolas es gemacht hat, er hat es gut gemacht."

Realistische Erfolgserwartungen bei den Schülerinnen und Schülern zu wecken, bedeutet in der Tat, fest an das Potenzial jeder Einzelnen und jedes Einzelnen zu glauben. Dies erfordert einerseits, die verbale und nonverbale Kommunikation darauf auszurichten, dieses Vertrauen zu bestätigen, und andererseits, Unterstützung sowie Feedback zu bieten, um im wahrsten Sinne des Wortes *Chancengleichheit* zu schaffen. Sprich, dafür zu sorgen, dass die richtigen Antworten für die Jungen und Mädchen in greifbarer Nähe rücken und sie sagen können: „Ich habe es geschafft".

Bei strukturierten Übungen zum Schreiben von Wörtern oder Sätzen korrigieren viele Lehrpersonen, indem sie einen Punkt in der Nähe des Fehlers oder zu Beginn der Zeile, in der der Fehler steht, setzen. In einigen Fällen korrigieren sie das Geschriebene direkt und lassen die Schülerinnen und Schüler es dann selbstständig mit dem Stift berichtigen und neu schreiben, sodass der Text im Heft fehlerfrei ist.

Lehrperson: Bei der schriftlichen Arbeit setze ich einen Punkt unter den Fehler. Der Schüler verbessert ihn selbst oder gibt mir Bescheid sobald er ihn korrigiert hat. Dann wird der Punkt zu einer kleinen Blume.

Lehrperson: Bei der schriftlichen Produktion korrigiere ich alle Fehler, ich mache mit Bleistift schreiben und lasse anschließend verbessern.

Nur wenige Lehrpersonen geben ausdrücklich an, dass sie mit ihren Schülerinnen und Schülern über Fehler sprechen.

Lehrperson: Ich nehme die Korrektur gemeinsam mit dem Kind vor. Das Moment der Korrektur ist ebenso von Bedeutung wie die eigentliche Übung.

Wie zu Beginn des Abschnitts betont wurde, hebt die Forschung die Bedeutung der metakognitiven Reflexion im Umgang mit Fehlern hervor. Möglicherweise regen die Lehrpersonen diese Vorgehensweise indirekt an, ohne sie als explizite Unterrichtspraxis zu betrachten, oder sie wenden sie nicht individuell und systematisch an, weshalb sie nicht in die Beschreibung der angewandten Lehrmethoden einfließt.

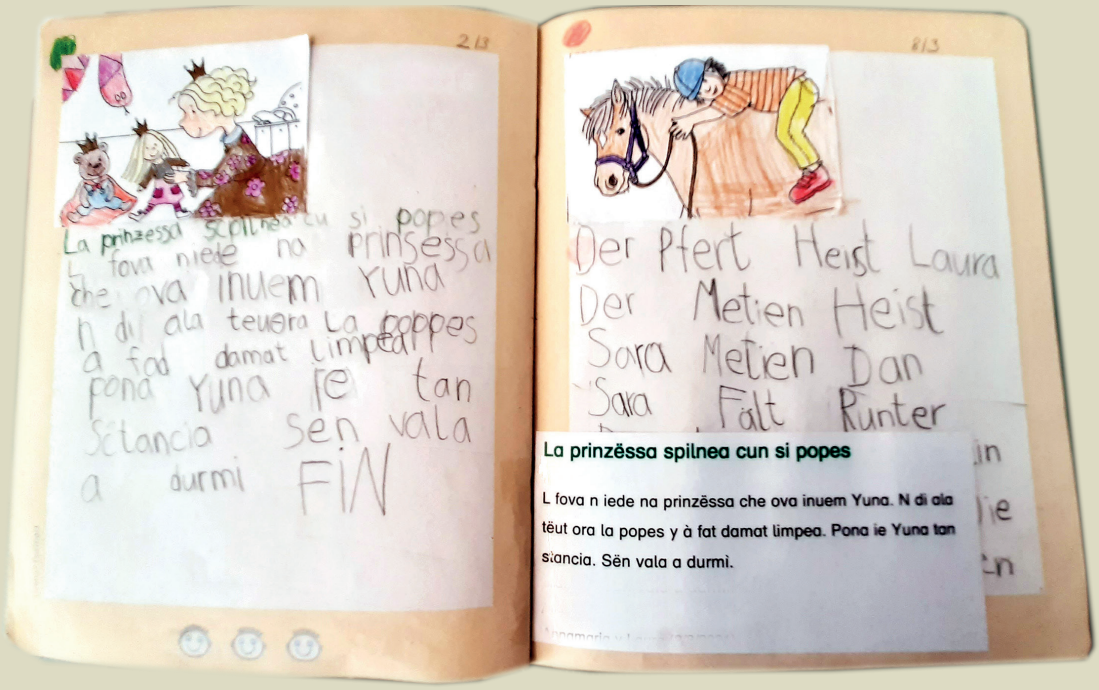
Lehrperson: Mir ist aufgefallen, dass ich die schriftlichen Produktionen wenig korrigiere und von den Schülerinnen und Schülern nicht verlange, die korrigierten Texte durchzusehe. Dieses Jahr schaffe ich es nicht die Korrekturen mit jeder einzelnen Schülerin und jedem einzelnen Schüler durchzugehen, zumal diese selbstständig arbeiten. Stattdessen erstelle ich eine Liste mit möglichen Fehlern, auf die sie achten müssen, und wir besprechen diese gemeinsam in der Klasse.

Bei der freien schriftlichen Produktion hingegen geben viele Lehrpersonen an, die Texte nicht zu korrigieren, sondern den Kindern die Freiheit zu lassen, eigenständig zu schreiben, um den Schreibakt selbst zu fördern – eine ohnehin schon anspruchsvolle Tätigkeit. Einige Lehrpersonen übertragen die Texte anschließend auf den Computer, zunächst in Großbuchstaben und mit klar erkennbaren Zeichen, später in Kleinbuchstaben, um eine fehlerfreie Version anzubieten, mit der Vergleiche angestellt werden können. Vor allem jedoch dient diese Version dazu, den Lernenden die Möglichkeit zum Lesen zu geben.

In der Anfangsphase des Erwerbs von Lese- und Schreibfähigkeiten ist die kognitive Belastung, die mit der Produktion schriftlicher Texte verbunden ist, so hoch, dass es sinnvoll ist, spontane Produktionen zu würdigen, ohne alle oder viele Fehler seitens der Lehrpersonen zu kennzeichnen. Diese Produktionen können jedoch ausgezeichnete ‘sprachliche und narrative Objekte’ darstellen, die genutzt werden können, um die jeweiligen Muttersprachen (oder zumindest die bevorzugten Sprachen) der Schülerinnen und Schüler zu teilen, Sprachreflexionen anzuregen (z. B. „Welchen Titel würdet ihr der Geschichte von Marcus geben? Kennt ihr das

Wort […]?“), die Sprachtheorien der Kinder zu erforschen („Meiner Meinung nach steht hier…“), Hypothesen zu Texten zu entwickeln („Also bedeutet dieses Wort…/ hier wollte er sagen …; hier könnte man sagen …, hier könnte auch passieren, dass …“), kulturelle und persönliche Implikationen zu erkennen („Für mich ist eine Prinzessin … / in meiner Sprache sagt man … / ich kenne eine Geschichte, die …“), Perspektivwechsel zu fördern („Die Prinzessin von Kristel ist anders als die von Marcus, worin besteht der Unterschied?“) und divergentes Denken zu unterstützen, indem die Texte der einzelnen Schülerinnen und Schüler mit denen der anderen kombiniert werden („Was würde passieren, wenn wir die Prinzessin von Kristel mit der von Marcus tauschen, die sehr unterschiedlich ist?“).
Abschließend lässt sich sagen, dass die Praktiken der Lehrpersonen in den ladinischen Schulen im Einklang mit den Empfehlungen der Forschung

Abb. 25: Lehrmethoden des Umschreibens bei spontanen schriftlichen Erzeugnissen – Urtijëi/St. Ulrich



zur frühen Lese- und Schreibkompetenz stehen und eine hohe fachliche Professionalität widerspiegeln. Sie zeichnen sich durch eine sorgfältige Planung aus, die im Einklang mit den zu erreichenden Zielen steht, sowie durch eine aufmerksame und kreative Gestaltung der Aktivitäten, die auch durch den Einsatz von didaktischen Materialien, die gut auf die Bedürfnisse der Lernenden abgestimmt sind, gefördert wird.

Aus methodischer und didaktischer Sicht wird großes Augenmerk auf das Wohlbefinden der gesamten Klasse sowie des Einzelnen gelegt, und das gilt auch auf der sprachlichen Ebene. Die angewandten Ansätze sind zudem aktiv und gezielt auf die Bedürfnisse und Anforderungen der Kinder abgestimmt, die sich einem so komplexen Unterfangen wie das des Erwerbs der mehrsprachigen frühen Lese- und Schreibkompetenz stellen.



Übersicht der beobachteten Lese- und Schreibhandlungen in den ersten Klassen der

Ziele	Inhalte	Vorwiegend eingesetzte Methoden	
Mündliche Sprachkompetenz	• Persönliche Erfahrungen • Themen aus der Lebenswelt der Kinder • Spiele, Erzählungen, Artefakte	• Dialogisch-diskursive Lernformen • Kooperative Lernformen • Spielerische Lernformen	
Erwerb des Codes: Laut-Zeichen-Zuordnung (Transkodierung) Mündliche und visuelle Phonemerkennung; Automatisierung der Graphem-Phonem-Zuordnung	• Vokale • Konsonanten • Silben aus Vokal-Konsonanten-Kombinationen	• Handlungsorientierte Lernformen (angeleitetes entdeckendes und spielerisches Lernen)	
Erwerb des Codes: Lesen und Schreiben	• Vokale • Konsonanten • Silben	• Instruktionsorientierter Ansatz mit überwiegend demonstrierenden, interaktiven Unterrichtsformen • Modeling-Strategien und angeleitete Übungen • In einigen Klassen Montessori-orientierte Lernwerkstattarbeit	
Lesen und Verstehen	• Geschichten, teils in einer, teils in drei Sprachen • Wörter in drei Sprachen • Sätze in drei Sprachen	• Lehrpersonenzentrierte Unterrichtsformen (Vorlesen durch die Lehrperson, Reihum Lesen) • Lernorientierte, konstruktivistische Zugänge mit angeleiteter Entdeckungsarbeit und Reflexionsphasen	
Produktion	• Wörter in drei Sprachen • Sätze in drei Sprachen • Geschichten in drei Sprachen	• Unterricht mit Modellierung, Scaffolding und Übungsphasen • Handlungsorientiertes und entdeckendes Lernen	

	Aktivitäten	Materialien	Setting
	• Dialoge • Erzählen persönlicher Geschichten • „Interviews“ unter Mitschülerinnen und Mitschülern	• Spontane Dialoge • Erzählungen oder Vorlesetexte • Bilder	• Großgruppe • Kleingruppe • Partnerarbeit
	Hörspiele und Bewegungsaktivitäten: • Zielvokale in Wörtern anhand bekannter Bilder identifizieren; Bingo, Springen, Klatschen und Bewegung entsprechend der Buchstaben- bzw. Lautanzahl; Wörter nach phonischer Zusammensetzung klassifizieren Phonologische Spiele: • Phonologische Spiele (Silben/Phoneme erkennen oder auslassen, *Domino*, *Memory*) und dreisprachige *Alfabetier-Spiele*	*Alfabetier plurilingual* und dazugehörige Materialien • Von den Lehrpersonen selbst hergestellte Materialien • Buchstabenkarten • Bingo-Mappen und Bingo-Kärtchen, *Memory*-Kärtchen • *Domino*-Karten mit Lauten und Wörtern • Bilder • Dreisprachige Arbeitsblätter / Heftaufgaben zur Zuordnung Phonem–Graphem–Bild	• Großgruppe • Partnerarbeit • Einzelarbeit • In einigen Klassen selbstgesteuerte Einzelarbeit
	• Aktivitäten nach *TOMILE* • Arbeiten mit beweglichen Buchstaben • Im Heft: Silben und Wörter zusammensetzen und lesen, von KV über KVKV bis zu Konsonantenverbindungen und orthografischen Besonderheiten • Schreiben und Lesen von Nicht-Wörtern, Minimalpaaren, Wortketten	• *TOMILE* • Magnetbuchstaben oder Stempel • Silbenkarten • Von den Lehrpersonen vorbereitete Arbeitsblätter	• Einzelarbeit • In einigen Klassen selbstgesteuerte Einzelarbeit • Manchmal Partnerarbeit
	• Vorlesen durch die Lehrperson • Gespräch über Bedeutungen • Im Heft: Auswahl von Wörtern und Sequenzen aus der Geschichte • Zeichnen	• Dreisprachige Geschichten passend zur Jahreszeit • Bilderbücher • Schulbücher, *TOMILE, Drin drin ladin*	• Großgruppe • Partnerarbeit • Einzelarbeit • In einigen Klassen selbstgesteuerte Einzelarbeit
	• Gespräch gefolgt von Schreibphasen • Gemeinsames und individuelles Schreiben, teils von der Tafel abgeschrieben • Kurze Texte, spontan oder angeleitet, zu Ereignissen, Bildern oder Stichwörtern	• Hefte • Bilder	• Gruppenarbeit • Einzelarbeit • Partnerarbeit

Quadro sintetico delle pratiche di letto-scrittura osservate nelle classi prime delle

Obiettivi	Contenuti	Metodologie prevalenti	
Oralità	• Esperienze personali • Temi dalla vita quotidiana dei bambini • Giochi, racconti, oggetti	• Forme di apprendimento dialogiche e discorsive • Lavoro cooperativo • Approcci ludici	
Apprendimento del codice: associazione suono-segno (transcodifica)	• Vocali • Consonanti • Sillabe dalla composizione di vocali e consonanti	• Apprendimento attivo, guidato e ludico	
Apprendimento del codice: lettura e scrittura	• Vocali • Consonanti • Sillabe	• Approccio istruzionale dimostrativo e interattivo • Modeling ed esercitazioni guidate • In alcune classi: approccio montessoriano	
Lettura e comprensione	• Storie in una o tre lingue • Parole in tre lingue • Frasi in tre lingue	• Approccio metodologico trasmissivo (lettura ad alta voce, lettura a turno) • Approcci costruttivisti orientati all'apprendimento con attività guidate e riflessione	
Produzione	• Parole in tre lingue • Frasi in tre lingue • Storie in tre lingue	• Lezione dimostrativa: esercitazioni, scaffolding e modeling • Metodi attivi di scoperta	

	Attività	Materiali	Setting
	• Dialoghi • Racconti personali • 'Interviste' tra compagne/i	• Dialoghi spontanei • Racconti o testi letti ad alta voce • Immagini	• Classe intera • Piccoli gruppi • Coppie
	• Identificazione delle vocali obiettivo in parole tramite immagini • Bingo, saltare, battere le mani, movimento secondo numero lettere/foni • Classificazione parole secondo composizione fonemica • Giochi fonologici (Sil/Ph riconoscere o omettere, *Domino*, *Memory*) • Giochi con alfabetiere trilingue	• Alfabetiere plurilingue e materiali correlati • Materiali realizzati dagli insegnanti • Carte lettere • Mazzi e carte *Bingo* • Carte *Memory* • Carte *Domino* • Immagini • Schede trilingue per associazione fonema–grafema–immagini	• Classe intera • Coppie • Lavoro individuale • In alcune classi lavoro individuale autonomo
	• Attività dal *TOMILE* • Lavoro con lettere mobili • Comporre e leggere sillabe e parole (CV → CVCV → combinazioni consonantiche e particolarità ortografiche) • Scrittura e lettura di non-parole, coppie minime, catene di parole	• *TOMILE* • Lettere magnetiche o timbri • Carte delle sillabe • Schede preparate dalle/dagli insegnanti	• Lavoro individuale • In alcune classi lavoro autonomo • Talvolta lavoro a coppie
	• Lettura ad alta voce • Conversazione sui significati • Selezione parole/sequenze sul quaderno • Disegno	• Storie trilingue stagionali o legate a feste/figure tradizionali • Libri illustrati • Libri di testo, *TOMILE, Drin drin ladin*	• Classe intera • Coppie • Lavoro individuale • In alcune classi lavoro autonomo
	• Conversazione seguita da scrittura • Scrittura condivisa e individuale, talvolta copiando dalla lavagna • Brevi testi spontanei o guidati su eventi, immagini o parole chiave	• Quaderni • Immagini	• Lavoro di gruppo • Lavoro individuale • Lavoro a coppie

Olimpia Rasom

IV. Le abilità di scrittura a fine prima classe

Il capitolo illustra le modalità di somministrazione per la rilevazione delle abilità di scrittura. Si presentano i criteri utilizzati per l'analisi e una breve introduzione ai risultati. Infine, si propone una lettura degli stessi attraverso dei 'Profili di performance' in cui vengono descritti in sintesi i vari livelli di abililtà di scrittura rilevati dalle prove somministrate in classe prima.

1. Premessa

L'acquisizione delle abilità di scrittura alla fine della classe prima primaria rappresenta una tappa decisiva del lungo processo di alfabetizzazione che durerà diversi anni. In questa ricerca sono state rilevate alcune evidenze di competenza alfabetica emergente negli alunni di classe prima attraverso la produzione di scritture a partire da immagini. Tali evidenze fotografano solamente una porzione del fenomeno relativo alla competenza alfabetica funzionale che richiederebbe un'analisi molto più articolata.
Nei capitoli precedenti sono stati presentati i risultati e le riflessioni riguardanti le osservazioni delle pratiche educative, le interviste e i questionari, oltre al contesto entro il quale si inserisce la ricerca.
In questa parte si presenteranno i risultati delle abilità di scrittura di alunni e alunne rilevati a fine prima classe e si proporrà una lettura delle loro abilità declinata in Profili.

2. La somministrazione

Per la rilevazione delle abilità, come già illustrato nel secondo capitolo, sono state utilizzate delle immagini appositamente realizzate, vicine per stile al materiale per l'apprendimento della lettoscrittura (in particolare all'*Alfabetier plurilingual*) in uso nelle scuole ladine. Per la somministrazione, le/i docenti hanno seguito un protocollo condiviso.

Protocollo di somministrazione

Istruzioni per la somministrazione delle prove per la rilevazione delle abilità di scrittura a.s. 2021-22 – classi prime scuole ladine

Giornate previste per la somministrazione: settimana dal 9 maggio al 13 maggio 2022.

Prima della somministrazione: Riceviamo le schede via mail mercoledì 4 maggio. Per ogni scheda è prevista una lingua. Durante le giornate di giovedì 5 e venerdì 6 dedichiamo al massimo due ore per far vedere le schede con i disegni ai nostri alunni e alle nostre alunne. Spieghiamo a che cosa servono. Possiamo lavorare sul lessico e sulla narrativa. Spieghiamo che cosa andremo a fare la settimana successiva.

Possiamo dire orientativamente: "*La settimana prossima faremo un lavoro con questi disegni. Dovremo compilare queste schede raccontando quello che vediamo nel disegno. Vedete questo per esempio?* [facciamo vedere uno dei disegni]. *Su questo foglio scriverete in italiano. Questa invece in ladino, questa in tedesco."* [Facciamo vedere e facciamo girare le schede]. Se vogliamo possiamo anche aggiungere: "*A questo progetto partecipano tutte i bambini e le bambine delle scuole ladine* [troviamo il modo di motivare al meglio].

[Se abbiamo bambini e bambine che non conoscono bene l'una o l'altra lingua, rassicuriamoli e diciamo: *"Non preoccupatevi. Se non riuscite a scrivere tutto nella lingua della scheda, potete scrivere anche nelle altre lingue, però è importante che ci siano tutte e tre le lingue. Sono sicura che lo sapete fare"].*

Diciamo ancora: "*La cosa importante è scrivere tutto quello che potete, più parole possibili, più frasi possibili e, se ci riuscite, scrivete una storia"* [qui adattiamo alle abilità che conosciamo, ma cerchiamo di far scrivere più possibile].

Se lo riteniamo opportuno: a seconda delle abilità della nostra classe lavoriamo insieme sul lessico (le parole dei disegni) e sulla costruzione di frasi e, se lo sanno già fare, sulle storie. Se abbiamo distribuito le schede, alla fine dell'attività le ritiriamo (non le lasciamo portare a casa e non le lasciamo in giro per la classe).

Preparazione materiale: Stampiamo i 3 fogli previsti per ciascun alunno/ciascuna alunna. Su ciascun foglio, nel riquadro vicino al disegno, scriviamo il numero all'alunno/a secondo l'ordine nel registro (deve corrispondere al numero scritto sulla scheda "Eterogeneità linguistica").

Vicino al numero inseriamo il codice della nostra classe.

Se abbiamo alunni e alunne che sanno scrivere solo parole, allora dividiamo con una riga la parte destinata alla scrittura. Facciamo in modo che capiscano che più parole scrivono meglio è.

Tempi di somministrazione:

Possiamo prevedere un giorno o più giorni per la somministrazione. Possiamo fare ogni giorno una scheda oppure consegniamo le tre schede e lasciamo che i bambini lavorino in autonomia (facciamo come siamo abituate).

Modalità di somministrazione:

Nella giornata di inizio distribuiamo la scheda o le schede, a seconda di come abbiamo deciso.

Diciamo orientativamente: "*Ora vi consegno la scheda (o le schede) di cui abbiamo parlato la settima scorsa. Vi ricordate*? [sintetizziamo quello che abbiamo fatto la settimana precedente] *Dobbiamo scrivere una storia, o frasi o se non riuscite a scrivere frasi e storie, potete scrivere parole. Più scrivete, meglio è. Se non avete spazio abbastanza, potete girare il foglio e scrivere dietro.*"

Diciamo poi: "*Se durante il lavoro avete bisogno d'aiuto potete chiedere. Posso aiutarvi, ma non posso scrivere le parole alla lavagna e non posso suggerirvi frasi o la storia."*

E ancora: "*Quando avete finito consegnate-*

mi la scheda" (oppure nelle modalità che normalmente usiamo in questo tipo di attività).
Durante la somministrazione: a) Lasciamoli lavorare più possibile in autonomia. b) Non interveniamo sulla scrittura. Non scriviamo parole sulla lavagna. c) Non facciamo correggere. Non correggiamo noi ciò che loro scrivono. d) Se non per motivi ragionevoli (per esempio si bagna la scheda con l'acqua) non distribuiamo altre schede, ma solo le tre previste. e) Diamo al massimo 3 suggerimenti ad alunno/a (solo se richiesti). f) Possiamo suggerire parole nella misura in cui vediamo la necessità. g) Se ci sono alunne/i con disturbi d'apprendimento o disabilità, facciamoli partecipare se lo riteniamo inclusivo e, a conclusione del lavoro, mettiamo sulle loro schede un cuoricino o un altro segno identificativo. h) Se ci sono alunne/i che scrivono storie e non hanno spazio a sufficienza possono scrivere sul retro (ricordarsi di questo quando facciamo la scansione)
Durata di somministrazione: Diamo il tempo necessario affinché l'alunno/a compili le schede.
Come possono scrivere: Come sono abituati a scuola (maiuscolo, corsivo, ecc.).
Luogo di somministrazione: In classe. Lasciamo le lettere dell'alfabeto e tutte le cose alle pareti.
Per le particolarità ortografiche: Lasciamo fare se gli alunni e le alunne sanno cercarle da soli sui cartelloni in classe, ma non gliele suggeriamo e non le scriviamo sulla lavagna.
A lavoro concluso: scansioniamo le schede in un unico file e le inviamo via mail a: ...

3. L'analisi

L'analisi è stata svolta durante l'estate 2022 utilizzando una scheda comprendente otto criteri con indicatori quantitativi[1]. Quattro criteri prendono in considerazione ciascuna delle tre lingue d'alfabetizzazione, altrettanti criteri sono trasversali. Il punteggio parziale dei criteri suddivisi per lingua rappresenta, al contempo, anche il livello di abilità. Il punteggio totale (massimo 73) è formato dalla somma dei punti nei singoli criteri.
Sono stati analizzati i lavori di scrittura di 209 alunni e alunne, corrispondenti al 90% dell'intera popolazione scolastica delle prime classi delle scuole ladine, per un totale di 627 schede (209 per ciascuna lingua).

Alcune scelte per l'analisi

Per la lunghezza del testo non sono stati considerati gli articoli determinativi, indeterminativi e le congiunzioni. Le parole ripetute sono state considerate tre volte per il punteggio totale delle parole e due per la correttezza fonologica e ortografica.
Nella lingua ladina sono state accettate parole in uso nel linguaggio comune e/o informale, ma non rispecchianti la norma (per esempio: "regalo", "cocinela" "Marienkäfer", ecc.). Nella lingua tedesca sono state accettate le parole dialettali (esempio: "terf"/"darf"). In tutte le lingue sono stati accettati

[1] *Base di partenza per l'elaborazione della scheda è lo strumento utilizzato per la prova di scrittura autonoma nell'ambito di un progetto sull'efficacia delle pratiche di insegnamento realizzato dall'IPRASE nelle scuole della Provincia di Trento (Castoldi e Chicco, 2019).*

Fig. 1: Una scheda d'analisi compilata e relative scritture

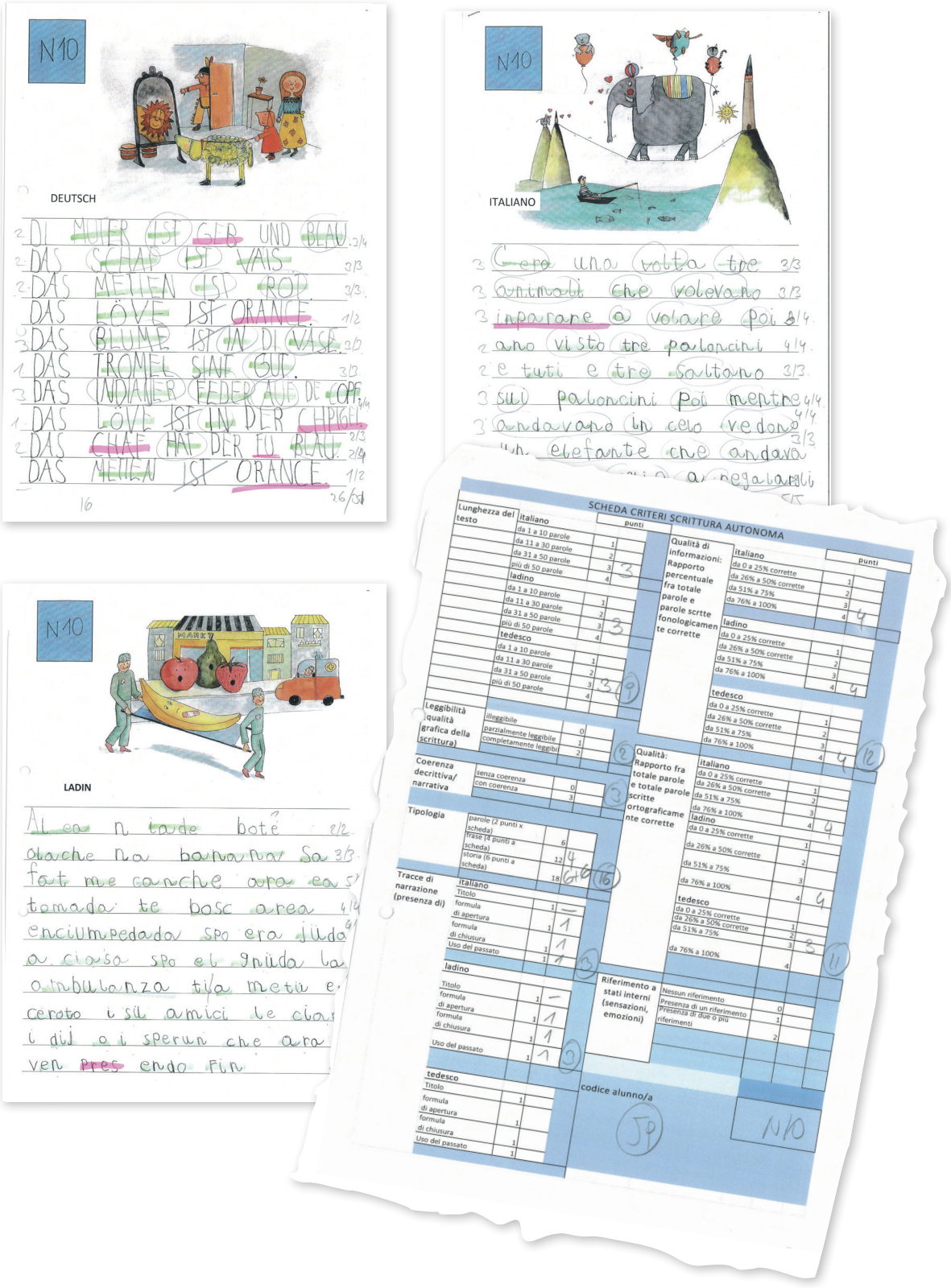


Fig. 2: La scheda d'analisi

Criteri con suddivisione per lingua			
Lunghezza del testo (numero di parole)	Punti	Max	Livello
Da 1 a 10 parole	1		1
Da 1 a 10 parole	2		2
Da 31 a 50 parole	3		3
Più di 50 parole	4	12 (4x3 lingue)	4
Qualità di informazioni: rapporto percentuale fra totale parole e parole scritte fonologicamente corrette			
Da 0 a 25% corrette	1		1
Da 26% a 50% corrette	2		2
Da 51% a 75%	3		3
Da 76% a 100%	4	12 (4x3 lingue)	4

Qualità di informazioni: rapporto percentuale fra totale parole e parole scritte ortograficamente corrette			
Da 0 a 25% corrette	1		1
Da 26% a 50% corrette	2		2
Da 51% a 75%	3		3
Da 76% a 100%	4	12 (4x3 lingue)	4
Tracce di narrazione			
Titolo	1		1
Presenza di una formula di apertura	1		2
Presenza di una formula di chiusura	1		3
Uso del passato	1	12 (4x3 lingue)	4
		48	

Criteri trasversali		
Coerenza	Punti	Max
Senza coerenza	0	
Coerente	3	3
Leggibilità		
Illeggibile	0	
Parzialmente leggibile	1	
Leggibile	2	2
Tipologia del testo		
Testo con parole	2	
Testo con frasi	4	
Testo con storia	6	18 (3 storie x 3 lingue)
Stati interni (sensazioni, emozioni)		
Nessun riferimento	0	
Presenza di un riferimento	1	
Presenza di due o più riferimenti	2	2
		25

fenomeni di interlingua (esempio: “gefrisst”/”gefressen”).
Nelle schede in lingua tedesca le parole in lingua italiana sono state escluse, e viceversa. In casi di influenza linguistica all’interno della stessa scheda – nella scrittura di una storia – la parola è stata considerata per gli aspetti della narrazione.
Per l’analisi della correttezza ortografica non sono stati considerati il minuscolo/maiuscolo e vari segni diacritici delle lingue (accenti e dieresi). Per la correttezza fonologica non sono state considerate le doppie presenti nella lingua italiana.

4. Risultati d’insieme

Si presentano brevemente i risultati maggiormente significativi per poi passare a un quadro di lettura declinato in Profili. L’intento è di individuare possibili traguardi di abilità che possono essere raggiunti in presenza di fattori personali e contestuali molto diversi fra loro, accumunati, tuttavia, da una pratica educativa riconducibile a una stessa cornice di riferimento.



Lunghezza del testo
L’italiano è la lingua in cui si osservano schede di scrittura più lunghe. Infatti, il 23% degli alunni e delle alunne riesce a scrivere più di 50 parole (Livello 4). Per la lingua ladina, la maggioranza degli alunni e delle alunne si colloca tra il Livello 2 e il Livello 3, ovvero tra 11 e 50 parole. Per quanto riguarda la lingua tedesca, la maggioranza degli alunni e delle alunne (54%) scrive fino a 30 parole, mentre il 30% riesce a scriverne fino a 50 (Livelli 2 e 3).

	ITALIANO	LADINO	TEDESCO
	Percentuale di alunne e alunni		
LIVELLO 1	1%	6%	8%
LIVELLO 2	37%	39%	54%
LIVELLO 3	39%	42%	30%
LIVELLO 4	23%	13%	8%

Bilanciamento

Osservando la **lunghezza dei testi**, si nota che il 30% di alunni e alunne scrivono nelle tre lingue con un numero di parole molto vicino fra loro, evidenziando così, fin dalla prima classe, un bilanciamento fra le tre lingue d'istruzione.
La maggioranza (61%) di alunni e alunne mostra invece un bilanciamento su due lingue, in misura maggiore per la combinazione ladino-tedesco o ladino-italiano, leggermente inferiore per l'italiano-tedesco. La terza lingua può essere presente con un numero di parole minore o maggiore rispetto alle due lingue che procedono di pari passo.

Quando il numero di parole è simile nella combinazione:

ITALIANO E LADINO	ITALIANO E TEDESCO	LADINO E TEDESCO
nell'**83%** dei casi il **TEDESCO** si presenta con testi più CORTI	nel **57%** dei casi il **LADINO** si presenta con testi più LUNGHI e nel **43%** dei casi con testi più CORTI	nell'**89%** dei casi l' **ITALIANO** si presenta con testi più LUNGHI

Tipologia del testo

Tutti gli alunni e le alunne riescono a scrivere in tre lingue, chi solo parole (2%), chi storie (24%). Molto diffuse sono le combinazioni: chi scrive in una lingua parole e nelle altre due frasi. Oppure in una lingua una storia e nelle altre due frasi. Oppure ancora: in una lingua parole, nella seconda, frasi e nella terza una storia.

L'abilità massima che si raggiunge nelle scuole ladine è la scrittura di storie in tre lingue che viene raggiunta dal 24% degli alunni e delle alunne. La storia in due lingue dal 29%, la storia in una lingua dal 24%.
La scrittura di una storia non è considerata un traguardo previsto dalle Indicazioni provinciali[2], ciononostante, i lavori presentati dagli alunni e dalle alunne rilevano una abilità tale da far supporre che tale abilità possa essere raggiunta.

Nel processo di scrittura (parole, frasi, storie) si evidenzia una caratterizzazione per gruppi classe, risultato che fa supporre un lavoro più intenso e/o incisivo sulla scrittura in alcune realtà scolastiche. La tipologia del testo non è correlata alla lunghezza del testo. Brevi storie complete di elementi narrativi sono possibili anche con una lunghezza di testo inferiore a 30 parole.

[2] *Come traguardi di abilità per il primo anno di alfabetizzazione le 'Indicazioni provinciali per le scuole primarie ladine' propongono per il ladino: "Compiti scritti dalle unità didattiche appositamente preparate" e per la lingua tedesca e italiana: "Distinguere suoni e rappresentarli mediante caratteri grafici" e "Scrivere testi brevi e testi modello, rispettare il fine parola e le unità semantiche". In una prima condivisione con le insegnanti per trovare insieme il modo migliore per rilevare le abilità a fine prima era emersa la varietà di traguardi che ciascuna di loro si pone per la sua classe e proprio in considerazione della composizione di questa. Per questa ragione si è optato per declinare i livelli di difficoltà, dalla parola alla frase, in modo da riuscire a cogliere le abilità di scrittura anche nei casi in cui l'alunno/a stava iniziando il processo di lettoscrittura con lingua/e di cui aveva meno padronanza.*

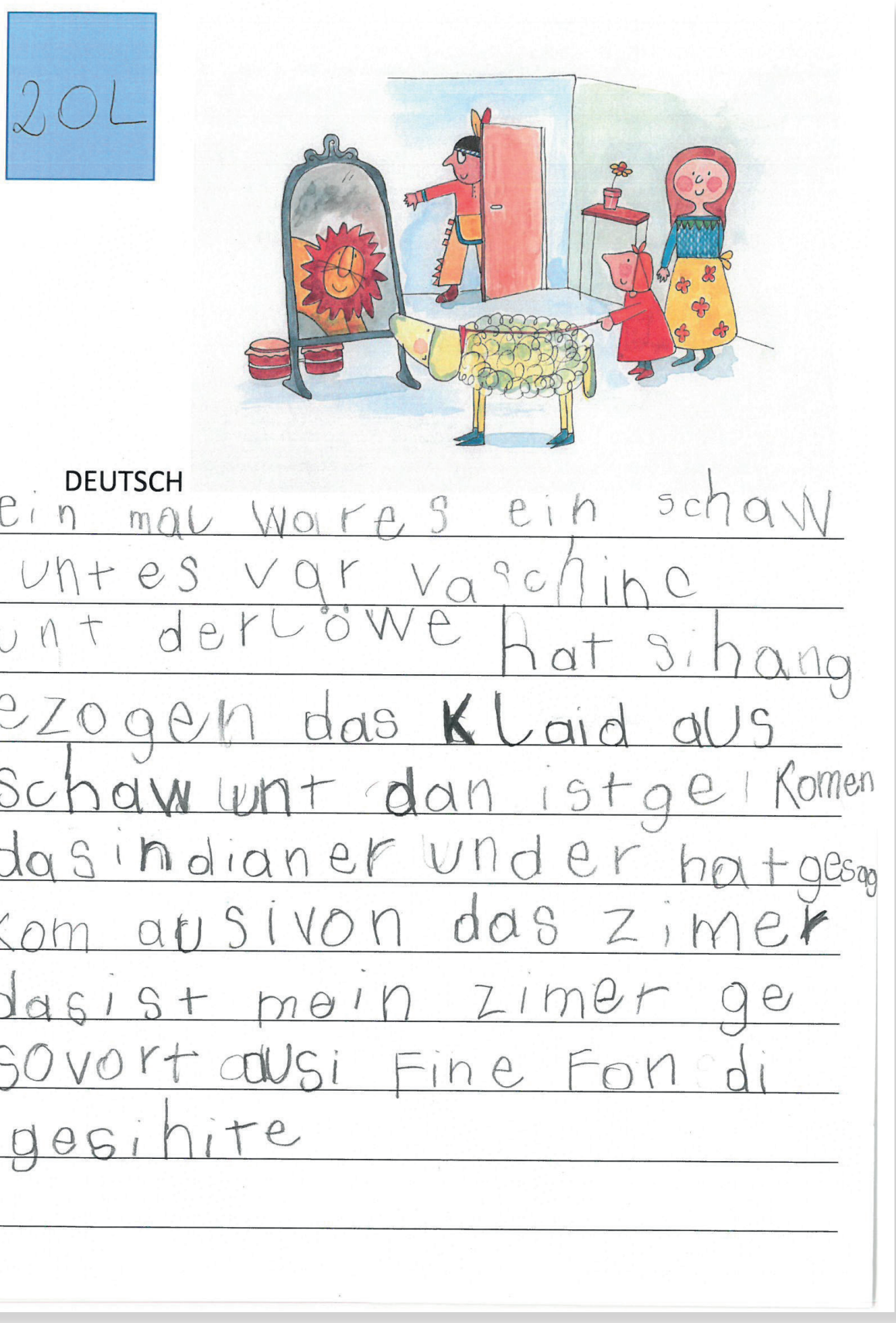
20L



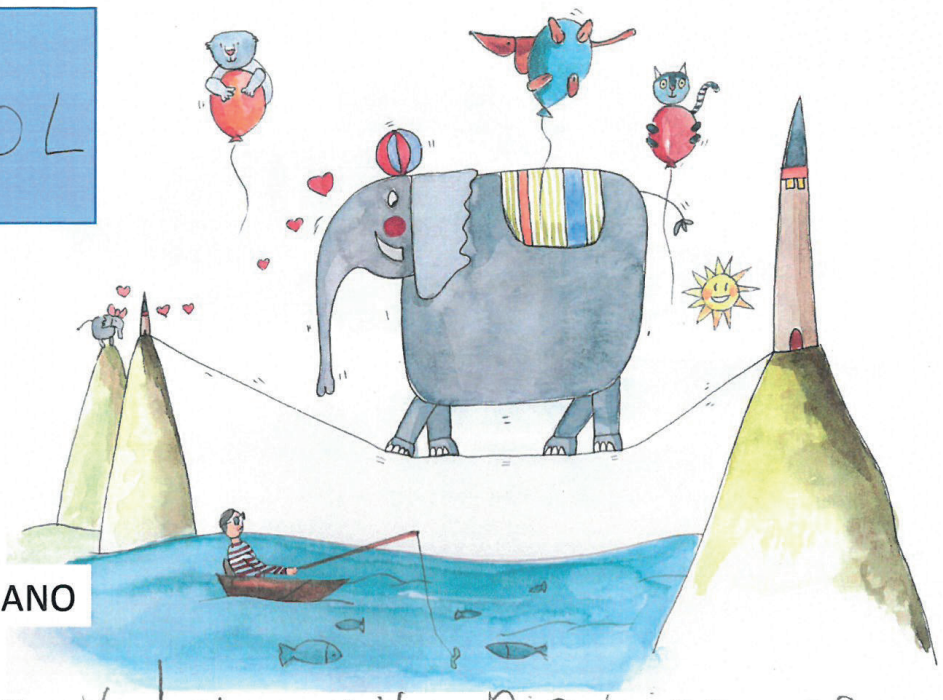
LADIN

Niela Fova Na BaNaNa i cela
BaNaNa aSPiLNa
Peier meil i Frea
i PoNa ala BaNaNati
Valatan stLeta
LiepVnta Da nesca
i si PUc Si amici
BrapLova asac
i msova PUrte Dmez
t spDeL Fine

Fig. 3, 4 e 5: Un esempio di storia minima scritta con meno di 30 parole. L'alunna vive in un contesto familiare bilingue ladino-tedesco. La stessa alunna può essere un esempio di bilanciamento nelle tre lingue.



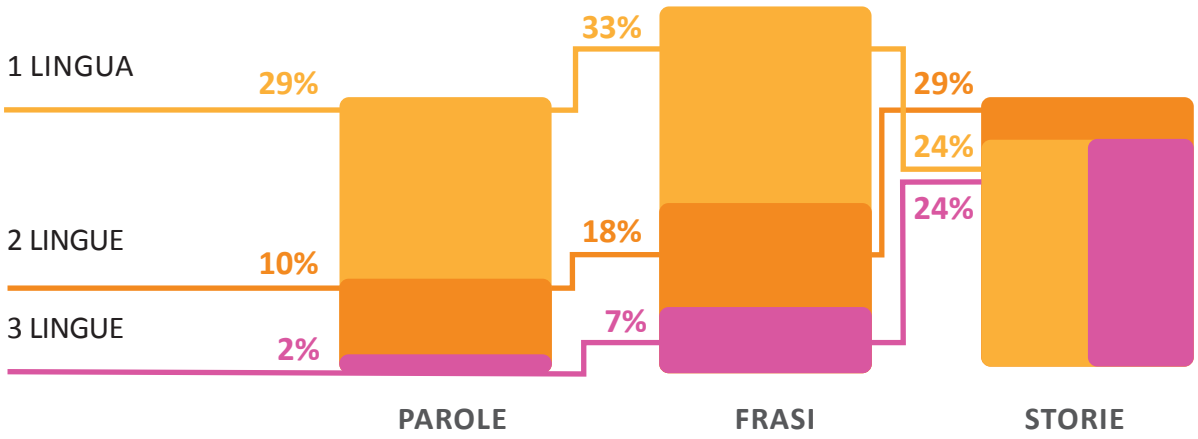
20L



ITALIANO

UNa Volta aIL PICOLINO CE
PENSAVa CEIL GRANDE
ELEFANTE VERO MA ERA
SOLO UN PALONCINO
IL PALONE È SCOPIATA
E IL KOALA E SI A
AGRAPATO DAL ELEFANTE
E IL POVERINO ELEFANTE
SIA SGONFIATO FINE.

Si considera il traguardo minimo la scrittura di parole in una lingua e il traguardo massimo la scrittura di storie in tre lingue. Alunni e alunne presentano abilità diverse. Per esempio, un bambino può scrivere parole in una lingua, frasi in una seconda lingua e una storia nella terza.



Correttezza fonologica e correttezza ortografica

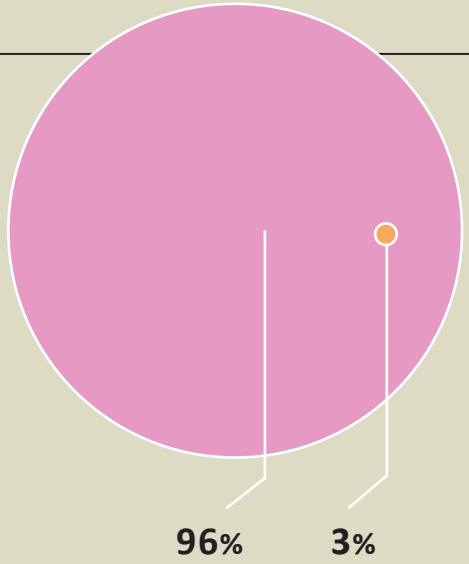
La correttezza fonologica è per la quasi totalità degli alunni e delle alunne una competenza acquisita completamente a fine prima, mentre la correttezza nell'ortografia è molto disomogenea, sia fra le alunne e gli alunni, sia all'interno delle classi e fra le lingue.

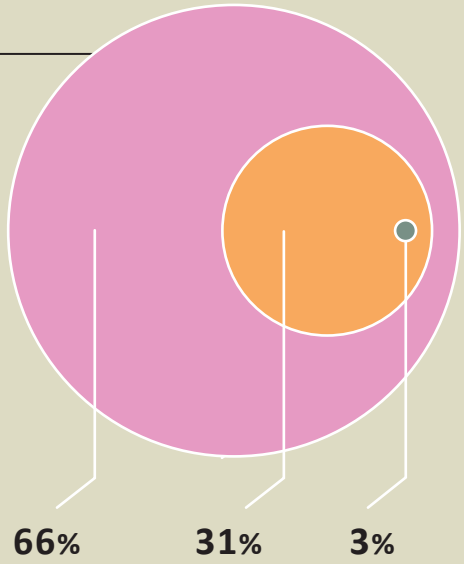
	ITALIANO	LADINO	TEDESCO
Livello di correttezza fonologica	**Numero alunne e alunni**		
LIVELLO 1	0	0	0
LIVELLO 2	2	1	1
LIVELLO 3	3	4	8
LIVELLO 4	203	203	199
Livello di correttezza ortografica	**Numero alunne e alunni**		
LIVELLO 1	2	1	1
LIVELLO 2	8	7	38
LIVELLO 3	113	63	100
LIVELLO 4	85	137	69

CORRETTEZZA FONOLOGICA PERCENTUALE ALUNNE/I

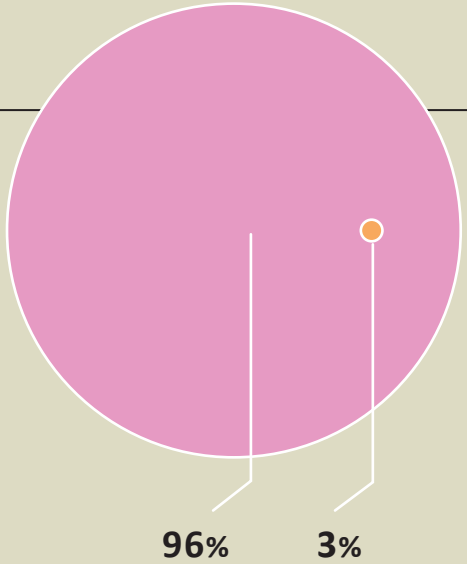
CORRETTEZZA ORTOGRAFICA PERCENTUALE ALUNNE/I

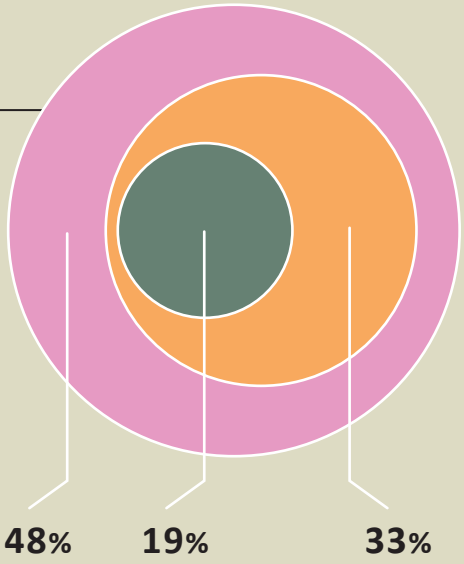
LADINO



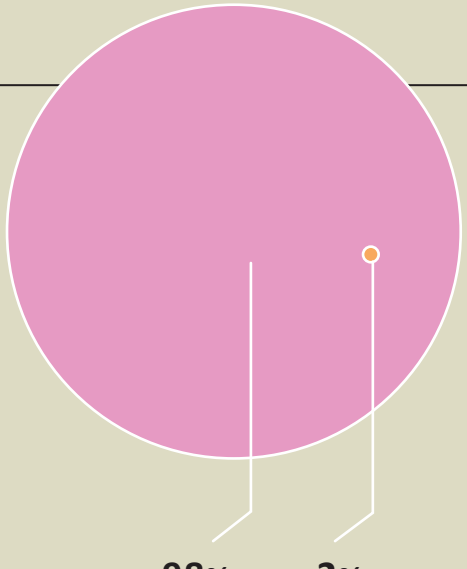


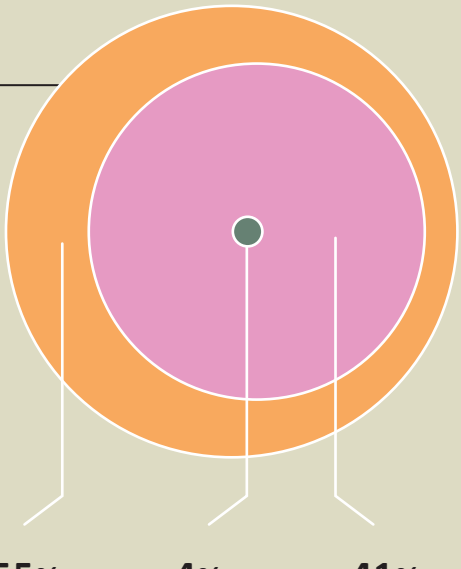
TEDESCO





ITALIANO





LIVELLO 4
da 76 a 100% di parole fono-logicamente/ ortograficamente corrette rispetto al totale delle parole scritte

LIVELLO 3
da 51 a 75% di parole fono-logicamente/ ortograficamente corrette rispetto al totale delle parole scritte

LIVELLO 2
da 26 a 50% di parole fono-logicamente/ ortograficamente corrette rispetto al totale delle parole scritte

LIVELLO 1
da 0 a 25% di parole fono-logicamente/ ortograficamente corrette rispetto al totale delle parole scritte

Coerenza e leggibilità

Scrivere con coerenza e in modo leggibile sono obiettivi raggiunti senza difficoltà dalla maggioranza degli alunni e delle alunne.

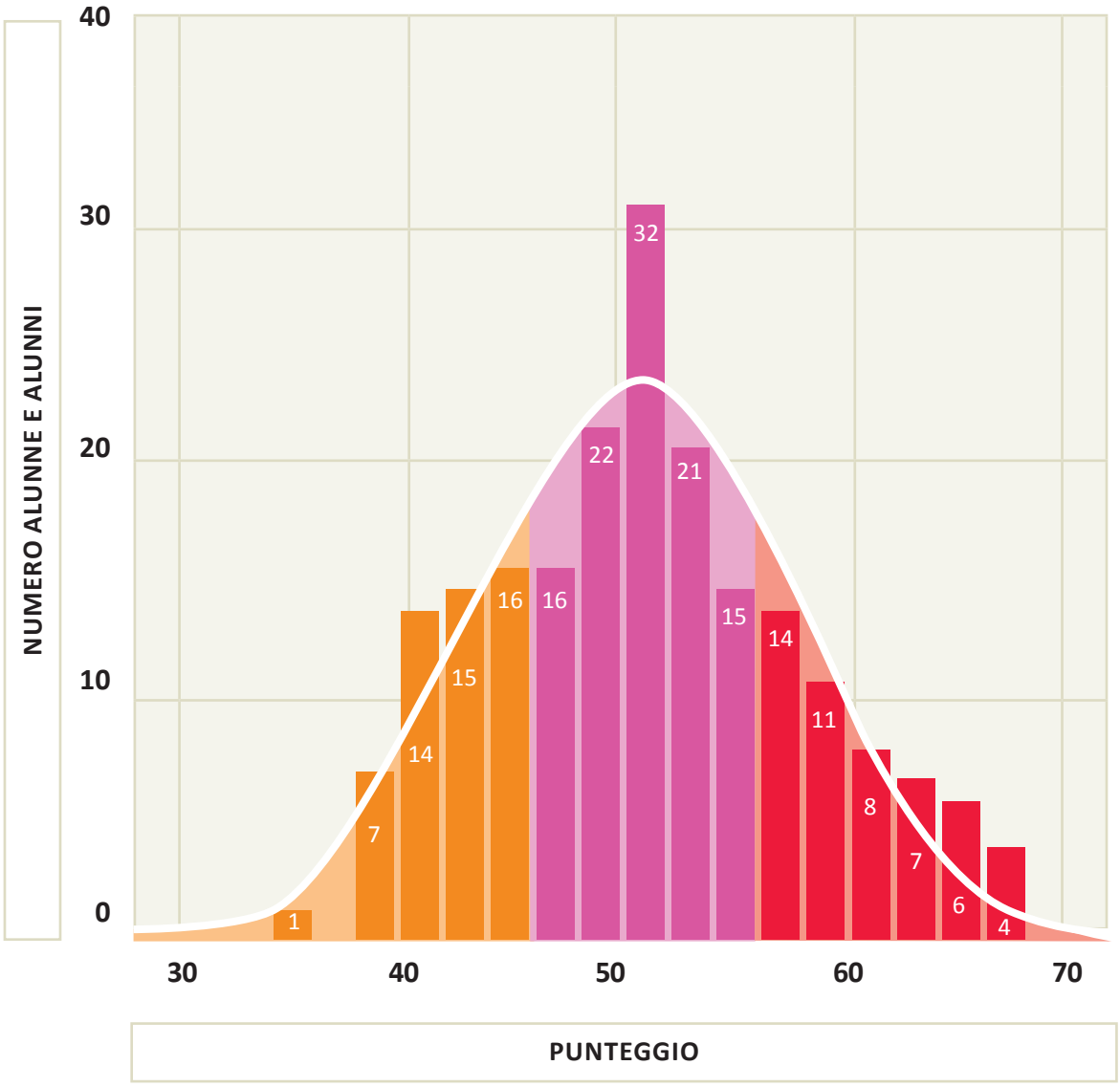
Punteggi

La distribuzione dei punteggi mostra un andamento complessivamente regolare, con una forma prossima alla curva normale e una concentrazione dei risultati nella fascia centrale.

Il picco della distribuzione si colloca attorno ai 50 punti, dove si registra il numero più elevato di alunne e alunni. La maggior parte dei risultati si concentra tra 45 e 55 punti, indicando una performance mediamente stabile del gruppo.

Le code della distribuzione risultano contenute:

- nella fascia bassa (sotto i 40 punti) il numero di studenti è limitato;
- nella fascia alta (oltre i 60 punti) si osserva una presenza progressivamente decrescente.



Altre variabili

Nell'analizzare statisticamente i dati sono stati presi in considerazione alcune variabili raccolte durante le osservazioni e le interviste, nonché la presenza di altre lingue nel contesto familiare.

In particolare:

- Il modello organizzativo d'insegnamento (*Modello A* o *Modello B*)
- Il **numero di alunni e alunne** presenti in classe e la tipologia, ossia se di classe con uniformità d'età o pluriclasse.
- L'**eterogeneità linguistica** in classe.
- Gli **usi linguistici in famiglia**, sia per il numero delle lingue sia per la combinazione (monolinguismo, bilinguismo, plurilinguismo).

Il modello organizzativo di insegnamento (*Modello A* o *Modello B*) e l'eterogeneità linguistica in classe non determinano differenze statisticamente significative sui risultati di apprendimento nella scrittura, mentre emerge una differenza statisticamente significativa per quanto riguarda la **numerosità di classe** e la **tipologia (classe o pluriclasse)**. Le pluriclassi e le classi che presentano un numero di alunni/e pari o superiori a undici hanno raggiunto una media di punteggi più alta.

Media tipologia di classe	
50 media punti classe	**54** media punti pluriclassi

Media numerosità di classe	
49 media punti classi fino a 10 alunne e alunni	**51** media punti classi 11+ alunne e alunni

Un ulteriore aspetto che influenza i risultati è **l'ambiente linguistico familiare**. In presenza del ladino e del tedesco, non necessariamente come lingue esclusive parlate in casa e in forme che possono andare dal monolinguismo al plurilinguismo, la media dei punteggi raggoiunti è più alta, rispetto a quella di alunni e alunne che parlano italiano in famiglia.

Punteggi medi in situazioni familiari di:			
	LADINO	**TEDESCO**	**ITALIANO**
MONOLINGUISMO	**52**	**52**	**47**
BILINGUISMO	**51**	**52**	**47**
PLURILINGUISMO	**49**	**50**	**47**

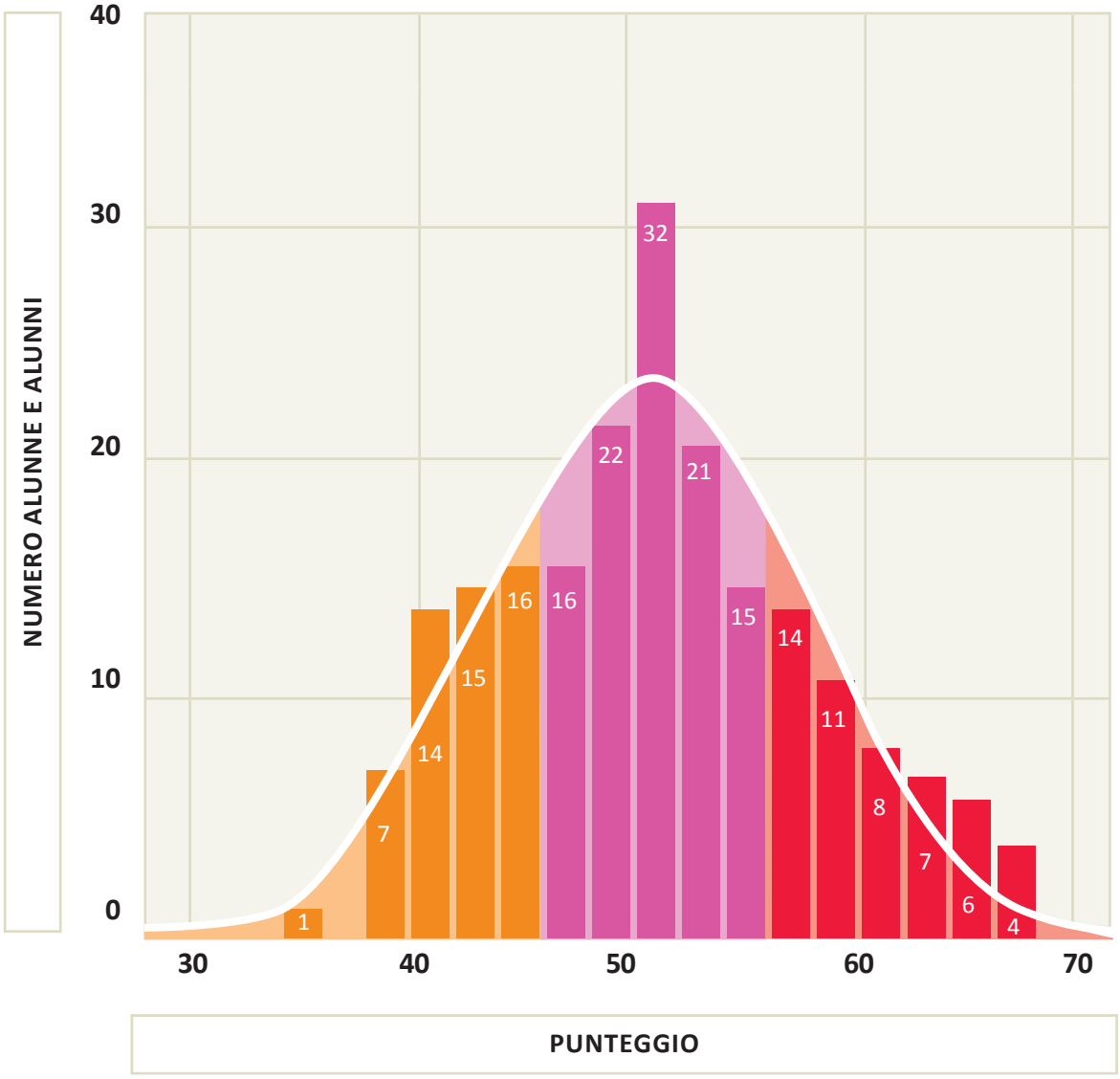
Altri fattori da approfondire

In futuro, per ampliare la comprensione dei fattori che influenzano l'apprendimento della scrittura, la ricerca dovrà orientarsi verso la raccolta e l'analisi mirata di dati relativi alla pratica didattica e, in particolare, ai processi di insegnamento-apprendimento. Tra gli ambiti di possibile approfondimento rientrano, ad esempio, le strategie[3] e le metodologie adottate, la valorizzazione dei livelli di alfabetizzazione emergente, il lavoro autonomo e guidato, il clima di classe, l'attenzione ai vissuti, ai bisogni e alle inclinazioni di ciascun alunno e alunna, la gestione delle preconoscenze, nonché la qualità della relazione docente–alunni e alunne.

[3] *Durante il primo anno di ricerca sono state osservate le strategie didattiche in uso e classificate in: eterodirette, autodirette o miste. Nel secondo anno di ricerca non sono state realizzate osservazioni, ma sono stati somministrati dei questionari con alcune domande sulle strategie didattiche utilizzate. Le risposte non consentono di definire in modo univoco l'appartenenza a una delle suddette categorie.*

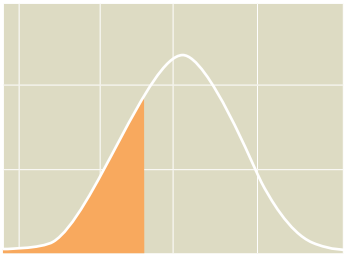
5. Profili di abilità

La distribuzione dei punteggi raggiunti dagli alunni e dalle alunne è simmetrica con una tendenza centrale sui 50 punti. Per questa ragione il secondo e il terzo percentile sono stati aggregati e il profilo che li rappresenta può delineare il livello di performance raggiungibile mediamente nel modello di alfabetizzazione plurilingue nelle scuole ladine.
In un primo **Profilo** si inseriscono si inseriscono i punteggi raggiunti da alunni e alunne che vanno da 35 a 45 e rappresentano il **25%** del totale analizzato (53 alunni/e). In un secondo **Profilo** i punteggi da 46 e 55 che rappresentano il **51%** del totale partecipanti (106 alunni/e). Infine, in un terzo i punteggi da 56 a 67, ovvero il **24%** del totale partecipanti (50 alunni/e). Per ciascun **Profilo** si individuano le caratteristiche rispetto alle abilità di scrittura emergenti dall'analisi e al contesto, quali il modello organizzativo di insegnamento (*Modello A* o *Modello B*), la numerosità di classe e la tipologia (per esempio pluriclasse), l'ambiente linguistico familiare, che riguarda l'uso di una o più lingue in famiglia (situazione di monolinguismo, bilinguismo, plurilinguismo con presenza delle lingue d'istruzione).



PROFILO 3	67 66 65 64 63 62 61 60 59 58 57 56	**Profilo 3:** alunni e alunne che hanno raggiunto un punteggio compreso fra 56 e 67 e rappresentano il **24%** del totale partecipanti (50 alunni/e).
PROFILO 2	55 54 53 52 51 50 49 48 47 46	**Profilo 2:** alunni e alunne che hanno raggiunto un punteggio compreso fra 46 e 55 e rappresentano il **51%** del totale partecipanti (106 alunni/e).
PROFILO 1	45 44 43 42 41 40 39 38 37 36 35	**Profilo 1:** alunni e alunne che hanno raggiunto un punteggio compreso fra 35 e 45 e rappresentano il **25%** del totale partecipanti (53 alunni/e).

PROFILO 1



Aspetti linguistici

La lunghezza del testo risulta simile nelle tre lingue. La maggioranza degli alunni e delle alunne scrive fino a 30 parole per ciascuna scheda (Livello 2). La correttezza fonologica è leggermente più bassa nel tedesco (Livello 3) rispetto al ladino e all'italiano (Livello 4).
La correttezza ortografica si suddivide fra il Livello 3 e 4 per l'italiano e il tedesco con una percentuale significativa di Livello 4 per il ladino.

LUNGHEZZA DEL TESTO			
	ITALIANO	**LADINO**	**TEDESCO**
	Alunne e alunni		
LIVELLO 1	2	11	11
LIVELLO 2	35	35	38
LIVELLO 3	14	5	3
LIVELLO 4	1	1	0

LIVELLO 4
più di 50 parole

LIVELLO 3
da 31 a 50 parole

LIVELLO 2
da 11 a 30 parole

LIVELLO 1
da 0 a 10 parole

CORRETTEZZA FONOLOGICA E ORTOGRAFICA			
	ITALIANO	**LADINO**	**TEDESCO**
Livello di correttezza fonologica	**Alunne e alunni**		
LIVELLO 1	0	0	0
LIVELLO 2	2	1	0
LIVELLO 3	2	2	7
LIVELLO 4	48	49	45
Livello di correttezza ortografica	**Alunne e alunni**		
LIVELLO 1	2	1	1
LIVELLO 2	2	4	12
LIVELLO 3	30	22	27
LIVELLO 4	18	25	12

1 da 0 a 25% di parole ortograficamente e/o fonologicamente corrette rispetto al totale delle parole scritte

2 da 26 a 50% di parole ortograficamente e/o fonologicamente corrette rispetto al totale delle parole scritte

3 da 51 a 75% di parole ortograficamente e/o fonologicamente corrette rispetto al totale delle parole scritte

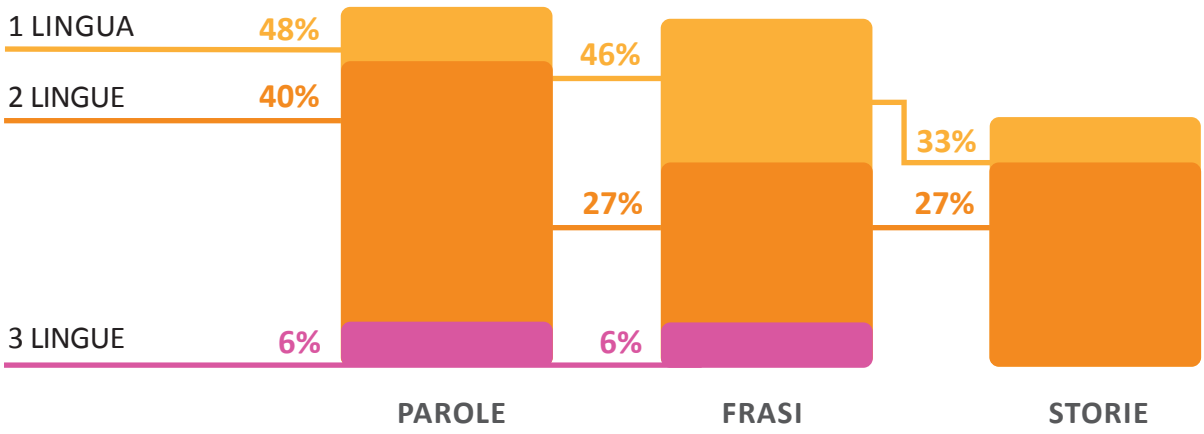
4 da 76 a 100% di parole ortograficamente e/o fonologicamente corrette rispetto al totale delle parole scritte

Leggibilità
51 schede su 52 sono completamente leggibili, una lo è parzialmente.

Coerenza
L'83% degli alunni e delle alunne scrive testi coerenti. Nei rimanenti si osservano indici di incoerenza, ma anche mancanza di coerenza interna come, per esempio, il collegamento fra frasi, l'uso di connettivi, ecc.

Parole, frasi e storie
In questo profilo si trovano alunni e alunne che scrivono parole e frasi in due lingue (40% e 27%).
Il 33% scrive una storia in una lingua, mentre la scrittura di storie in due o tre lingue è praticamente assente.

Si considera il traguardo minimo la scrittura di parole in una lingua e il traguardo massimo la scrittura di storie in tre lingue. Alunni e alunne presentano abilità diverse. Per esempio, un bambino può scrivere parole in una lingua, frasi in una seconda lingua e una storia nella terza.
La tendenza nei tre Profili è che all'aumentare di scritture di frasi e storie corrisponde la diminuzione della produzione solo di parole e le percentuali delle performance nelle tre lingue saranno inversamente proporzionali a quelle in una lingua.



Elementi della narrazione
Titolo, frase di apertura e di chiusura, uso del passato, stati interni

In questo profilo solo il 2% degli alunni e delle alunne inseriscono nelle loro storie degli elementi della narrazione e limitatamente alla lingua italiana e ladina. Nessun elemento per la lingua tedesca. Pressoché nulla la presenza di stati interni, quali sensazioni ed emozioni (4%).

Altre variabili

Il modello organizzativo è, per la maggior parte degli alunni e delle alunne (83%) individuati in questo profilo, di tipo A (una docente-tre lingue) e l'ambiente classe presenta una numerosità pari o superiore a 11 per il 77% di loro. Alunni e alunne in questo Profilo vivono in situazioni di bilinguismo (48%) con una presenza più incisiva della lingua ladina (58%) e italiana (56%), rispetto alla lingua tedesca (31%).

Modelli organizzativi di insegnamento	
Modello A Una docente-tre lingue	**83%**
Modello B Due docenti-tre lingue	**17%**

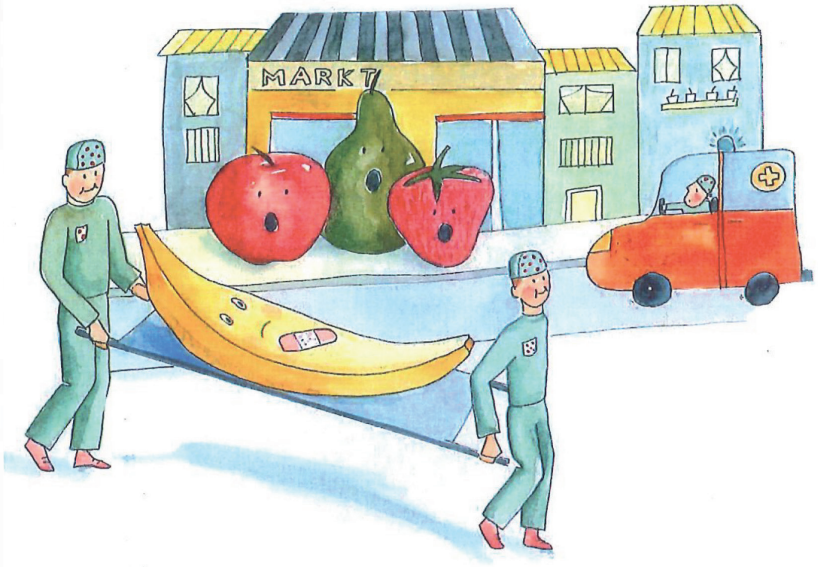
Numerosità di classe/tipologia di classe	
Classi fino a 10 alunni/e	**15%**
Classi da 11+ alunni/e	**77%**
Pluriclassi	**8%**

Ambiente linguistico familiare	
Alunni e alunne che vivono in ambienti:	
Monolingue	**37%**
Bilingue	**48%**
Plurilingue	**15%**
Presenza in casa:	
del ladino	**58%**
del tedesco	**31%**
dell'italiano	**56%**

Alla rilevazione hanno partecipato, presentando le tre schede per le tre lingue d'istruzione, 4 alunni/e certificati con Legge 104/1992 o Legge 170/2010. Tutti/e hanno raggiunto un punteggio all'interno del Profilo di Performance 1.

Alunna con background migratorio. Lingue parlate in casa: italiano e serbo (42/73 punti)

M13



LADIN

La Banana sie fat mel
La Banana niacontjda
La Banana à un flaschtr
La ambulanza va à olalonc
La Butaza vn
La frea
La meila
La buteija
flaschtr
peir La Schtredda

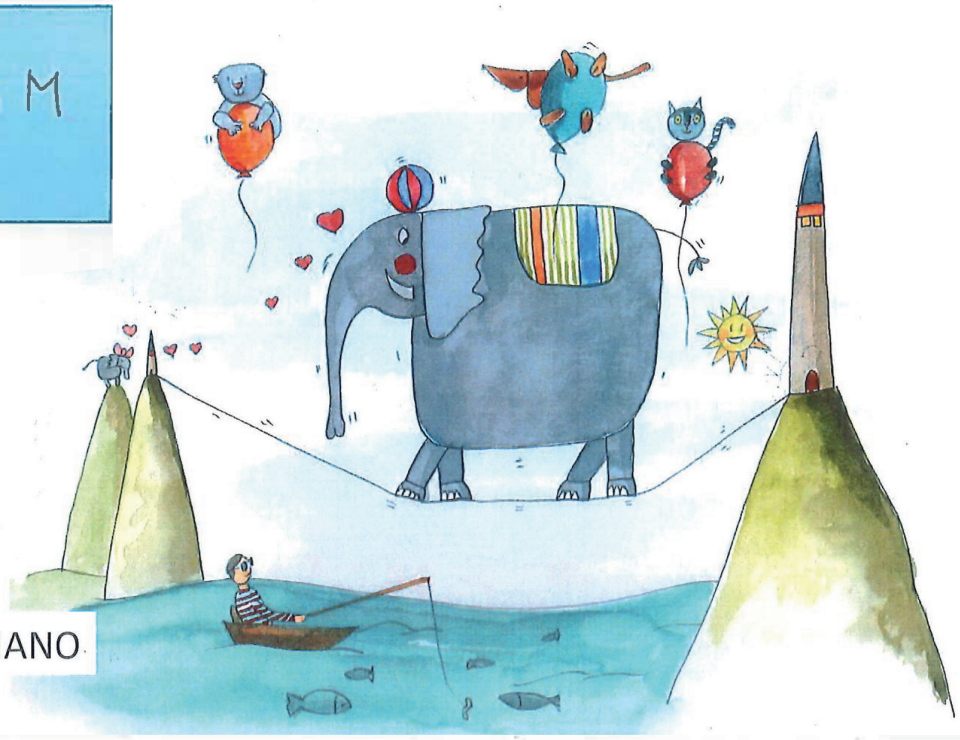
13 M



DEUTSCH

Indaner	Nase
Tiskh	Auge
Skhue	skhpiget
Kape	Feder
Maind	Vase
Blume	
Love	
Skhaf	
Tür	
Traned	

13 M



ITALIANO

il elefante gioca con la palla
il elefante è carino
il Koala
il cane
il cato
il sole ride
il elefante cammina sula corda
il sole
la pala

Alunno di madrelingua ladina. Lingua parlata in casa: ladino (45/73 punti)

13 G



LADIN

LA BANANA SA FAI MEFI POM
DIA FAI MEAIA BANANA
LA AMBULANZA FAN A TOLA BANANA
LA BANANA VA CUN LA AMBULANZA
LA BANANA AN FLASCIER
LA BANANA ESOLA BARELA I DOTURS
PORTA LA BARELA

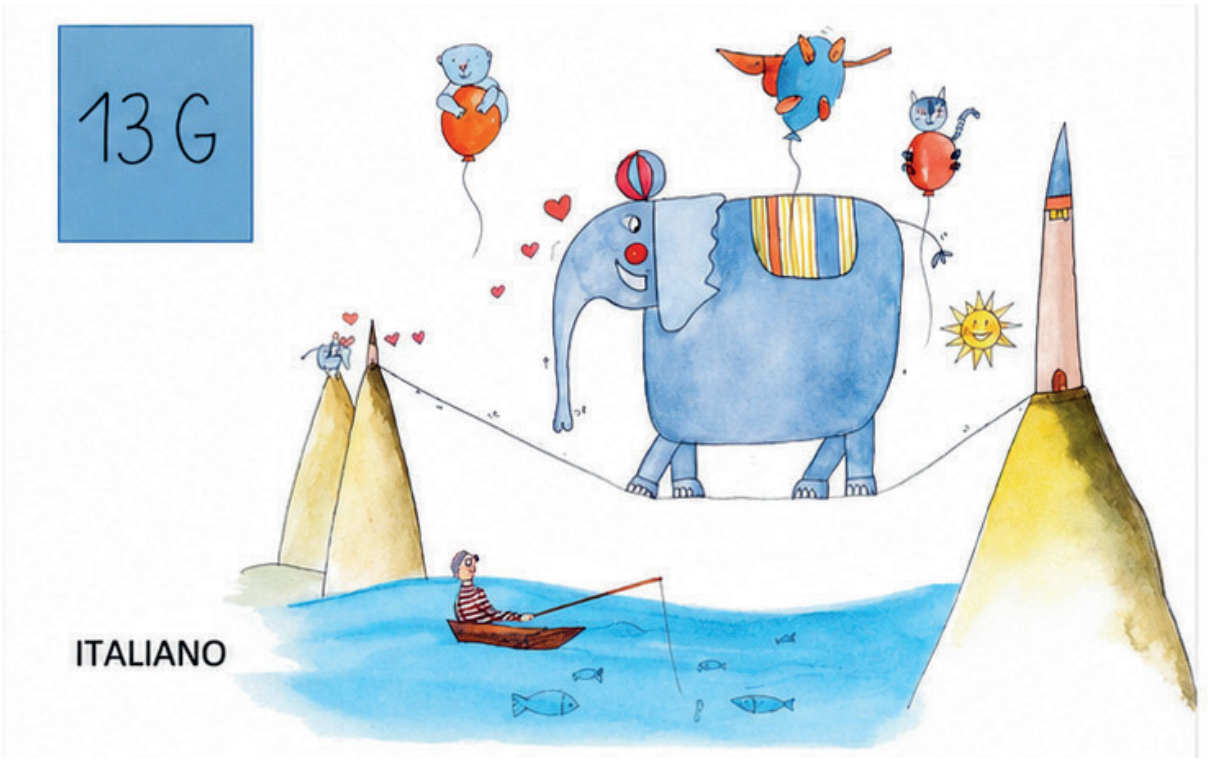
13G



DEUTSCH

DER LÖWE FIST DER
SCHAF MUTER CINT BONG
TUR PLUME LÖWE SCHAF
INDIANER SPIDEL TISCH
DER SCHAF FRIST DER LÖWE

13 G

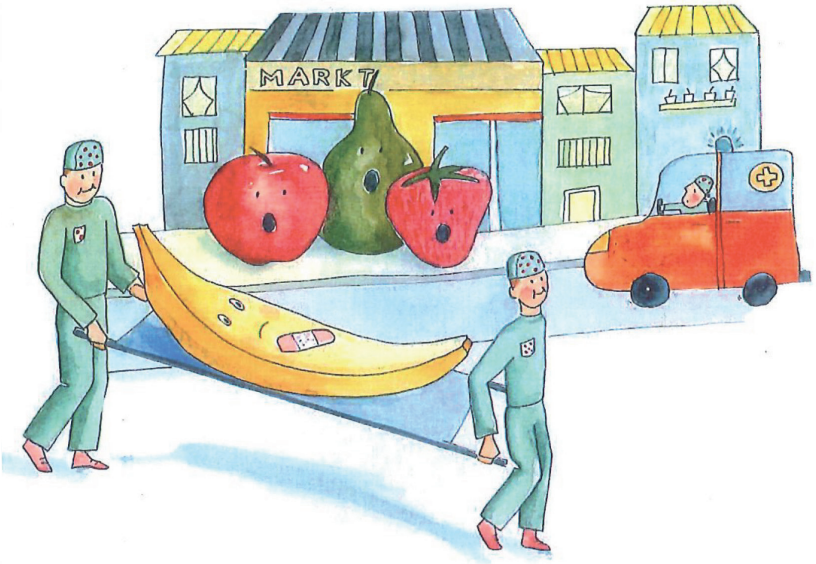


ITALIANO

IL ELEFANTE È SU UNA CORDA
IL KOALA È SCOPIATO IL PALONCINO
IL PESCATORE ACCHIAPA I PESCI
L'ELEFANTESSA È SU UNA COLINA
IL SOLE SCOTA I PALONCINI
IL CANE È SUL UN PALONCINO
BLU

Alunno con un genitore ladino e uno con background migratorio.
Lingue parlate in casa: italiano e croato (39/73 punti)

1J



LADIN

POM BANANA AMULANSA FLASTER
ME CIASA OOTURS BARELA LA
BANAME AFAT ME

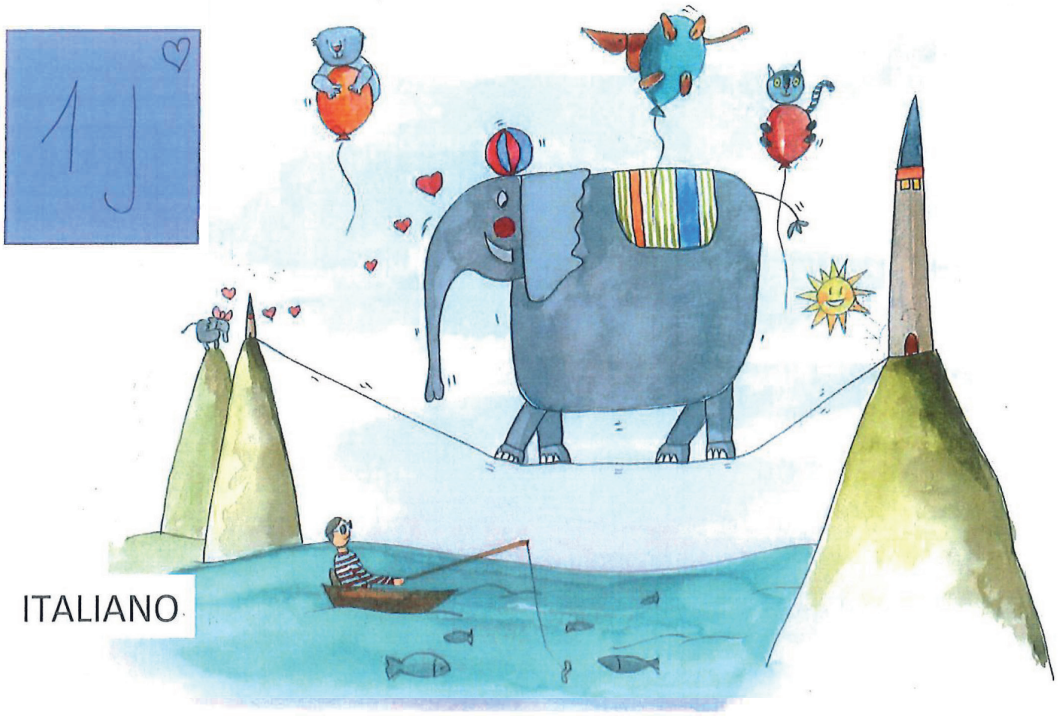




DEUTSCH

SCHAF – LÖWE – TORTEN
TURTEN – MAMMA – INDIANER
FEDE – SPIGEN – TUR

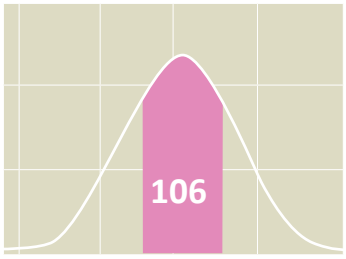
1j



ITALIANO

IL KOALA EIL CANE
VUOLINO FARE UNGARA
PASA EIL GATO DCIECIA FATOU
TUFO PIUBELO BVINCE IL CANE
EIL CAN VASULFARO

PROFILO 2



Aspetti linguistici

Per la lingua tedesca la frequenza maggiore si registra al Livello 2 (fino a 30 parole). In lingua ladina il numero di parole aumenta: la maggioranza degli alunni e delle alunne si colloca infatti al Livello 3 (fino a 50 parole). Un numero ancora maggiore di parole viene scritto nelle schede in lingua italiana: 18 alunni/e riescono a scrivere più di 50 parole (Livello 4), mentre 49 si posizionano al livello immediatamente inferiore.
La correttezza fonologica è raggiunta in tutte le lingue, tranne per pochi alunni/e che non raggiungono il Livello 4. La correttezza ortografica del livello più alto è raggiunta, nel ladino, da 74 alunni e alunne, mentre scende al Livello 3 per la maggioranza di loro in tedesco e italiano.

LUNGHEZZA DEL TESTO			
	ITALIANO	LADINO	TEDESCO
	Alunne e alunni		
LIVELLO 1	0	1	5
LIVELLO 2	39	42	62
LIVELLO 3	49	54	36
LIVELLO 4	18	9	3

LIVELLO 4
più di 50 parole

LIVELLO 3
da 31 a 50 parole

LIVELLO 2
da 11 a 30 parole

LIVELLO 1
da 0 a 10 parole

CORRETTEZZA FONOLOGICA E ORTOGRAFICA			
	ITALIANO	LADINO	TEDESCO
Livello di correttezza fonologica	**Alunne e alunni**		
LIVELLO 1	0	0	0
LIVELLO 2	0	0	0
LIVELLO 3	1	2	1
LIVELLO 4	105	104	105
Livello di correttezza ortografica	**Alunne e alunni**		
LIVELLO 1	0	0	0
LIVELLO 2	5	3	16
LIVELLO 3	62	29	53
LIVELLO 4	39	74	37

1 da 0 a 25% di parole ortograficamente e/o fonologicamente corrette rispetto al totale delle parole scritte

2 da 26 a 50% di parole ortograficamente e/o fonologicamente corrette rispetto al totale delle parole scritte

3 da 51 a 75% di parole ortograficamente e/o fonologicamente corrette rispetto al totale delle parole scritte

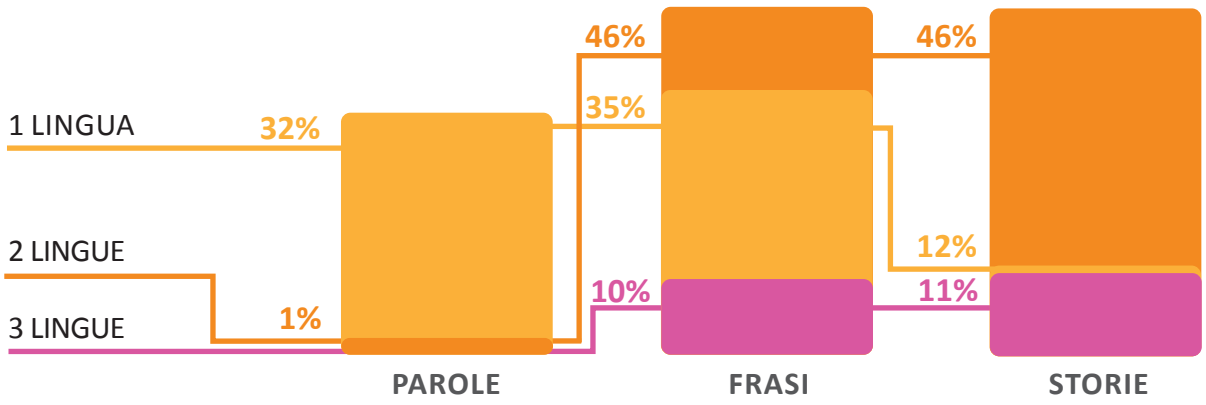
4 da 76 a 100% di parole ortograficamente e/o fonologicamente corrette rispetto al totale delle parole scritte

Leggibilità
100 schede su 106 sono completamente leggibili, 4 sono parzialmente leggibili e 2 illeggibili.

Coerenza
Il 92% degli alunni e delle alunne presentano schede con un testo coerente. Nelle rimanenti, si osservano incoerenze rispetto all'illustrazione (parole, frasi e storie fuori tema), ma anche mancanza di coerenza interna come, per esempio, il collegamento fra frasi, uso di connettivi, ecc. in una o due lingue di scrittura.

Parole, frasi e storie
La maggioranza di alunni e alunne scrive storie o frasi in due lingue. In questo Profilo le abilità si rilevano nella scrittura di frasi e storie in due lingue (46%).
Il traguardo massimo – tre storie in tre lingue – è raggiunto dall'11%.
Il livello di alfabetizzazione nelle tre lingue è molto avanzato, infatti, solo il 32% scrive ancora solo parole in una lingua, mentre un 1% scrive solo parole in due lingue.

Si considera il traguardo minimo la scrittura di parole in una lingua e il traguardo massimo la scrittura di storie in tre lingue. Alunni e alunne presentano abilità diverse. Per esempio, un bambino può scrivere parole in una lingua, frasi in una seconda lingua e una storia nella terza.
La tendenza nei tre Profili è che all'aumentare di scritture di frasi e storie corrisponde la diminuzione della produzione solo di parole e le percentuali delle performance nelle tre lingue saranno inversamente proporzionali a quelle in una lingua.



Con elementi della narrazione
Titolo, frase di apertura e di chiusura, uso del passato, stati interni
Sono presenti elementi della narrazione nelle storie scritte in ladino e in italiano. Gli elementi, che possono andare da 1 a 4, sono maggiori nel ladino, dove il 26% degli alunni e delle alunne li include nei loro testi. Il 21% inserisce elementi nei testi in italiano e il 5% nei testi in tedesco. La maggioranza degli alunni (90%) non fa riferimento a stati interni.

Altre variabili

Per la maggior parte degli alunni e delle alunne (73%) il modello organizzativo è di tipo A (una docente-tre lingue) e l'ambiente classe presenta una numerosità pari o superiore a 11 per il 75% di loro. Alunni e alunne in questo Profilo vivono in situazioni di monolinguismo (63%) e bilinguismo (32%).
Il ladino è presente come lingua (non esclusiva) familiare nel 78% dei casi, nelle tre possibili forme di monolinguismo, bilinguismo e plurilinguismo.

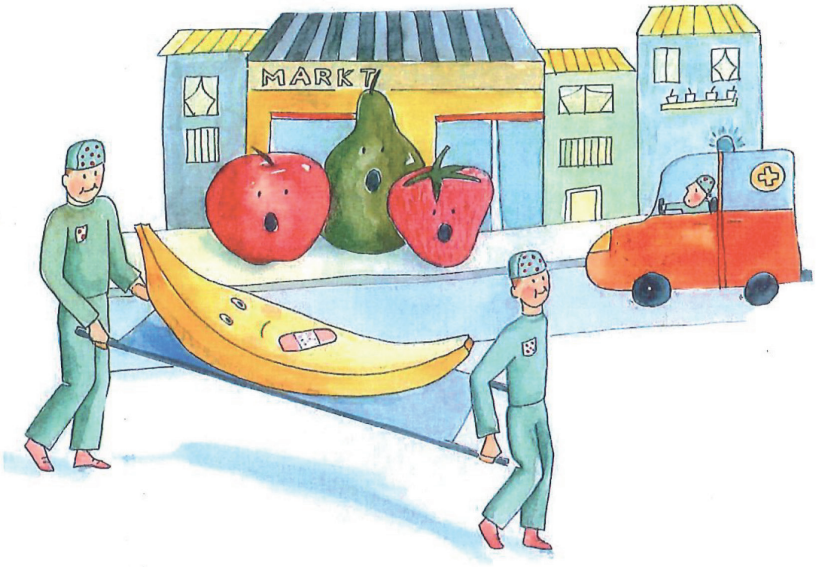
Modelli organizzativi di insegnamento	
Modello A Una docente-tre lingue	**73%**
Modello B Due docenti-tre lingue	**27%**

Numerosità di classe/tipologia di classe	
Classi fino a 10 alunni/e	**18%**
Classi da 11+ alunni/e	**75%**
Pluriclassi	**7%**

Ambiente linguistico familiare	
Alunni e alunne che vivono in ambienti:	
Monolingue	**63%**
Bilingue	**32%**
Plurilingue	**5%**
Presenza in casa:	
del ladino	**78%**
del tedesco	**32%**
dell'italiano	**22%**

Alunna di madrelingua tedesca. Lingua parlata in casa: tedesco (49/73 punti)

3Q



LADIN

L föva uniëde una banana
cun i suöi amitci pona ha
did L Pëir jon al Marca a
cumreit no ie sotei dlo a did a
la banana pono ie jidc i sueoi
amici dsoeli pona ie uneda na
landa i cëla a mors it tl
vëntër pona ie 'ura i sueoi
amitci i pona föi desperdu
i ha musu jit sc nedel
cun la ambulansa.

3Q



DEUTSCH

Das Schaf hat blaue Socken.
Das Indiener fosteed hinter der tuer.
Die bongos fostecensich hinter den Spigel.
Auf den tisch ist eine Wase mit einer gelb Blume
Das Indiener hat Federn auf den Kopf.
Die Mama Pasd auf Den Kind auf.

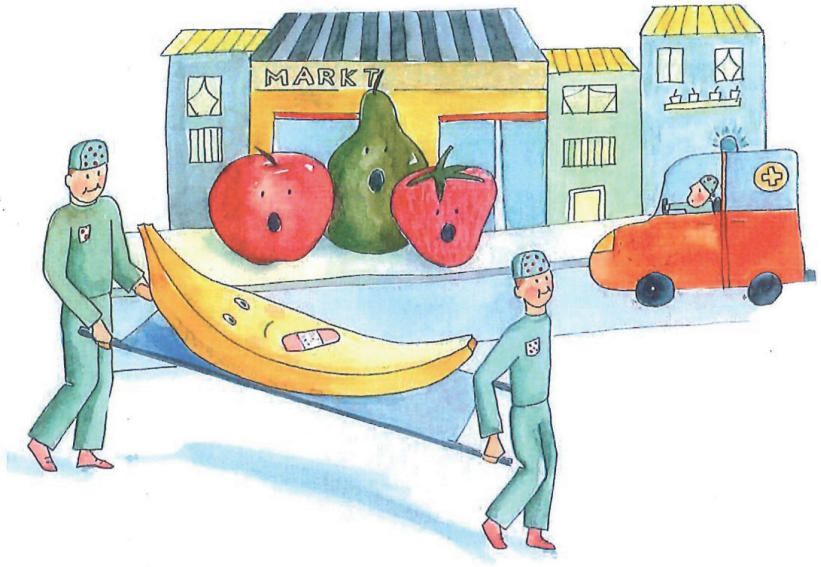
3Q



ITALIANO

un Gatto vola con un Palonciní
sul bel cielo e un Sole
sule le colline tce una torre
un Pescatore Pesca dei Pesci
il Pescatore a dei occhali
Sula testa
un elefante fa dele acrobazie.

2H



LADIN

La banana andaácumpreit é dailo
beria é tumada sollce. La beria
La barela. L'alaschtrada.
Lachit. La ambulanza.
La finestra. Les gandares.
L' cerótto La butaga.
L' tat. La infermiera

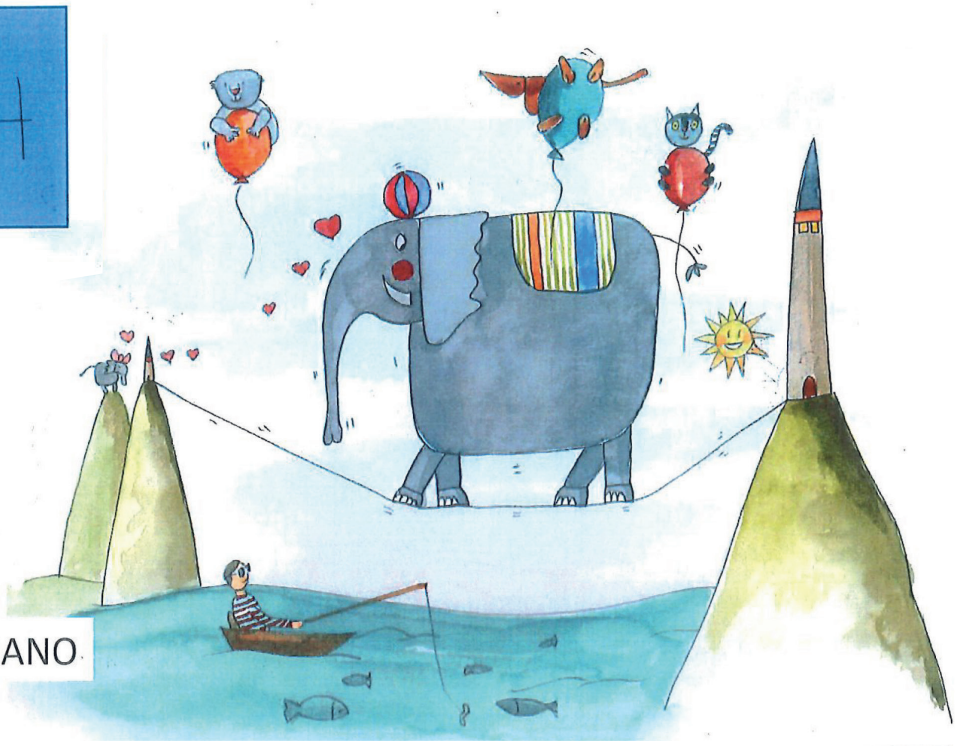
2H



DEUTSCH

der Löve. die torte ist gelb
der rock ist gelb.
das sind der schaf
der spiegel der indianer
der tisch der schpige ist zauberer.
die face ist arange.
der schaf ist gelb

2H

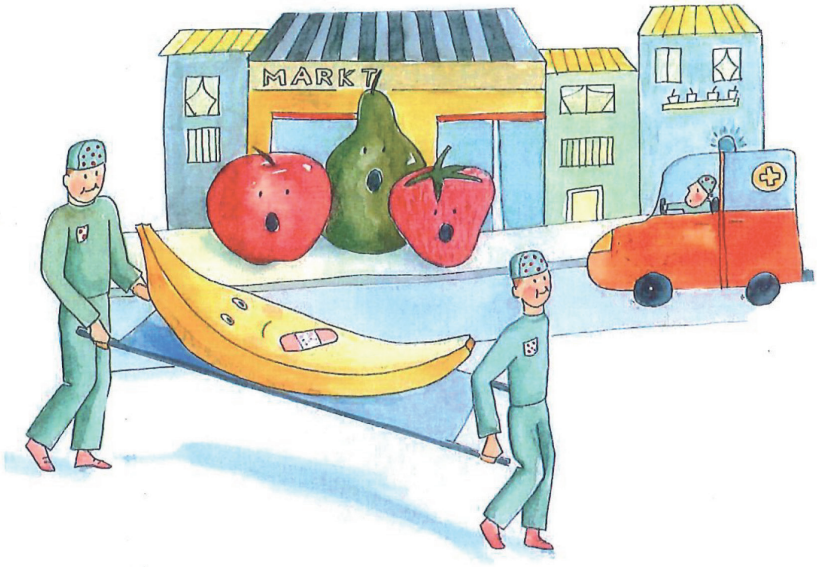


ITALIANO

il ladro pescai pesci.
il elefannte.
il sole. i moriscini.
l' gatto la palla.
la erba. le montagne.
la porta.
il elefannte amora il picolo
elefante. il elefannte camina
sula corda.

Alunna di madrelingua ladina. Lingua parlata in casa: ladino (53/73 punti)

3G



LADIN

LA BANANA SA FAT ME. I
CUMPAINZS SAN SCPURDÜ. LA
BANANA NURO GNIA JI TE
USCBDAL. LA AMBULANZA VAGN ALA
TO LA BANANA. LA BANANA
CANG ARE VARIDA ERA CUNTANTA.

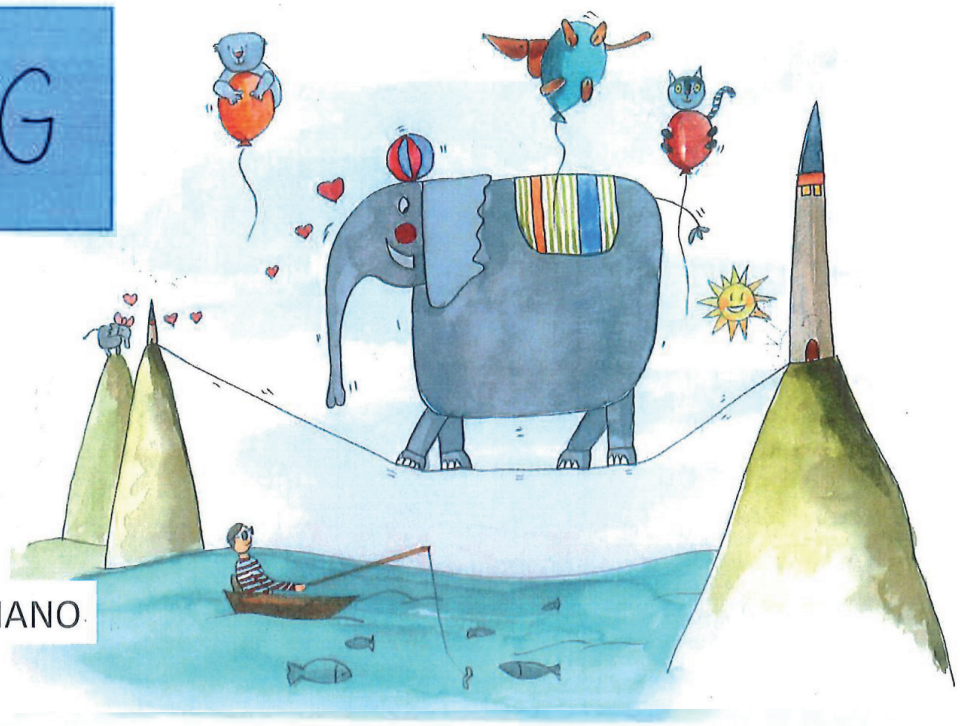
3G



DEUTSCH

DI MUTTER SAGT ZU DEN
KINT TU MUS MIT DEN
SCHAF DRAUSEN SCHPILEN
ABA ICH VIL IN MAIN ZIMER
SCHPILEN VISO ICH VIL DAS
TU MIT DEN SCHAF DRAUSEN
SCHPILEN. DAS SCHAF SET SICH
IN SPIDEL DAS IST AIN
LÖWE.

3G

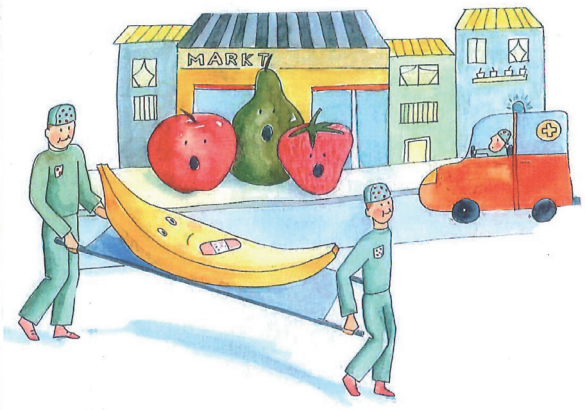


ITALIANO

L ELEFANTE E SU LA CORDA
IL PIGOLO DEL ELEFANTE A
PAURA. IL KOALA IL CANE E IL
GATTO I AMICI DEL ELEFANTE
SONO SU UN PALONCINO.
UNA PALA E SU LA TESTA
DEL ELEFANTE. IL SOLE SPLENDE
IL PESCATORE E NELA BARCA.

Alunna di madrelingua ladina. Lingua parlata in casa: ladino (48/73 punti)

8A



LADIN

AMBULANZA - POM - PIER -
PIEIORA - DOTURS - MARKT -
FLASCITER - BANANA -
CIASA - PORTA - RODES -
AMBARELLA - CIÜTE
L' AMBULANZA VEN.
LA BANANA SA FAT ME.
SÓN LE TET EL SCRIT MARKT.
I DOTURS PORTA LA BANANA.
LE POM LE PIER Y LA PIEIORA
E SPORDÜS.

DÜC VEN Á CIARE.
LES CIASES É GRANES.
L' AMBULAZA É NETA.
DÖTA LA CIÜTE É SPORDÜS.
LA PORTA É NEA.
L'' AMBULANZA Á EMPIE LA
LÖM.
LA BANANA SA ASMACE
CON LA PORTA

8A

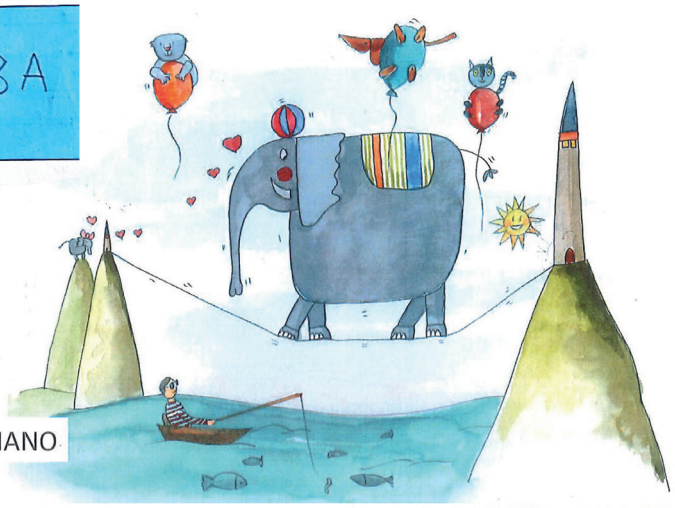


DEUTSCH

DAS ZIMMER- DER LÖWE-
DIE MUTTER- DAS KIND- DIE LEINE-
DIE BLUME- DIE VASE-
DIE WANEN- DER TISCH-
DER ROCK- DAS KLEIT-
DAS INSTRUMENT- DER INDIANER-
DAS SCHAF- DIE TÜR- DIE WOLLE-
DER SPIEGEL- LUSTIGE GESCHICHTE-
DAS HAUS- VERSTECK SCH-
DIE HOSE- TANZEN- KLEIN

DIE MUTTER UND DAS KIND TANZT.
DIE MUTTER HEIBT KATRIN.
DAS KIND HEIBT MARIE.
MARIE FÜRT DEM SCHAF.
DIE MUTTER IST SCHÖN.
DER INDIANER VERSCHTECKT SICH.
DER LÖWE IST DA.
DAS WAR EINE LUSTIGE GESCHICHTE.

8A

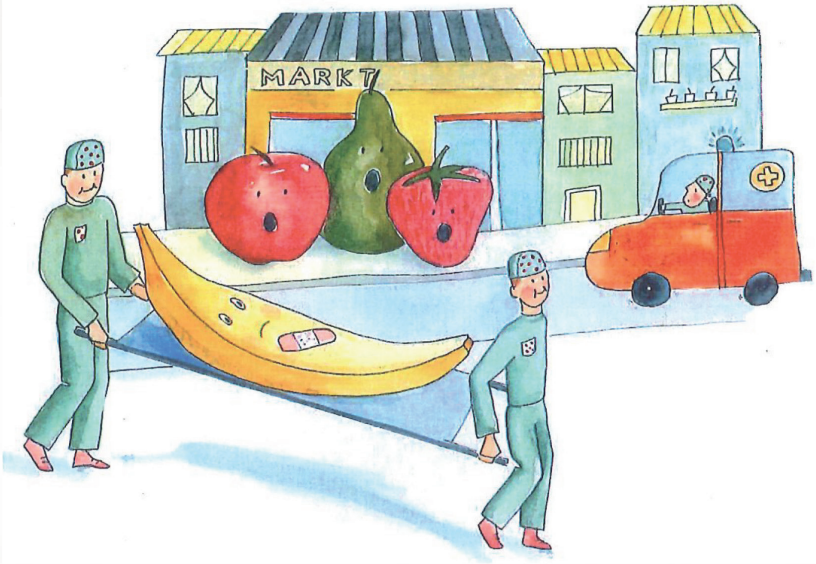


ITALIANO

SOLE-ELEFANTE-
ELEFANTINO-CUORI-ACQUA-
PALLONCINI-KOALA-CANE-
GATTO-PESCI-CORDA-
TORRI-COLLINE-COPERTA-
PALLA-ONDE-VERME-
ARANCIONE-AZZURRO-ROSSO
PESCATORE-BARCA-INNAMORATI-
ESTATE-GUANCE-CANINA

ACROBAZIE-SEI-TRE-DUE
OGGI É UNA BELLA GIORNATA.
SPLENDE IL SOLE.
IL PESCATORE ANDY PESCA.
LA BARCA É BELLA.
L'ELEFANTE FA ACROBAZIE.
LE GUANCE SONO ROSSO
IL SOLE É GIALLO.
IL KOALA, IL CANE E IL GATTO
VOLANO.

M 15



LADIN

Banana

frea	ciapel
dutor	barela
ciaisei	
cesa	
vier	
anbulanza	
peir	
meil	
parta	
mercia	

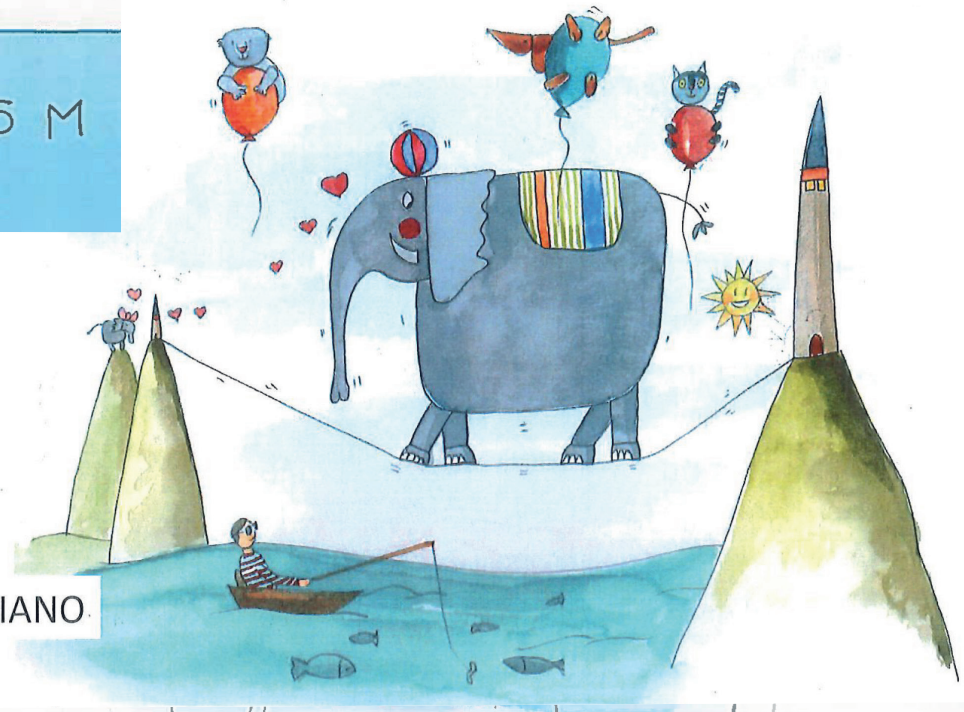
15 M



DEUTSCH

die Mama.	die Vase.
das Schaf.	der Indian.
der Löwe.	
der Spiegel.	
die Trommel.	
der Tür.	
der Tisch.	
die Blume.	
die Jacke.	
Sara.	

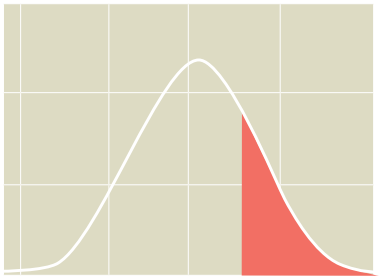
15 M



ITALIANO

Il L elefante vede altra elefante. È si inamora. E cuasi si cade dela corda è il Signore pensa ce il elefante. Si cadra e si spalventa. Poi il gatto li dice al elefante. Te poi elefante è il elefante dice. No. no. no. rsi dice ail felrefante e si fa

PROFILO 3



Aspetti linguistici

In questo Profilo il numero di parole scritte si sposta in modo significativo verso i livelli più alti in tutte e tre le lingue. L'italiano risulta la lingua in cui gli alunni e le alunne riescono a scrivere il maggior numero di parole, seguita dal ladino e dal tedesco.
La correttezza fonologica è raggiunta dalla totalità in tutte le lingue.
La maggioranza degli alunni e delle alunne raggiunge il Livello più alto (4) di correttezza ortografica nel ladino e nell'italiano, mentre è suddivisa equamente fra Livello 3 e 4 per il tedesco.

LUNGHEZZA DEL TESTO			
	ITALIANO	LADINO	TEDESCO
	Alunne e alunni		
LIVELLO 1	0	0	0
LIVELLO 2	3	4	13
LIVELLO 3	19	28	24
LIVELLO 4	28	18	13

LIVELLO 4
più di 50 parole

LIVELLO 3
da 31 a 50 parole

LIVELLO 2
da 11 a 30 parole

LIVELLO 1
da 0 a 10 parole

CORRETTEZZA FONOLOGICA E ORTOGRAFICA			
	ITALIANO	LADINO	TEDESCO
Livello di correttezza fonologica	Alunne e alunni		
LIVELLO 1	0	0	0
LIVELLO 2	0	0	1
LIVELLO 3	0	0	0
LIVELLO 4	50	50	49
Livello di correttezza ortografica	Alunne e alunni		
LIVELLO 1	0	0	0
LIVELLO 2	1	0	10
LIVELLO 3	21	12	20
LIVELLO 4	28	38	20

1 da 0 a 25% di parole ortograficamente e/o fonologicamente corrette rispetto al totale delle parole scritte

2 da 26 a 50% di parole ortograficamente e/o fonologicamente corrette rispetto al totale delle parole scritte

3 da 51 a 75% di parole ortograficamente e/o fonologicamente corrette rispetto al totale delle parole scritte

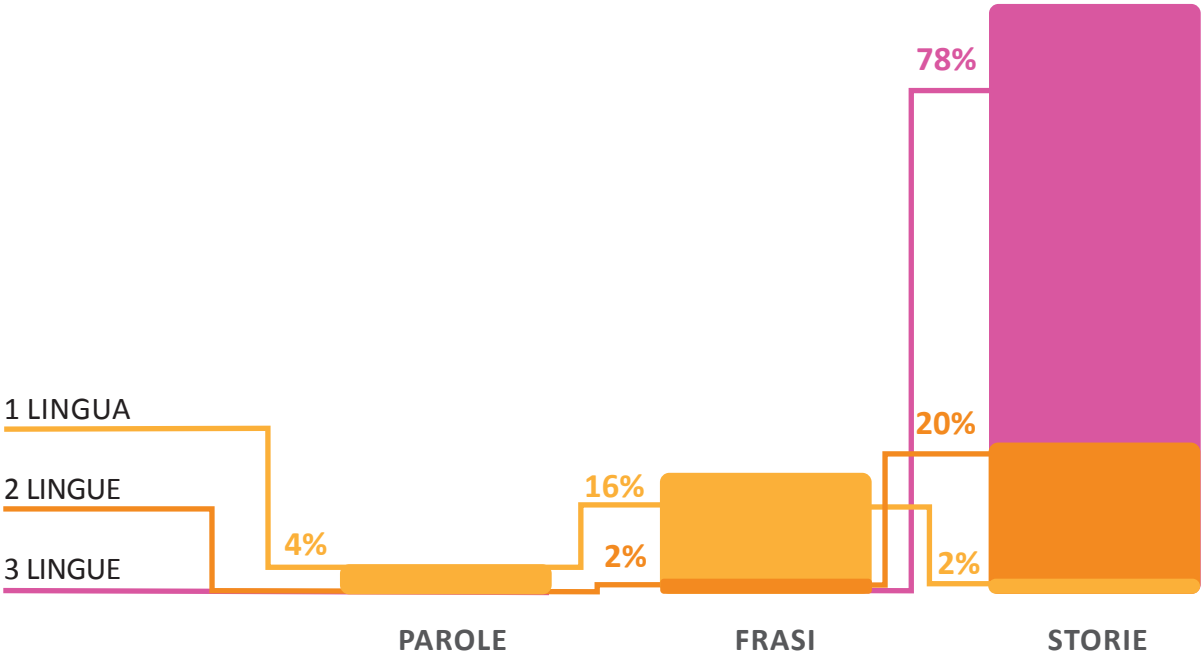
4 da 76 a 100% di parole ortograficamente e/o fonologicamente corrette rispetto al totale delle parole scritte

Leggibilità
49 schede su 50 sono completamente leggibili. 1 è parzialmente leggibile.

Coerenza
2 schede su 50 presentano incoerenza.

Parole, frasi e storie
Il traguardo massimo – tre storie in tre lingue – è raggiunto dal 78% degli alunni e delle alunne. Di chi scrive storie in due lingue una gran parte (20%) propone nella terza scheda frasi (16%) e solo due alunni/e parole (4%).

Si considera il traguardo minimo la scrittura di parole in una lingua e il traguardo massimo la scrittura di storie in tre lingue. Alunni e alunne presentano abilità diverse. Per esempio, un bambino può scrivere parole in una lingua, frasi in una seconda lingua e una storia nella terza.
La tendenza nei tre Profili è che all'aumentare di scritture di frasi e storie corrisponde la diminuzione della produzione solo di parole e le percentuali delle performance nelle tre lingue saranno inversamente proporzionali a quelle in una lingua.



Elementi della narrazione
Titolo, frase di apertura e di chiusura, uso del passato, stati interni
Sono presenti elementi della narrazione nelle storie scritte in ladino e in italiano. Gli elementi, che possono andare da 1 a 4, sono maggiori nell'italiano, dove il 74% degli alunni e delle alunne li include nei loro testi. Il 72% inserisce elementi nei testi in ladino e il 48% nei testi in tedesco. Il 30% degli alunni e delle alunne inserisce nella propria scrittura aspetti emozionali o sensazioni.

Altre variabili

Il modello organizzativo è, per la maggior parte di loro (80%), di tipo A (una docente-tre lingue) e l'ambiente classe presenta una numerosità pari o superiore a 11 per il 74%, con una presenza significativa di alunni/e inseriti in pluriclassi (14%).

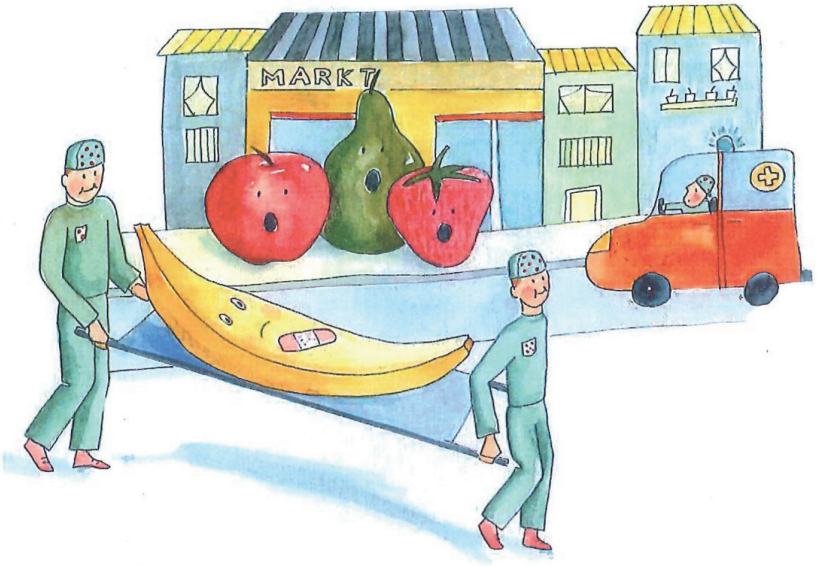
Alunni e alunne in questo Profilo vivono in situazioni di monolinguismo (54%) e bilinguismo (40%). La presenza del ladino in casa è consistente e rappresenta l'84% delle situazioni.

Modelli organizzativi di insegnamento	
Modello A Una docente-tre lingue	**80%**
Modello B Due docenti-tre lingue	**20%**

Numerosità di classe/tipologia di classe	
Classi fino a 10 alunni/e	**12%**
Classi da 11+ alunni/e	**74%**
Pluriclassi	**14%**

Ambiente linguistico familiare	
Alunni e alunne che vivono in ambienti:	
Monolingue	**40%**
Bilingue	**50%**
Plurilingue	**6%**
Presenza in casa	
del ladino	**84%**
del tedesco	**44%**
dell'italiano	**18%**

MM



LADIN

La bandha pasa via la streda i cela nia sce
l ven n auto i schicia la banand ji vën ora
la slofa. La bandha le sula barela.
La frea i l mëil i l pëir svea oioioi!!!
La banana sa fa mel auauau svea la
banana! L dutor ti fesc mel ala banana.
La bahana bredla i proa a muce. La banand
le dvnta soft.

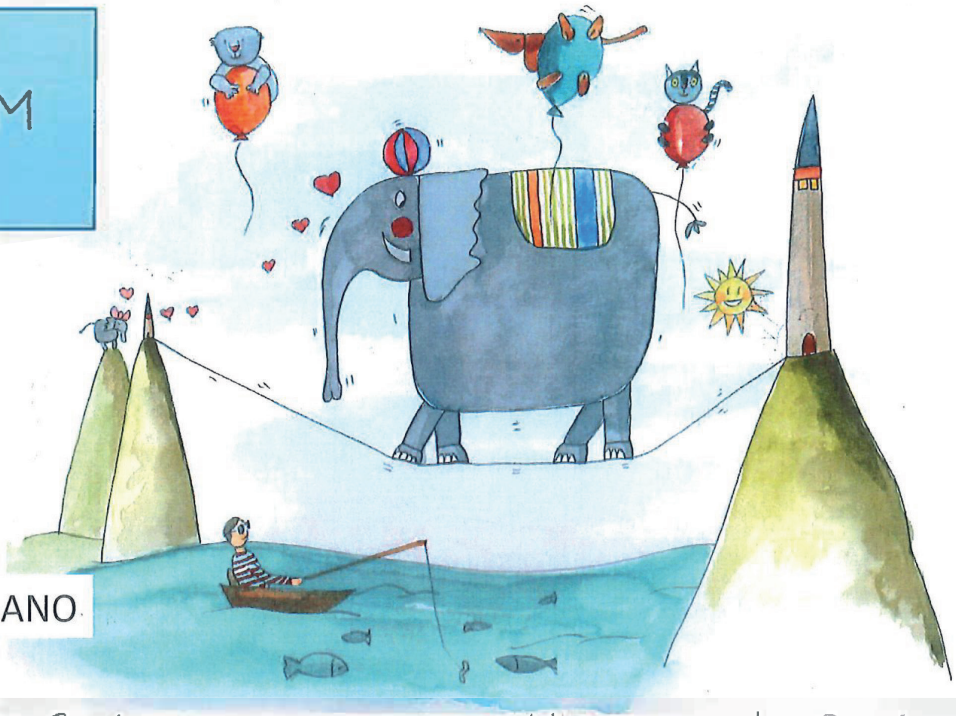
11 M



DEUTSCH

Die Mama hat einen bunten Rock. Der Indianer kommt der spiegel reparirn. Das Schaf ist weiß. Der Spiegel ist ver Hext. In der Spiegel-bild ist einen Löwe. Hinter der Spiegel ist eine Trommel. Der Indianer kommt mit ein Paket. Die Mama hat eine blaues Pulover. Die Trommel sind wi marmelade. Die Blume ist geld und rot. Der Indianer hat zwei Feder auf der cof eine ist geld und der andere ist rot. Der Kind hat einen roten rock. Der Indianer hat einen gelde Hose. Der Indianer hat einen Orangene pulover

11 M

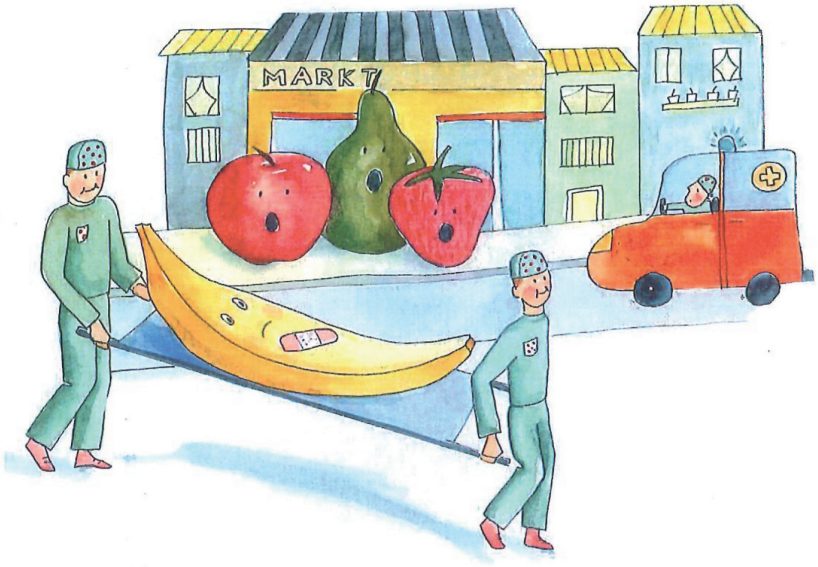


ITALIANO

L'elefante vuol baciare l'altro elefante. Ce un pescatore. Il pescatore sta pescando. Ci sono tre colline. sun le colline ci sono dei castell. L'elefante sta camminando suta fune. Ci sono cinque pesci. Il pescatore a gli occhidli da sole. Il sole splende. Ci sono tre palloncini. gli elefanti sono inamorati. Ce un koala, e un gatto e un kane. Il mare è azzurro. L'elefante a un tappeto sulla sciena. L'elefante a un bello fioco.

Alunna plurilingue. Lingue parlate in casa: ungherese, tedesco, ladino, italiano (61/73 punti)

12P



LADIN

La versura va cun la
roda. La banana së a fat mèl
i dutorësc :tol la banana tla
barela. La banana a n flaster sun
vënter. I dutoresc a sun la
cazina bruma Ponc cuëcni.
sun la cësës an tët d'uni culëur.
i ëngë l marcia. la cësës a n
Piti balcon. dai balcon vëi jun
la cultrines.
l l'ambulanza Porta via la banana.

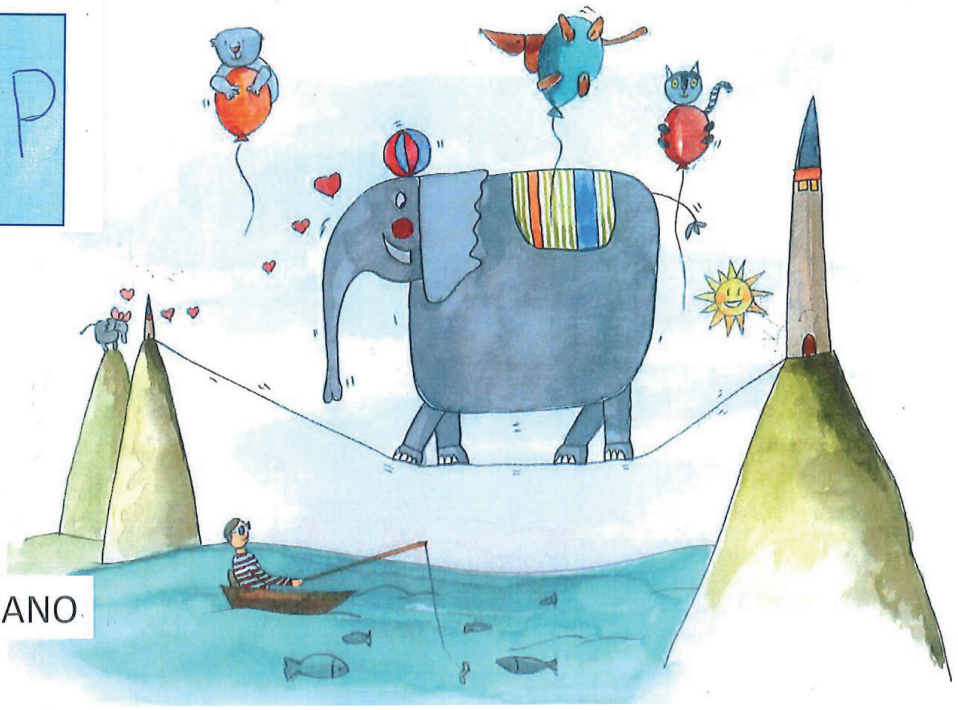
12P



DEUTSCH

Es war ein mal eine Mama. Sie war in einen Indianer verliebt. Die Mama hatte ein Mädchen. Das Mädchen hatte ein Pudel an der Leine. Der Pudel hies Schaf. Der Pudel schaut sich in den spiegel und siet ein Löwe. Auf den Tisch ist eine gelbe und rote Blume in einer vase. Es eine Trommel ist auf dem Boden.

12P

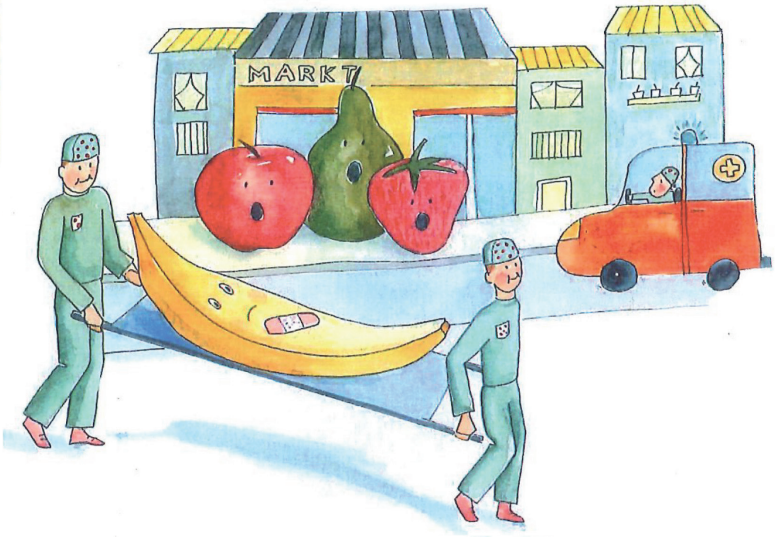


ITALIANO

Cera una volta un Elefante cē
era in un circo e di'notte
era scapato. nel cielo cē
un gatto un koala e un cane cē
volano. l'elefante vuole andare dalla
sua bambina. e sulla torre piu alta
sotto l'elefante cē un Pescaton
l' Pescatore ha paura
del l'elefant. l'Pescatore Pescand
cinque Pesci con la canna

Alunna con background migratorio. Lingua parlata in casa: spagnolo (49/73 punti)

1 R



LADIN

L mëil i peier i banan,
B gumpanis ulova ji a cumpre zec mu
un dsc mal pluef dij l po jons gun trei
ombrelles un dij jons i po veisci
un che ie da seul va la banana
da el i dis vues sté da neus i po ies
jit inand i po can ei ies arriva
i po dis la banana ua! i la top
sun fonz i po ven la ambulan
za trei dis daldo ven la frea i
i autri a ciale coc l da banan
va i l ra ino ban fin

1 R

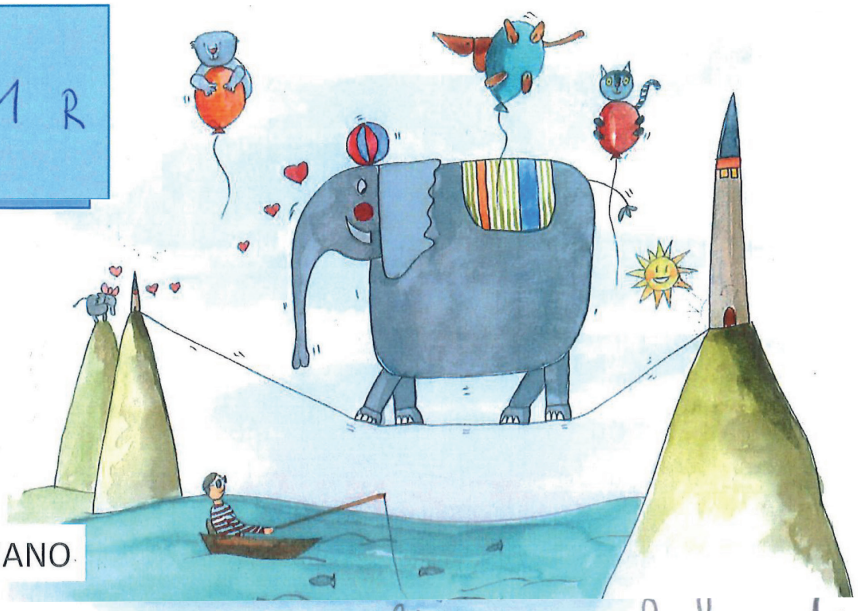


DEUTSCH

eine nete familie
eines tages wolte eine nete
familie auf d alben gen und
dan sind si ge gangen si sind
los spazirt und dan frakte
das kind der muter mami wa
ist das im Himel das mein
kind sind regenwolken die
muter war nicht besorkt wil
si ht gedach ds si es nock scha
fe aber si dte es nicht geschaf ein
tr[illegible] ist in d[illegible]

gefalen wen si daheim
angkomen sind dan hat
das Schaf im Spigel
geschaut und er ist tir
blind ge worden ende
tir plind heist das
er etwas anderes sit
als er sen solte

1 R



ITALIANO

era una volta un elefante
con sui amici e a lui era
noioso pi adeto a sui amici
a chiedere se volevan a qualk
osa fare kn lui e loro ano
deto si volenteri venite
venite poi sono venuti.
si adesso siete venuti si ma
cosa faciamo poi apo
pensado e poi a dete il Edefan

fato le acrobatci fine.

Alunno madrelingua ladina. Lingua parlata in casa: ladino (66/73 punti)

2D



LADIN

ALE N IADE DNA CITE DI FRÜC
N GRÖM DE FRÜC E CUNTANC MO N
IADE NA BANANA CHE E TUMADA
SCIÖ DA SURA E SA SCPACE
I COSTÀIS L' POM A CARDE L' AM=
BULANZA L'AMBULANZA E GNÖDA
E LA PORTADA DE SCPITOL LA BÀNANA
PITA DAR DASAN E CANCCARA
PODÜ GI A CIASA SARA INDO
FAT ME E SCPO ARA INDO GI
CUN L AMBULANZA E SCPO ARA INDO
PITE.

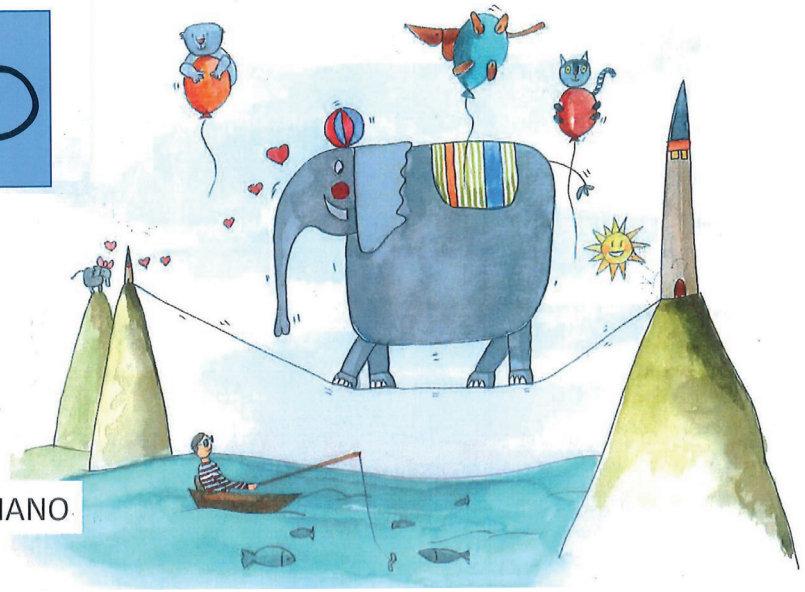
2D



DEUTSCH

ES WAR EIN MAL EINE FAMILIE MIT
EIN HUND DER HUND SCHAUD SICH
IN SPIEGEL ER SIT EIN LÖWE IN
SPIEGEL DER HUND SAGTE ICH PIN
KEIN LÖWE DAN KOMT EIN INDIANER
HEREIN ER HAT DIE TROMMEL GEFONDEN
DER INDIANER HAT DER HUND DIE TROMMEL
GEBEN (ZUM SCHLUS SIN ALLE GÜGLICH
UND SINGEN.

2D



ITALIANO

C'ERA UNA VOLTA UN ELEFANTE
CHE CAMINAVA SULLA CORDA

E POI UN GIORNO VIDE
TRE PALONCINI CON SOPRA
TRE ANIMALI UN GATTO
UN CANE, E UN KOALA
IL GIORNO DOPO UNA BELLISSIMA
ELEFANTESSA CHE GLI A REGALATO
UNA PALLA ALL'INAMORATO

ELA SUA PALLA UN GIORNO ERA
CADUTA NEL MARE E IL GIORNO DOPO
CINQUE PESCI GLI A REGALATO
UNA NUOVA PALLA E IL GORNO DOPO
SUA INAMORATA GLI DA UN BACIO

Sintesi: Medie punteggi per Profili e ambiente linguistico familiare

LINGUE PARLATE IN CASA	**PROFILO PERFORMANCE 1** N. ALUNNI/E	**PROFILO PERFORMANCE 2** N. ALUNNI/E	**PROFILO PERFORMANCE 3** N. ALUNNI/E	PUNTEGGIO MEDIO	DEVIAZIONE STANDARD
Solo italiano	**11**	**10**	**5**	**46**	**6**
Solo tedesco	**3**	**9**	**5**	**52**	**7**
Solo ladino	**9**	**50**	**22**	**52**	**6**
Nessuna lingua della scuola	**2**	**1**	**1**	**48**	**8**
Ladino e italiano	**15**	**10**	**1**	**48**	**7**
Ladino e tedesco	**9**	**22**	**14**	**52**	**8**
Ladino, italiano e tedesco	**1**	**0**	**2**	**54**	**10**
Italiano e tedesco	**3**	**3**	**1**	**49**	**8**

Silvia Azzolin

Testo in lingua italiana

V. Mpulsc didatics per sculeies y sculées “che agësc”

L capitul pieta na lingia de prupostes didatiches per la promozion dl’alfabetisazion te plu rujenedes. L cuntribut à si fundamënta tla esperienza persunela dl’autora, da ula-che vën ora i ejëmpli presentei, y dala reflescion sun i materiai abinei adum ntan la nrescida sun l aprendimënt dla scritura tla scoles primeres ladines.

Coche la nrescida sotrissea ie l mparé a liejer y a scrì n pruzes da de plu dimenscions che se damanda na proietazion didatica a puntin per ‘alené’ capaziteies defrëntes y per acumpanië i sculeies y la sculées tla scuvierta de chësta cumpetënza culturela straurdinera.
N possa usservé che tla pratiches didatiches dla scoles ladines ti vëniel dat scialdi arta ala dimenscion strumentela dla scritura (recunëscer i fonems, scrì i grafems, mëter adum/liejer paroles y frases y nsci inant) y a chëla dl test (tl particuler al cunté, liejer y scrì stories). Tla proietazion didatica pudëssel oradechël nce vester lerch per scuvierjer cun i sculeies/la sculées la scritura coche prudot dla sozietà y dla cultura (dimenscion culturela: adurvanzes y fins, sortes de sustëni, cuntesć, vantajes) y coche pruzes/abiltà per chël che l ie de bujën de strategies (dimenscion metacognitiva: co feji pa a scrì y a liejer? De cie ei pa de bujën per liejer-ntënder-scrì? Cie muessi pa fé per pudëi liejer-ntënder-scrì sciche l toca?

L cunzet de “agency” dl studënt ie, ncuei, un di pilastri dl OECD-Learning-Compass 2030 (l compas dl aprendimënt dla OCSE – Urganisazion per la cooperazion y per l svilup economich) y l se stiza sun l pensier che l ie de mpurtanza valorisé la capazità di studënc y dla studëntes de nfluenzé positivamënter si vita y l mond ntëurvia. L’agenzies d’educazion, danter chëstes la scola, ëssa la ncëria de i/les alené a se mëter dant obietifs, pensé sëura y agì a na maniera respunsabla per arjonjer n mudamënt.
Canche i studënc y la studëntes ie ‘agënc’ de si aprendimënt, uel dì canche i/les dejëuosc n rodul atif tl dezider cie mparé, tëndi/tëndeles a mustré na majera mutivazion y a agì a na maniera respunsabla “mparan a mparé”, n’abiltà che ie de mpurtanza fundamentela per duta la vita.

Dimenscion culturela

Valorisé l'ancunteda cun la scritura coche prudot dla sozietà y dla cultura

"Cie ie pa la scritura? Co funziuneiela pa? Percie dassëssen pa mparé a liejer y a scrì?"

Chësta dumandes nvieia via de viers de n valgun ponc de reflescion che n pudëssa partì cun i mutons/la mutans n cont dla scritura. Les pudëssa unì fates coche dumandes esplizites o les pudëssa urienté a na maniera indutiva ativiteies de scuvierta sun la pratiches de scritura liedes al vivù di sculeies/dla sculées.

"Co pudessans'a fé, sce ulessan savëi coche l prim di de scola di genitores y di nëinesc/dl'aves ie sta? Co fajons'a a nes lecurdé la dumandes che ulessan ti fé y si respostes per ti les cunté, pona, ala tlas?

Cie messons'a nes lecurdé de tò pea per na spazireda? […] Sce jon duman a fé na spazireda tl bosch, co pudons'a ti fé al savëi ai genitores che adurvon i ciauzei da mont, l flucion, la joca per la plueia y la pitla marënda?

Sce te muesses tò pea la chertes da carté che ti mancia a David nsci che David te dà la sies, co fejes'a a te lecurdé ciunes che te muesses tò pea duman?

Ie é abinà chësc juech tla biblioteca ma ne l cunësce nia, l me sà nteressant, co fajons'a a capì coche n fej a l jughé?"

La ucajions per 'prejenté n problem daviert' che gëure a na reflescion sun la scritura, sun si ciuldì, sun l co y cie scrì/liejer ie de uni sort y l ti spieta al nseniant/ala nsenianta de se nuzé de chësta ucajions per amplië la cunsapuda di sculeies/dla sculées n cont dl'adurvanzes, dla funzions y formes dl lingaz scrit, pitan materiai per la espluré (scatules de prudoc, etichëtes, listes da cumpré ite, nvic, lëtres, messajes, zaites, chertes, rezetes, istruzions, y n.i).
De cunseguenza reprejentea duta la ipoteses, i esperimënc, la produzions spontanes de scritura ucajions prijedes per nriescer cun i mutons/la mutans coche la scritura funziunea: la messajeria tla tlas, la istruzions per n juech, la didascalies dla fotografies fates ntan la spazireda, la lista da cumpré ite, coche la lista di cuncieres dla papes che Miriam uel che si pere porte a scola acioche n posse fé la papes te tlas domesdì: «Maestra, dìme cie che dësse scrì che chërde su l pere.»
D'autra pratiches reverda l'adurvanza de scrites per cataloghé/identifiché ogec da uni di, i elemënc di calëndri, i rodui, la routines, l menù, coche on udù tla pratiches documentedes dala nrescida.

Uni ‘scritura’ devënta na ucajion per partì ipoteses, dantaldut sce les vën produjedes de doi/doves y cunfruntedes te de pitla grupes.
La scritura dl inuem, per ejëmpl, reprejentea la ucajion de scritura plu naturela y autentica ti prim dis dla prima tlas, coche on nce udù tla pratiches abinedes adum tla nrescida o tla scoles ladines; co pudons’a se n nuzé mo de plu, magari a na maniera criativa?

JUESC CUN INUEMES

L articul 7 dla Cunvenzion per i Dërc dla nfanzia sotrissea l dërt de avëi n inuem y na naziunalità. Se tripé cun i sonns de si inuem reprejentea per i mutons/la mutans na ucajion per fé eserzize fonologich ma nce coche strategia per l recunescimënt reziproch y l’afermazion dl’identità de sé nstësc te n cuntest nuef.

L inuem possa vester adurvà per:

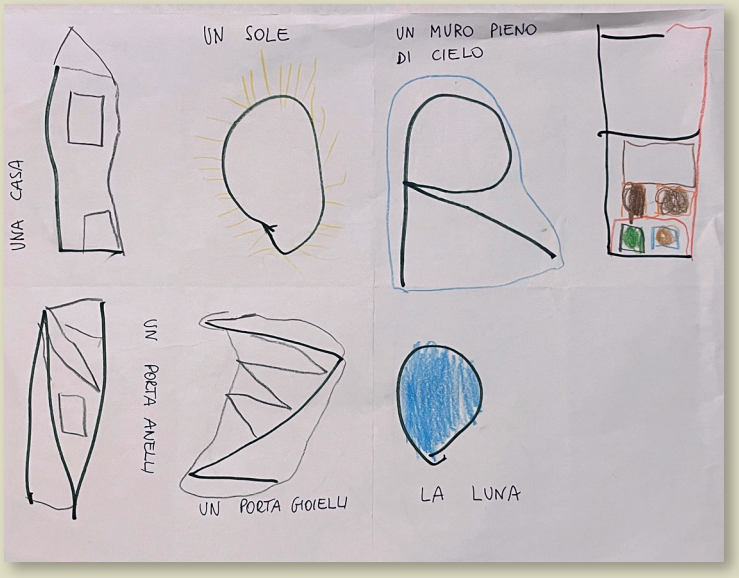
* **se prejenté pusteman** - dijan ora adaut, la silbes de si inuem, les acumpanian cun l bater dla mans o dl tamburdl, che duc dij do;

* **se fé cunëscer y respidlé** - mi usc, che sona autramënter de chëla de d’autri, vën audida ajache mi inuem muessa pona unì dit do coche ie l é dit;

* **se cunté** - uniun/uniuna conta zeche de sé pronunzian si inuem dijan y miman la cossa che l/la fej plu gën, o manco gën, o ‘scirman’ l inuem adum cun na codla de gumi cun la medema ntensità cun chëla che n scirma l palé;

* **abiné cosses che l inuem à n cumenanza cun i autri inuemes** - sonns (/fonems/) ‘te mi inuem iel n A sciche te SILVIA, lunghëza dl inuem "mi inuem à l medemo numer de silbes che …";

* **cunté stories de fantasia cun i pustoms/grafems dl inuem che n à** - l pustom A possa deventé na sbinga te n parch dai juesc.



Dal pont d'ududa fonologich, coche nce tla indicazions dl material *Quaky*, uega l inuem per:

* **jughé cun l tapping silbich y fonemich** - na batuda de mans, n saut o na sciesserla/n pitl sas/n arbassalënga/na cunchilia/na crosa de cucia per uni silba o per uni fonem;

* **se abiné ora i inuemes che scumëncia/fina cun l medemo fonem;**

* **assozië l inuem a na imaja** - *memory* di inuemes;

* **tré ora i pustoms o i toc de n inuem** - individualmënter o de doi/doves iel da mëter adum i inuemes trajan/tulan ora i toc da n maz/da n cëst cun truep pustoms o toc de inuemes;

* **i tlassifiché** aldò de: ***a)*** **lunghëza** - cialonsti ai inuemes y udon tan lonc che i ie y po i metons te n orden dai plu curc ai plu lonc (dì ora la silbes una per una) o cumpedon na sciesserla per uni sonn/pustom de nosc inuem y meton te n orden la culanes dala plu curta ala plu longia (dì ora i fonems un per un); ***b)*** **fonems/grafems de scumenciamënt, ala fin, tamez ite** - individué i inuemes che fina cun /o/ (eserzize fonologich) o mëter te pères i inuemes che scumëncia/fina cun l medemo pustom (eserzize de perzezion visiva);

* **crì fonems spezifics ti inuemes scric** - **crì te ce inuemes che n aud l sonn /a/** - eserzize de transcodificazion fonem-grafem;

* **crië rimes cun i inuemes** - eserzize fonologich;

* **giamië i pustoms dl inuem y cialé de dì do/liejer cie che vën ora** - eserzize de cunverscion grafem/fonem;

* **mëter adum inuemes nueves 'mescedan' i toc dl inuem cun chël de n cumpania/na cumpania** - eserzize metafonologich;

* **jughé a mëter adum d'autri inuemes cun i pustoms dl inuem y/o de d'autri inuemes, nce deberieda cun n cumpani/na cumpania** - eserzize metafonologich y de cunverscion grafem-fonem.

La valorisazion dla scritura spontana ti pruzesc d'aprendimënt dl liejer y dl scrì

Tla leteratura se al desmustrà che la valorisazion de n atejamënt espluratif ti cunfronc dl lingaz, ativan pruzesc metacognitifs y de scuvierta, à na gran fazion. Ciunes possa pa vester la manieres per ativé chisc pruzesc?

Esperienza didatica

LA CHERTES DE SUPEREROESC Y SUPEREROINES

Usservazion

L nseniant/La nsenianta vëij che i mutons/la mutans fej ntan la pausa suvënz damat fajan sciche sce i/les fossa supereroesc o giamian chertes Pokemon te chëles che i/les cëla de liejer i inuemes di personajes, si carateristiches, si ponc de forza; cun i supereroesc cumpeidi/cumpeideles su si pudëies y se nmagina aventures y batalies.
Y sce n criessa n juech cun chertes de supereroesc criedes da d'ëi nstësc/ëiles nstësses? N pudëssa adurvé chësc juech per alené la letura y la scritura y, oradechël, pudëssen l nuzé per i/les lascé pensé ora, cunté, reprejenté y scrì de doi/doves de pitla szenes cun si supereroesc sciche prutagunisć (cun la tecnica dl *Kamishibai*, slideshow o n'aplicazion per crië figurines).

Ativität

Pruposta de creië chertes da carté urigineles cun supereroesc nventei dai sculeies/dala sculées. Cundivijion dla nfurmazions che muessa vester tla chertes pian via dala usservazion dla chertes che i/ëiles à.

Fases

- Te na grupa: individuazion dla nfurmazions da scrì y formulazion dla dumandes curespundëntes
- Individualmënter: dessëni dl personaje
- De doi/doves: 'descrizion' a usc dl personaje al cumpani/ala cumpania
- Individuel: scritura dla carateristiches
- De doi/doves o te na pitla grupa: partizion dla scritures

MI SUPEREROE…

1 – CO AL/ALA PA INUEM? **INUEM**

2 – CIE FEJEL/FEJELA PA**? AZIONS**

3 – CE CUALITEIES AL/ALA PA? **SUPER PUDËIS**



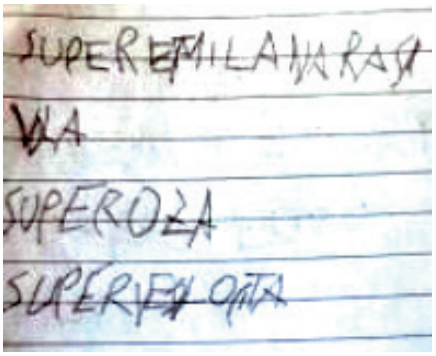


Fig. 1: SUPEREMI (Emi, prima tlas).

Fig. 2: Schiza de n test per 'cherta' de SUPEREMI

David: Co àla pa inuem?
Emi: Superemi
David: Ma tlo iel scrit tan de pustoms [l proa a liejer ma la ne ie nia bon de dezifré]
David: [a Emi] Dìme tu cie che te es scrit…
Emi: Superemi [destaca] scirma…ah, no… tlo ne les ei nia spartides.
David: Eh sci… [proa a liejer sotrissan i pustoms] cëla… superemilancia-razzilaser (superemiscirmaracheteslaser), l ne ie nia mé una na parola. [La nsenianta vën daujin]
David: Maestra, duta la paroles ie tachedes adum, ma l ie rie les spartì…
Nsenianta: Mmm… Ce pudëssen pa fé per capì co spartì la paroles?… à pa zachei n cunsëi?
Peter: Dan scrì les diji y cumpeidi cun i dëic…
Nsenianta dij a Peter che per spartì la paroles les dijela do. [La ti cëla a Peter] Les dijes'a adaut o achiet te ti cë?

Fig. 3: Dialogh de revijion dl test de doi, cun l sustëni dla nsenianta

L nseniant/la nsenianta se tol l nteres dla tlas sun la segmentazion dla frasa te paroles ajache chësta ne ie mo nia stabiliseda danter i sculeies/la sculées; aprufitea de chësc cajo per fé che i devënte cuscienc/les devënte cuscientes dla strategies per recunëscer la paroles tl continuum dla frasa ti fajan mo n iede la dumanda ala grupa y tlupan adum si ipoteses.

> *Nsenianta: Ve ëis'a ntendù che canche scrijon messons spartì la paroles, scebën che canche rujenon semeieles liedes adum. Ëis dit che per savëi coche les vën spartides possen cumpedé i dei che on, i dëic, batan sun banch, dijan do la frasa adaut y audian la parola tla frasa, n pue' sciche tl juech di robot. A chësta maniera savëis da recunëscer che la frases ie furmedes da paroles y che uni parola ie furmeda da silbes y uni silba da sonns sciche te n juech de costruzion.*
> *Tita: Sci ajache ala fin ne iel perdrët deguna paroles, TITA ne ie nia, l ie mé pustoms, sce zachei ne sà nia che son ie, ma vo che l savëis, savëis, canche audieis TITA, che son ie, ma n l à fat ora, l ne esist perdrët nia. Cun i pustoms pudons nventé duta la paroles che ulon, ma ne son nia boni de les dì dutes y les ne sta nia dutes tla frases. […]*

La descuscion meneda à purtà a na reflescion metacognitiva sun la furmazion dla paroles: n mut à elaburà a na maniera spontana na teoria dl lingaz coche na costruzion culturela y l se à oradechël udù ora i liams dac dant dala 'bona furmazion dla paroles' y dala relazions gramaticheles ("nia dutes ne possa unì dites y à lerch tlo")[1].

La va inant cun la descuscion se cunzentran sun la pragmatica dl test (ej. lista, rissa nueva).

> *Nsenianta: Śën cialëde coche l ie scrit la dumandes a chëles che messëis respuender: ieles'a dutes tla medema rissa? Ciuldì? Co messons'a pona scrì la respostes cun la carateristiches dl supereroe?*

L dialogh de doi va inant per la revijion dl test.

[1] *Per chësc fin ie la pusciblteies didatiches dates dai juesc linguistcs scialdi ntressantes. N bel ejëmpl n ie la poesia metasemantica* Il Lonfo*, de Fosco Maraini, dala culezion* Gnòsi delle fànfole *(Baldini & Castoldi, 1994), metuda adum da paroles nventedes ma tl respet dla regules de bona forma, dla morfologia y dla sintassa dl lingaz uriginel (n recunësc agetifs y sustantifs, che cuncorda n cont de gënder y numer; n recunësc i verbs y si detlinazions), a na maniera da n pudëi recunëscer n senificat. Se tripé cun la paroles, si sonns, si formes, si cumbinazions ie n fonz sperimentel dassënn da prijé per l svilup dla cumpetënza metalinguistica.*

Il Lonfo non vaterca né gluisce
e molto raramente barigatta,
ma quando soffia il bego a bisce bisce,
sdilenca un poco e gnagio s'archipatta.
[…] *(F. Maraini, 1994)*

Emi: Proa a scrì mo n iede LANCIA RAGGI LASER…
David: L-a-n-c-i-a da mé ora mancia n pustom, cëla… [liej mo n iede sotrissan cun l dëit]
Emi: Proa mo n iede a liejer… aspieta, ie cële mo n iede coche l ie scrit 'lancia i dadi' tl juech dla stories [cuntrolea la istruzions dl juech fat te tlas per cunté stories cun i dei. L va a tò la plata y se la tol pea per cupië LANCIA. Pona proel a scrì RAGGI]
David: R-A-G-, tlo tochel n G y nia n Z, cëla…
Emi: Cun l Z devëntel RAZZI, RAZZI me plej, ie scrije RAZZI.
[…]

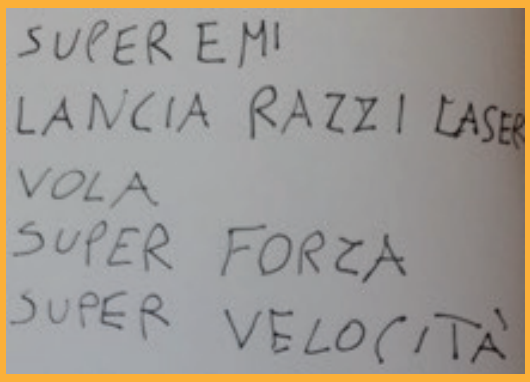


Fig. 4: Test cumedà do la revijion danter Emi y David y cun l aiut dla nsenianta

La chertes possa unì adurvedes per jughé al *Memory*, a *Ndevina chi*, al Mimo o les possa deventé i personajes de na storia, n iede a usc y pona scrita o dessenieda per unì po animeda cun tecniches defrëntes.



Fig. 5: "Emi e David LANCIARAZZI"

L pruzes descrit tlo ie n percurs sperimentel, che valorisea la dimenscion comunicativa dl lingaz, che ti va permez ai aspec linguistics coche resposta a 'problems davierc' y te na forma ludica. L ne nsënia nia 'la regules' ma l cëla de purté a lum cie che ne ie nia tan tler, chël che chi che rejona sà bele zënza che i/les n ebe cunsapuda; chësta pratiches va inant tres scuviertes y partian tentatifs, coche tla pratiches de scritura culetiva adurvedes da Célestin Freinet, Don Milani y Mario Lodi[2] y che vën ncuei sustenides dal Muvimënt de Cooperazion Educativa (MCE)[3], per chëles che l fal ie na funtana prijeda de dumandes y ipoteses generatives de costruzion dl savëi.
L devënta perchël de mpurtanza crië for inò ucajions de relazion danter oralità y scritura tres:

- juesc n generel y juesc linguistics tl particuler (schedes de juech da liejer/scrì, ndevins da nventé/prejenté, rebus, juesc de paroles ncrujedes[4])
- ativiteies de routine (comunicazions internes, routines dl calënder, apel, mensa y nsci inat)
- la curespundënza nterna y cun d'autra tlasses
- l liber de tlas
- la letura adaut de tesć de uni sort, nce cun ativiteies nferenzieles de cumprenscion y analisa di indesc de tesć (cuverta, tituli, imajes)

La curespundënza nterna dla tlas vëij danora la prejënza te tlas dla cassëta dla posta, te chëla che duc/dutes possa mëter ite n messaje per un/una o deplù cumpanies, a na maniera spontana o sun nvit (menà) dala nsenianta/dal nseniant. Dl prim tol l nseniant/la nsenianta i messajes y n trascrij l cuntenut da na pert, sce l ie rie o nia da liejer; n l di fat ora, ti i dàl al nciarià/ala nciarieda per i cunsenië ai/ala destinateres (uni sculé/sculea muessa giapé almanco n messaje). La letura dl messaje ie n mumënt scialdi aspità y se dejëuj a manieres defrëntes aldò dla urganisazion dl nseniant/dla nsenianta (ti mumënc liedesc, te n mumënt spezifich, n iede al'ena, n i dis stabilii y nsci inant).

La curespundënza danter tlasses y interscolastica ie na pratica che n possa dejëujer culetivamënter cun la tlas, dantaldut ti prim mënsc dla prima tlas, canche i sculeies/la sculées ne ie mo nia cis autonoms tla scritura. La scritura culetiva ie n mesun scialdi nteressant per scuvierjer l pruzes de produzion

[2] *Célestin Freinet ie sta n pedagogist y educadëur dl ativism franzëus dl secul passà, fundadëur dla* FIMEM (Féderation Internationale des Mouvements de l'École Moderne)*, ispireda ala cooperazion educativa y ala pedagogia populera. Don Milani y Mario Lodi reprejentea i majeri espunënc dla pedagogia ativa y dla* Reformpädagogik *tla Talia.*

[3] L Muvimënt de cooperazion educativa MCE *ie n'assoziazion prufesciunela cunlieda ala* Federation Internationale de l'Ecole Moderne *(*FIMEM*, uel dì l muvimënt dla scoles che fej referimënt al ativism y ala pedagogia populera) ispireda al pensier pedagogich y soziel de Célestin y Elise Freinet. N cont dla esperienzes de alfabetisazion tla prima tlas senialons la documentazion de na nsenianta te https://parolepercostruire.webnode.it/risorse/ y i volums 'Alfabeto Lingua 1 y 2' da garat sota l link https://www.gessetticolorati.it/dibattito/2024/02/17/lalfabeto-della-lingua/ che prejentea l'idea d'educazion linguistica descrita tl Manifest* Educare alla parola*, tla* Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica *dl Giscel, tla publicazions curedes dal* MCE *tla culanes* Narrare la scuola y RicercAzione.

[4] *N valguna prupostes possa vester l tautogram, l anagram, l baraté ora de pustoms, taialonges/dlëigalënga, nce criei dai mutons/dala mutans cun l juech dl baraté ora i vocai (piza, poza, peza, puza: na piza de peza te na poza che puza). Referimënc per tudësch ie da giaté sota: https://freinet-paedagogik.de*

scrita (ideazion, scritura, revijion) assozià a chësta sort de tesć. L fat de avëi un o plu destinateres reei pieta, oradechël, ucajions autentiches de scritura che costituesc na esperienza de cundivijion reela de pensieres, de esperienzes persuneles, cultureles y sozieles, y chësc fej dainora n'ativitè didatica scialdi da fazion nce dal pont de ududa dl plurilinguism.

Mëter adum n gran liber de tlas che cuntën la stories purtedes da uni sculé/sculea, cuntedes ala grupa, scrites datrai deberieda (detat cun l adult/l'adulta), datrai individualmënter o te pères, revijiunedes dal nseniant/dala nsenianta, trascrites per les mëter tl gran liber, datrai fotocupiedes per la tlas, sce la storia tol nce ite i/la cumpanies o sce i/les se l damanda. L gran liber de tlas à coche model pratiches dla zaita de tlas de Freinet, nce tlameda 'liber de vita'. Ënghe te chësc cajo possen se udëi ora implicazions defrëntes, danter chëstes dantaldut la mutivazion de scrì per

*Plata dl gran liber de tlas de scienzes realisà da Mario Lodi y si sculeies/sculées (*Il Mondo*, vol.1, Manzuoli, 1977)*



d'autri. Tla prima tlas à chësc gran liber de tlas n valor particuler ajache l ie n mediatëur danter oralità y scritura autentica: i mutons/la mutans conta gën de sé y aud nce gën i autri che conta, l 'gran liber' cuntën y memorisea chësta cunties, limpea possen elaburé l test a usc per l tramudé pona te n test scrit, n analisan la carateristiches linguistiches, y l possa nsci vester n anel de cunliamënt danter oralità y scritura.

L liejer adaut da pert de na persona adulta ie na pratica urmei defin recunesciuda te si gran mpurtanza educativa y didatica, dantaldut per l svilup dl lingaz, dla cunzetualisazion y dl aprendimënt dla letura y dla scritura[5].
La nrescida à desmustrà che a scola juda la pratica custanta y sarëina dl liejer adaut, cunlieda cun ativiteies de scuvierta dl liber, per ejëmpl tres l'adurvanza de dumandes che stimulea la nferënzes, a mparé a liejer y a scrì, coche sotrissea Antonella Capretti (2018) te si *A scuola con gli albi*. L ciamp dl'editoria di albums ilustrei ie scialdi rica y pieta de vera opres d'ert.
La cumpetënza linguistica possa unì stimuleda da albums che rejona propi de libri y paroles[6], coche *La grande fabbrica delle parole* de Agnès de Lestrade (Terre di Mezzo, 2011), per tudësch: *Die große Wörterfabrik*, (Mixtvision, 2015) o *La storia del leone che non sapeva scrivere* de Martin Baltscheit (Mottajunior, 2012), per tudësc: *Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte* (Bajazzoverlag, 2002).





"Ce titul pudëssel pa avëi?
Ce ve fej pa tumé ite n titul sciche 'La grande fabbrica delle parole'?
Co possa pa na fabrich produjer paroles?
Ciuldì ne iel pa nia scrit 'Una fabbrica di parole'?
Te ce rujeneda sarà pa la paroles produjedes dala fabrich?
Percie ne rejona pa la jënt de chël luech mei sce l ie iló na fabrich de paroles?
Ce paroles ie pa per vo pesoces y ce paroles ie pa lesieres? Ciunes tenissais'a su sciche n scioz y ciunes scirmessais'a demez?"
[...]

[5] *Danter duc nunzions doi programs, un a defujion naziunela tla rujeneda taliana y l auter tla doi rujenedes talian-tudësch per la provinzia de Bulsan.* Nati per leggere *(https://www.natiperleggere.it) ie unì svilupà deberieda cun l'Assoziazion Culturela Pediatri, l'Assoziazion taliana Biblioteches y l "Centro per la Salute del Bambino".* Bookstart. Babyes liben Bücher. I bebè amano i libri. I pitli à gen i libri *ie na scumenciadiva dl'Agenzia per la Familia, dl Ufize Educazion permanënta, biblioteches y media audivisuei (Cultura taliana) y dl Ufize Biblioteches y Letura (Cultura tudëscia).*

[6] *Cassinelli A. (2019),* Attilio, Leggo!*, Roma, Lapis 2021, per tudësch: (2021)* Ich lese!*, Berlin, Verlag, (na lista de azions liedes al liejer, da sëui, n cumpania, per sé y per i autri); L. Smith,* È un libro*, Milano, Rizzoli, 2010; per tudësch (2011)* Das ist ein Buch*, Carl Hanser Verlag (per scuvierjer l liber y l desferenzië da d'autri njins); S. Ruzzier,* Una lettera per Leo*, Milano, Topipittori, 2015 y S. Borando,* Questo libro fa di tutto*, Reggio Emilia, Minibombo, 2017. Per tudësch: A. Langen,* Briefe für Felix*, Coppenrath, 1995.*

L ie libri che uega per fé elaburé ipoteses sun l codesc, per l'acuisizion dl lessich, per l'acuisizion dla strutures morfosintatiches, per svilupé la cunsapuda de na pragmatica testuela tres la prejënza de formules fisses y che vën a se l dé plu iedesc, tipiches dla tradizion a usc.

Mario Ramos, Sono io il più forte! *(Babalibri, 2002); per tudësch:* Ich bin der Stärkste im ganzen Land *(Moritz Verlag, 2003)*





La strutura tla forma de dialogh dl album, baseda sun la repetizion de dumandes y respostes scialdi semientes la unes al'autres, porta pro ala stabilisazion dla cunversazion grafem/fonem y mostra l ejëmpl dla trascrizion de n test tla forma de n dialogh, n test tipich dla interazion a usc; tres l album possen, nsci, fé na reflescion sun na sort de test defrënta dla 'storia' che n cunësc zënza, purtan ite d'autri elemënc linguistics.

Michael Rosen y Helen Oxenbury, A caccia dell'orso *(Mondadori, 2013); per tudësch:* Wir gehen auf Bärenjagd *(Fischer Sauerländer, 2003)*





Chësc test ie scialdi nteressant, nce dal pont d'ududa linguistich, propi per si strutura: na taialongia che se auternea cun sonns onomatopoetics y tres chëla che n ne possa nia mé scuvierjer la trascrizion de sonns cumplesc ma nce lauré sun la secuenzes dl'azions reprejentedes dala imajes, sun l lessich (agetifs), sun cunzec topologics, sun l climax dla narazion, sun la memorisazion de strutures linguistiches scëmples y dantaldut ueghela a unì cunteda y nterpreteda cun l corp.

L ie proiec de stories per mutons y mutans cun background de migrazion, coche lijon tla cuntia dl proiet metù a jì a Milan da Graziella Favaro, Martino Negri y Lilia Andrea Teruggi, *Le storie sono un'ancora* (Franco Angeli, 2018).

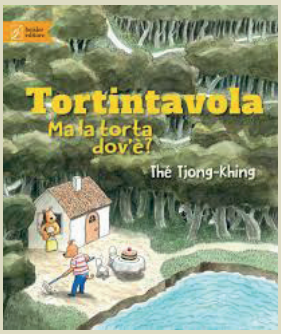




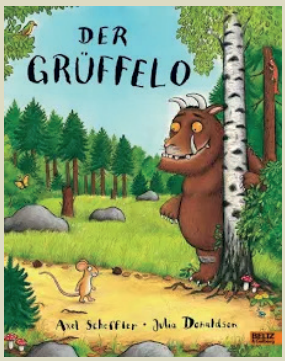












L ie albums che porta pro a costruì la cumpetënza linguistica y comunicativa nce zënza scritura (*L'onda* de Susan Lee, *Ein Jahr im Wald* de Emilia Dziubak, *Tortintavola* de Thé Tjong-Khing), albums da lascé liejer ai mutons/ala mutans, da lascé nterpreté per n partì la ipoteses, da analisé per abiné la drëta paroles per l dì/descrì, da nventé, ajache l ne ie povester deguna fin.

Dimenscion strumentela
La funzion dl'oralità

L'oralità per l popul Dogon

Tla mitologia Dogon, n popul che sta ti crëps de tiera cuecena de Bandiagara sun i ëures dl Sahara, ie la nasciuda dla parola atribuida al antenat che ti à nsenià ai umans a tiejer, la ujes ie fii che se ntercea per furmé l lingaz. L sonn ie vita y la parola n ie la testemona fundamentela: i Dogon ne scrij nia ma i rejona truep lingac ajache, «n muessa se giamië la paroles acioche la vita regore, acioche l fil cueciun che cunlieia duta la persones ne se rompe nia y la parola bona feje che chësc fil posse se ntercé inant, sce la parola ie ria, ne lascela nia che la forza dla vita posse vester bonifra y l fil se zera.» (Franchini, 2002)

Hervé Tullet, La danza delle mani *(Cosimo Panini, 2022)*







Te na cultura a usc à i sonns dla paroles, si sustanza fonica, y l corp, i elemënc nia verbai y paraverbai dla comunicazion, n gran valor. Sce l svilup dla capaziteies linguistiches va inant de viers de na cuntinuità danter espresciun a usc y lingaz scrit, muessa chisc aspec unì cunscidrei aldò de coche nce Tullio de Mauro scrijova tla prefazion dl cudejel dl Giscel 'Non uno di meno' (te Ferreri, 2002: 3): *«Svilupé na corporeità, vocalità y manualità adatedes al liejer y al ntënder ie – nsci semeiel aldò di protocoi dla nseniantes – na cosa dezisiva, dantaldut per chi che mët man. Pona possa belau dut unì tëut su, deventé mot mé virtuel (ma mei defin). Ma i prim vares ne possa nia nes ne tò nia ite deplën.»*

Ti dé arta dassënn al'espresciun a usc te si cumpunëntes nce nia verbales y paraverbales devënta de gran mpurtanza ti pruzesc de alfabetisazion per cumpleté la cumpetënza linguistica, comunicativa y interaziunela, cossa che nfluenzea plu tert la cualità dla produzion scrita.

L'atenzion ala sustanza fonica di pustoms nes mostra che l sonn *brrr* reprejentea tla 'urëdles' de duc l'esperienza dl frëit che nes vën su per l spinel o che *dlin* lascia pensé al sonn arjentel de n brunsin y canche dijion *pataplan* nes nmaginons zeche de pesoch che toma: l se trata dl juech che vën a se l dé danter senificat y senificant, danter cie che la parola nes dij y la sustanza cun chëla che la nes l dij (sonn). I sonns dl alfabet ne ie, donca, nia mé codesc arbitreres ma i pudëssa avëi n valor senificant lià a si cumposizion fonica[8]. Da chësta premissa possen ntënder che l se aproprië dl codesc alfabetich se damanda n afinamënt dla sensibltà de viers di fenomens acustics y fonoarticuladëures per desferenzië la desvalivanzes, suvënz minimes, danter i fonems y per recunëscer cun cunsapuda l raport senificant-senicat.

Ingrid Hora, Con la testa e con i piedi *(Les cerises, 2019)*[7]



Prejenté i fonems n sotrissan la cumpunënta fonosimbolica possa se tradujer te ativiteies sciche *ndevina cie?* pra chëles che n reproduj cun la usc l 'sonn' de n oget y i autri muessa ndeviné ce oget che l pudëssa vester, o 'l cumbat di sonns': na nvenzion de stories da fuera, ulache la tlas, nce partida su te de pitla grupes, devënta na orchestra che reproduj te sonns stories cun la usc o cun i ogec da sonn (y che 'scrij na partitura' sciche na orchestra) y i autri muessa ndeviné cie che ie suzedù te chësta storia a pië via dai indizies di sonns.

[7] *La verscion per tudësch ne ie nia a despusizion.*

[8] *Tl 1929 à Wolfgang Köhler fat n esperimënt cunesciù damandan de assozië la paroles* maluma *y* takete *a doi figures, una cun pic y l'autra cun linies turondes, n esperimënt semient ie unì fat da Ramachandran y Hubbard tl 2001, y te tramedoi caji à l resultat desmustrà che l cervel crieia assoziazions danter formes y sonns y che i sonns à, donca, n valor simbolich (fonosimbolism).*

Nteressanc, n chësc cont, ie i albums de Hervé Tullet (Franco Cosimo Panini) *Oh! Un libro che fa dei suoni* te chëi che i ponc ie prutagonisć de 'aventures' singuleres, y liejer chisc libri valorisea la pusciblteies nterpretatives y comunicatives de usc, formes y culëures primeres y corp[9].

I fonems che vën sperimentei te si valor fonich possa giapé nce cunotazions defrëntes, ti cunfronc de n pustom de scumenciamënt scëmpl de na parola: assoziei danter ëi per furmé la silbes possi deventé personajes de marueia, *BA BA BA* pudëssa, per ejëmpl, vester truepa butles d'aria che stlopa te n





Fig. 6: Realisazion de libri fac nstësc tla prima tlas ispirei a OH! Un libro che fa dei suoni; per tudësch: OH!, Das Mitmach Buch der Töne *de Hervé Tullet*

iede da... PA. Chësta viertla fonosimbolica lascia nce pro de ti dé arta ala manieres y ala lueges dl'articulazion fonemica alenan la 'proprizezion' y purtan pro a renfurzé la memoria fonologica ajache l input ne ativea nia mé cërtli auditifs ma nce 'proprizetifs' y cognitifs.

N pënse menadrë ala paroles dla nina nanes populeres, che lieia al ritm dl nané nce na lingia de paroles cun sonns che va inant cun na cërta regularità (/n/, /l/) y cun na funzion d'acumpaniamënt al nané.

[9] *N juech nteressant cun i vocai ie da pudëi scuvierjer te chësc film https://www.youtube.com/watch?v=zuYPyF1RXUo* La dispute *de Hervé Tullet.*

La gran pert dl material dla tradizion a usc dla nfanzia nes ne pieta nia mé rimes, assonanzes y aliterazions, che uega a renfurzé la perzezion y l recunescimënt de sonns spezifics ma la ti dà nce valor ala sustanza fonica dla paroles y reprejentea n vere oget da fé damat y da pudëi manejé, pië ite y trasfurmé, y da chël che n possa nce se lascé… aicé.

La tradizion a usc sciche puent danter la dimenscion strumentela, la dimenscion culturela y la pruspetiva interculturela

La tradizion a usc ie fata de paroles, manieres de dì, proverbs, taialonges, cianties, stories y lijëndes, fii che forma la strutura de lonch y chëla de lerch dl tiejà culturel de n popul, depusità tla memoria nce zënza unì trascrì, ajache l ie tan prijà che l vën tramandà a usc da oma y pere al fi y ala fia.

Nina nana, bel popin,
tüa mama vá a morin,
y l pere é jü a sié,
y le nene a restelé,
y chësc pice fantolin
dorm saurí te so plomin.

Chësc ie l pere drët valënt,
chësta ie l'oma dal cuer cuntënt,
chësc ie l fra che fej gën damat,
chësta ie la sor cun si pitl giat,
chësc ie l pop blot dant y do
la familia ie duta tlo.

Tla tradizions a usc abinen elemënc n cumenanza: orchi y orches, personajes mostrëusc di bosc y di crëps o demons sciche i *ghoul* dla tradizion araba y i *oni* dla tradizion giaponeja, lëufs cun pudëis archetipics, ermes y eroesc, bosc y chëui, proes de curaje y ngianedes, personajes magics y ncantejims.
Bruno Bettelheim, che à fat n'analisa psicoanalitica de n valguna cunties se à giapà ora laite i temesc esistenziei prinzipei: la nasciuda y la mort, l amor y la jalusia, l arbandon o la spartizion y l bujën de unì amei, cunscidrei y lecurdei (Bettelheim, 1982). L messaje prinzipel ie a uni moda «che l cumbater contra la deficulteies grieves dla vita ne possa nia unì schivà, l ie na pert che toca pra y ie laite tla esistënza umana, che mé chi che ne se tira nia

zeruch cun tëma ma afruntea cun snait la desgrazies nia aspitedes y suvënz nia meritedes possa superé duc i mpedimënc y n unì ora ala fin vencian (...); che, cuntrermënter ala desgrazies che possa suzeder, possa duc y dutes viver na vita sodesfajënta y positiva, ma mé sce n ne cëla nia de schivé i cumbatimënc manacënc y periculëusc zënza chëi che deguni ne possa mei arjonjer na vera identità» (Bettelheim, 1982, pp. 13-14).
La tlarëza cun chëla che chësta tematiches vën tratedes tla tradizion a usc se damanda, aldò de Bettelheim, de no fé analises linguistiches, letereres o moralistiches dla cunties y dla narazions cun i mutons/la mutans, ma bel scëmpl de les cunté, de lascé depusité si valor simbolich che vën pona a lum zënza che i/les se n sebe te si pensieres y juesc, y a na maniera che l cunté devënta nstës n juech.

Co valorisé, pona, i elemënc educatifs di modiei dl cunté a usc canche n mpera a liejer y a scrì, nce te na pruspetiva interculturela?

"Tla valedes dla Dolomites conten che n iede al ann possen udëi sun l lech de Braies doi ëiles sun na berca … n dij che les sibe dl popul dl Rëni de Fanes.
Ulà fova pa l Rëni de Fanes y chi vivova pa iló? Chi sarà pa mei la doi ëiles y ciuldì cumparësc pa propi ch'sta doi ëiles? Ciuldì possen pa les udëi mé n iede al ann y chël de nuet? Sëis'a mei stac pra l lech de Braies de nuet? Les ëis'a ududes? Les à pa zechei che cunescëis ududes? Pudessan nes lascé cunté si storia da nëinesc o aves o da chi che viv da giut iló … ntant pudessans se la nmaginé, ch'sta storia …"

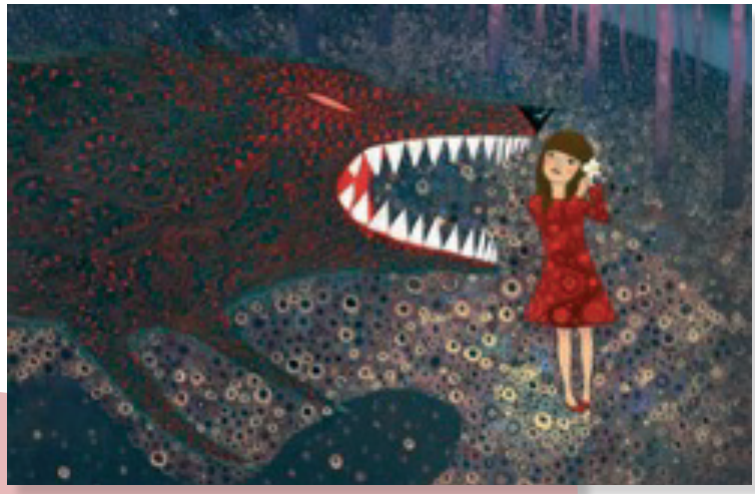
'Damandé ora' i materiai a usc fej pert dla pratica dla letura inferenziela dla funtanes, te chësc cajo ne vën la funtana a usc perdrët nia analiseda per recostruì i referimënc storics che n possa se udëi ora da iló ma per se i fé siei, coche elemënt culturel.
Individué i elemënc puscibli dla storia se damanda dai sculeies/dala sculées de se nuzé de si 'savëi dl mond', de lecurdé y analisé d'autra stories che ie unides cuntedes, de fé memoria de lueges y imaginazions y de les partì, mparan a cunëscer cie che de semient y de defrënt che ie tla stories di autri.

L'ëiles, aldò dla lijëndes dl Rëni de Fanes, fossa Moltina, la regina dl popul de Fanes y la prinzëssa Lujanta. La storia de si popul ie na storia antica de vieres, amor, tradimënt y aspitënza.
La conta de n reiam cun la jënt che vivova a na maniera pazifica sun na mont da chëla che l reiam à si inuem, stravardà dala curona de crëps che ncertlova la mont y te n liam strënt cun la muntanioles, cun chëles che Moltina fova chersciuda su pra la gana che la ova adoteda.
Dut muda cun l matrimone de Moltina cun n rë fulestier, ngort y stritëus …
I avenimënc se ntercea cun d'autri mic, la saga devënta cumplicheda, ma n possa se udëi ora elemënc n che ie nce pert dla cunties a usc.

Cuncieres	**Carateristiches** (che vën for inò dant)	**Ativiteies**
Lueges	• Daujin y cunesciudes: nëidia, paesc, ciastel, cësa, cuntredes da se n sté bën, beles, segures; al cuntrer dla lueges dalonc, nia cunesciudes, periculëuses, salveres (bosch, tieres desman, desert, montes ërtes).	• **La listes dla lueges:** ciunes ie pa la lueges che i sculeies/la sculées recunësc coche 'sies' y coche segures y ciunes chëles che i/les ne sënt 'nia sies' o che i/les sënt melsegures? • **La paroles dla lueges:** la paroles che n assozieia a crëp, bosch, valeda, ruf, cësa, desert, chëul, troi… Sun n placat possel avëi lerch la reprejentazions dla lueges dla cunties, lueges cunesciudes y nia cunesciudes, cun daujin na lista de paroles per les descrì for da garat, magari scrites te na striscia plieda longia a armonica, che n possa mëter adum y taché su daujin al dessëni.
Personajes	• Valënc o riei, pueresc o rics, umans o nia umans, reei o fantastics, zënza pudëis o cun pudëis sëuranaturei, da snait o da tëmagiat, maladëc o scëmpli, de bon cuer y positifs o ngorc y riei...	• **Ce personajes cunësc pa i sculeies/la sculées? De ciuni ulëssi/ulësseles'a rujené o ciuni ulëssi/ulësseles'a mpersuné?** (juech a usc "Fajëme 3 dumandes…" o fé do "Ndevina ce personaje che son"). • **Ala crissa di mostri:** ciuni ie pa i 'mostri' dla storia, co iesi pa, y sce ie fosse n tel mostro ce mostro fossi pa? • **Fé do personajes** (ie lieje n inuem, l feje do y i autri muessa ndeviné) • **La cherta d'identità di personajes:** te de pitla grupes, uni mut/muta à na plata cun l inuem o la imaja de n personaje, dla lijënda de Fanes o de stories defrëntes, l/la scrij si carateristiches japé dla plata y la plieia curian la scrita y ti la dajan inant al cumpani/ala cumpania a man ciancia. L barat va inant a na maniera che duc/dutes tla grupa scrij sun uni plata. Ala fin, possen liejer la descrizions de uni personaje tla grupa y udëi te cie che i se semea y te cie che i se desferenzieia.
Aventures	• Superé n rëm, ti vester a zachei de riei, abiné n tesor, salvé zachei o se salvé…	• **Ciunes ie pa la secuenzes di avenimënc dla storia?** • **Cie ie pa semient a o defrënt da d'autra stories?** • **Ce strategies nuza pa i eroesc defrënc y la eroines defrëntes per superé la ndesfidedes?** • **Co ëssa pa fat i sculeies y la sculées a superé la proa sce la ti fossa capiteda a d'ëi/ëiles?** • **Ài/Àles'a mei messù superé vel' proa?**
Aspec fantastics y de marueia	• Secudienc magics, curazes mpenetrables, sëites nfalibles, pudëies sëuranaturei, avertimënc, ncantejims…	• **Ciuni de chisc pudëis ulëssi pa avëi?** • **Cie n fajëssi pa?** • **Sënti pa de avëi secudienc magiscs?**

Blezza Picherle (2008: 40) afermea, cun na zitazion de Thompson (1967: 21), che la «gran semienza de cuntenut danter la cunties de populi defrënc testemuniea la defujion de marueia y festidienta te duta la pertes dl mond dla medema sortes de cunties y di medemi motifs de narazion. Ma, ntan chësta jita longia se muda l test fantastich bel plan, de chël viers che l se cëria dla vita dl post te chël che l vën cuntà, n spidlan la usanzes, la tradizions, la manieres de viver te n ambient geografich y soziel spezifich.»

L imaginer infantil ie, donca, populà da personajes mostruëusc a chëi che Bettelheim (1983) da una pert y Propp (1966, ed. tal. 1999) dal'autra, recunësc l rodul d'acumpanië l mut/la muta tl'età adulta, coche pert de n rit de iniziazion. La cunties possa pona deventé oget de stories cuntedes a usc, cunfronc cun tradizions defrëntes, analises y rescritures de vel' si elemënc.



N IEDE, SUN NA NËIDIA, À [L LËUF] UDÙ NA MUTA FURNIDA A _____ CUN I CIAVEI LONC DAL CULËUR DL _____, LA FOVA TL LËUR DE TLUPÉ _____ .
L TI IE JIT PERMEZ CUN LA GRAN MUSA DAVIERTA Y MUSTRAN SI ZANES DA TEMEI, CANCHE LA MUTA SE N À NTENDÙ IELA RESTEDA CALMA Y SE À METÙ L CIOF DANTER I _____. PONA SE ÀLA AUTÀ, LA TI À GIAURÌ N CUIERTL DL UEDL Y TI À DAMANDÀ SCE L FOSSA STA ALERGICH A ZECHE PERVIA CHE SI UEDLI FOVA TAN CUECENI.
L LËUF SE À FAT MARUEIA CHE LA MUTA NE SE _____ NIA DA D'ËL.
ËILA TI CIALOVA MENADRË Y LA L À AICIÀ TI DIJAN CHE L NE DASSOVA NIA SE TEMEI, CHE NCE ËILA FOVA SCIALDI SPEVIA Y CHE N'AICIA FOVA ZECHE DE NORMAL CHE, ALINCONTRA, TI ËSSA PLAJÙ.



Jean-François Chabas y David Sala, Fenrìs *(Gallucci, 2023)*

L'ancunteda cun verscions defrëntes dla medema storia ie ala basa de n ti jì permez interculturel che ne mira nia mé a 'fé cunëscer d'autra cultures ma nce a liejer cie che ie d'auter te uni un/una de nëus, te nosta 'cultura', per amplië l urizont culturel de viers dl recunescimënt che l'identità ie plurima: vester pert de na cumenanza o na cultura ne uel nia per forza dì vester semienc; na cultura ie for l frut de cuntaminazions y barac.
N *storytelling* che sustën l dezentramënt y l sëurantò d'autri ponc de ududa passa tres la rescritures, che porta pro nce ala stabilisazion dl lessich y dla strutures.

Tantes possa pa per ejëmpl vester la verscions de Cazina Cuecena, che ie una dla cunties plu cunesciudes al mond? Te tan de manieres possa pa chësta cuntia unì scrita da nuef y 'jugheda'?

- La possa unì lieta tla verscion tradiziunela ma cun ilustrazions liedes ala cuntia ti lascian lerch ala/ai letëures de crië interpretazions y cunliamënc cun l test sciche te *Cappuccetto Rosso* de Kveta Pacovska (trad. de L. Battistutta, Nord-Sud, 2008)
- La possa unì trasfurmeda sun la fundamënta di tesć dla tradizion a usc franzëusa culeziunei y studiei dal folclorist Paul Delarue sciche te *La vera storia di Cappuccetto Rosso* de Almodóvar y Taeger (Kalandraka, 2009);
- La possa udëi trasfurmazions di personajes sciche te *La bambina e il lupo* de Chiara Carrer (Topipittori, 2005) o tl pitl album *Un piccolo Cappuccetto Rosso*, de Leray Marjolaine (Logos, 2012) ulache l ie cuntlujions scialdi defrëntes;
- La possa unì cunteda dal pont d'ududa dl lëuf coche Fabian Negrin l fej te *In bocca al lupo* (Orecchio acerbo, 2005);
- La possa unì da d'autra tradizions, sciche tl cajo dl album che ie ispirà dala cuntia nordica *Fenrìs*, de Chabas y Sala (Gallucci, 2023) o da Lon po po: *A Red-Riding Hood Story from Chin* de Ed Young (Puffin Books, 1996);
- La possa unì ambienteda te nosc dis coche l vën fat da Dal Cin y Innocenti te *Cappuccetto Rosso*, una fiaba moderna (La Margherita, 2012);

- La possa unì trasfurmeda coche Cristina Petit l fej te *Chissà se oggi incontrerò il lupo* (Valentina, 2014), Bruno Munari, te si *Cappuccetto Rosso, Verde, Giallo, Blu e Bianco* (Einaudi, 1993) Gianni Rodari, te si A sbagliare le storie (te *Favole al telefono*, Einaudi ragazzi 2021).

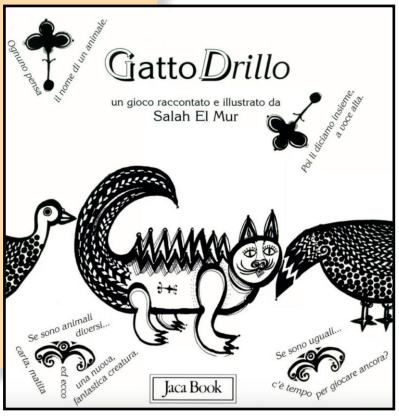
- C'era una volta una bambina che si chiamava Cappuccetto Giallo.
- No, Rosso!
- Ah, sì, Cappuccetto Rosso. La sua mamma la chiamò e le disse: Senti, Cappuccetto Verde...
- Ma no, Rosso!
- Ah, sì, Rosso. Vai dalla zia Diomira a portarle questa buccia di patata... Se ne vale la pena...

Rodari, *A sbagliare le storie*

Tradizion a usc y *multiliteracy*: ejëmpli de lëur a pië via dai albums ilustrei

L repertore tëut dala tradizion a usc ie, nsci, n tesor scialdi prijà de chël che n possa se nuzé per jughé cun la paroles y cun la stories y tl medemo mumënt ancunté cultures defrëntes.
L liber ti doi lingac arab-talian *Gattodrillo* de Salah El Mur (2002), autor y ilustradëur de urigin sudaneja, descrij n juech che ti semea scialdi al juech talian dla mora, o la verscion infantila de 'sas, papier, forfesc' ma fat cun... i inuemes de tieres. I mutons/la mutans muessa, de doi/doves, dì tl medemo mumënt l inuem de n tier. Sce i/les dij doi inuemes de tier defrënc nmaginerai/nmaginerales n tier cun l cë dl un y l corp dl auter, sce i/les dij l inuem dl medemo tier fina l juech y n scumëncia mo n iede.

Verscion uriginela arab-franzëusa	Traduzion arab-taliana
- Chacodile ? - Oui, chacodile. C'est un jeu. Un jeu d'ani-mots.	- GattoDrillo?! - Ma sì! GattoDrillo è un gioco di bestie e parole: ... besti-ole



Salah El Mu, GattoDrillo *(Jaca book, 2002)*

Tan de ativiteies possen pa fé?

- Lauré a usc per crië 'pastiche' silbics (cunsapuda fonologica)
- Crië stories pian via dai 'tieres straloies': gattodrillo, caprallo, pinante.
- Mimé, reprejenté, descrì, lascé ndeviné i 'tieres straloies'.
- Crië n mini-book de 'tieres straloies' y lascé jughé i sculeies/la sculées a nventé y scrì si inuemes, si stories[10].

Se nuzé, te n percurs de prima alfabetisazion, de input plurilinguei liei ala tradizion culturela a chëla che i fej referimënt ne porta nia mé pro al ampliamënt dl urizont didatich te na pruspetiva dla *multiliteracy*, ma nce al superamënt dla gerarchies linguistiches esistëntes (García e Wei 2014). La leteratura sotrissea la mpurtanza de tò ite la cultures y la rujenedes de duc i sculeies y de duta la sculées, dantaldut de chëi/chëles che fej pert de grupes linguistiches de mendranza. N aspet nteressant reverda propi la usservazion di lingac, n analisan la carateristiches y i cunfruntan ajache chësc possa purté pro al svilup dla cumpetënza metalinguistica te n raport strënt cun la cultura de chëla che la rujeneda ie esprescion.

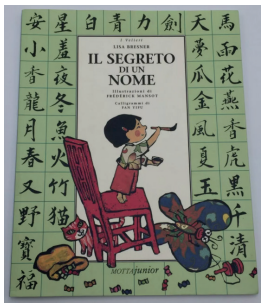


Fig. 7: Mini-book de 'tieres straloies'

Na pruposta[11] particularmënter nteressanta de chësc viers pudëssa unì a se l dé dal album ilustrà *Il segreto del mio nome* te chël che l'autora franzëusa, Lisa Bresner, che cunosciova l cinesc y l giaponesc, ti lascia cunté a n nëine la pruvenienza dl inuem dla pitla nepota, che ne uel nia plu unì tlameda Fior di Zucchina.

[10] *Per mo plu ideies y referimënc cialëde Pace e Sommacal,* Bestiacce! *(Giralangolo, 2010); Benni e Cuniberti,* Stranalandia *(Feltrinelli, 1984); Carminati, Tullio-Altan e Pezzetta,* Belle Bestie *(Cosimo Panini, 2013).*

[11] *L'atività ie unida purteda dant da chi che scrij tl scumenciamënt dl ann de scola, te na prima tlas ulache l fova n mut cinesc.*



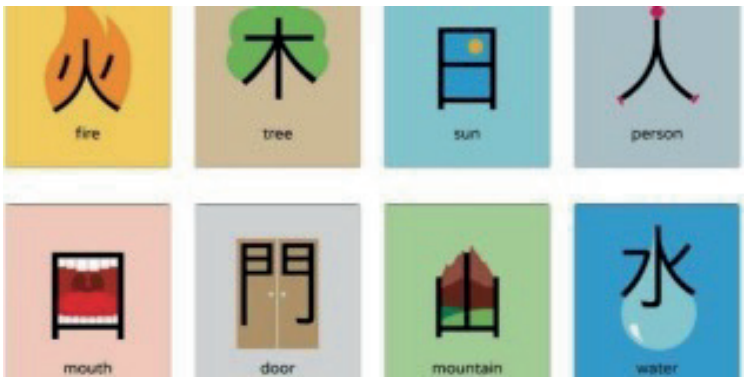
Lisa Bresner y Mansot Frederick (ilustr.),
cun caligrams de Fan Yifu
Il segreto di un nome (*Motta, 2003)*

N inuem de na persona ie zeche d'auter che n'etichëta, l soget vën leteralmënter generà giapan n inuem: duta la cultures, duc i mic l testemuniea. Ce senificat à pa l inuem de uni sculé/sculea? Chi l'à pa cris ora? Co ie pa i inuemes dla rujenedes y cultures defrëntes? Sce i sculeies y la sculées pudëssa crì ora si inuem, ce chirëssi/chirësseles'a pa po ora? Fior di zucchina, Raggio di Luna, Grande Vulcano?

Ce autra ativiteies possen pa fé pian via da chësc album?

Sperimenté la caligrafia cineja ie n'atività particularmënter nteressanta ajache la ie funziunela al svilup dla cumpunëntes esecutives dla scritura ma nce ala cunstatazion che la scritures possa vester de sort y funziunamënt defrënc: cie ie pa autramënter danter la reprejentazion de na parola tres n pitogram y l codesc alfabetich? Tan de sortes de sënies iel pa ti caligrams[12]?

Imaja tëuta da http://chineasy.org/ penseda per n ti jì permez plu saurì ala caligrafia cineja



Se nmaginé d'autri sistems de scritura, ti cialé a d'autri alfabec (dalonc tl tëmp y tla lerch coche per ejëmpl l alfabet retich), i analisé te si cumpunëntes y i cunfrunté pudëssa svilupé na majera 'sensibiltà' perzetiva y grafica ti cunfronc dl codesc y alesiré la cunzetualisazion dl sistem simbolich dl lingaz.

[12] Tla caligrafia cineja iel sies categuries de sënies: i pitograms, coche chëi reprejentei tla figura che reprejentea ogec cuncrec, i ideograms (che reprejentea elemënc astrac), i ideograms cumplesc, i cumposć fonetics, l'estenscion de senificac, i mprësć. L'unità de basa dla caligrafia cineja ie l trat/la rissa (vertichel, urizuntel, desbiech), l sëni che n fej a man zënza destaché l caligraf dala plata. Per scrì se nuzen de grilies che mëina l trat/la rissa y chësc reprejentea n strumënt de utl per eserzité la 'caligrafia' nce cun i pustoms dl alfabet, te n juech grafich te chël che n possa cunzentré duta l'atenzion di sculeies/dla sculées propi sun l scrì i sënies.

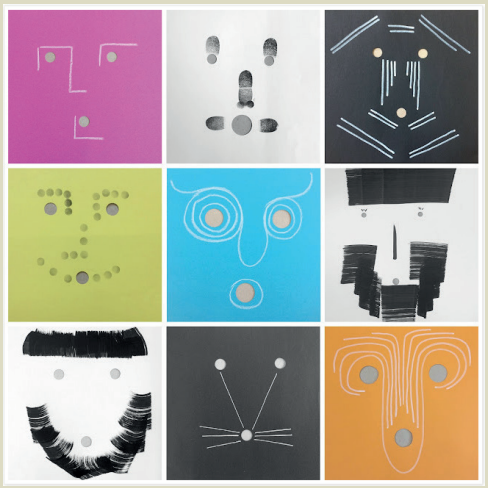
Dal rujenà ala scritura

La interazions a usc devënta de drë 'strumënc' per mparé a liejer, ucajions linguistiches y de comunicazion che possa unì njeniedes y alenedes ti lëures de culaburazion, tla situazions de juech, tla cunversazions spontanes o menedes, danter medemi tla grupa. Les possa unì documentedes, trascrites, analisedes, scrites da nuef.

Emil: Ncuei fajons l juech dl restaurant.
Ie son l chelner y vo sëis i ghesć.
Chësc ie mi restaurant [la se sënta ju sota l lën te verzon]
Dai unide…
Miriam: Bon di.
Emil: Bon di, ulëis'a maië? Cie apustëis'a?
Miriam: Ulà se sentons'a?
Emil: Eco, sentëve tlo.
[…]

L dialogh ie unì video-registrà ntan la pausa do la mensa y pona purtà dant, do avëi damandà l arat di prutagonisć, a duta la tlas coche ejëmpl de interazion dialogica. L dialogh ie unì adurvà per alené l scuté su te tlas (na pert dl test ie unì trascrit te vel' ponc cun loces), analisà n cont dla regules comunicatives che ie da usservé, ma nce n cont dla manieres, di rodui, dl nia verbal adurvà: "N ne aposta nia dan che n ie sentëi.", "I chelneri ie scialdi daulëibon."
Ala fin, à i sculeies/la sculées simulà te pères dialogs danter chelneri y tlienc, i/les à tëut anutazions dl orden, anutazions che ie pona unides cunfruntedes danter i pères; i/les à fat l juech dl restaurant nce n i dis do.

Tres la narazions a usc, ativedes dal cunté de fac persunei, vën i sculeies/la sculées purtei a rujené, scutei su y valorisei y, i/les damandan de lecurdé fac suzedui tl passà, damandi/damandeles de gestì l destanziamënt de tëmp, la memoria, la renterpretazion dl'esperienza medieda dai cumpanies. Ma nce la nvenzion de stories possa vester nteressanta, magari cun la tecnica dl binom fantastich de Gianni Rodari (assoziazion de doi imajes, paroles, sonns nia cunliei danter ëi), o pië via da tesć partii, da ogec, da imajes, coche on udù dala pratiches documentedes, da mascres che nes trasfurmea te d'autri personajes, a chëi che pudon ti dé usc cun paroles, muvimënc, paroles defrëntes da mut/muta a mut/muta.



Bruno Munari, Guardiamoci negli occhi *(Corraini 1969, 2003)*[13]





Libri criei pian via da La fantasmagorica storia di Ralph *de Abby Hanlon (Terre di Mezzo, 2021) dala plata web dl editëur* https://www.terre.it/bambini-e-ragazzi/

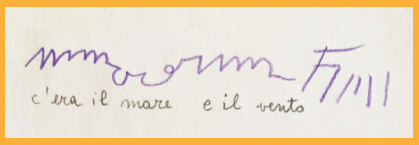
La stories possa deventé de drë libri fac nstësc cun tecniches defrëntes, pian via da mé una na plata plieda, taieda, pinzeda adum[14].

Pië via dal livel de cunzetualisazion dl lingaz di sculeies/dla sculées tl nseniamënt strumentel dl codesc

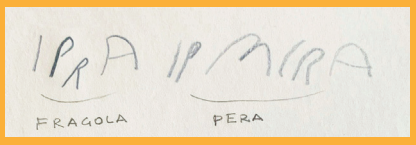
Coche cunsià dai materiai che acumpanieia l *Quaky*, muessa l'ativiteies per l svilup dla capaziteies che ie de bujën per l liejer y l scrì unì nviedes via a pië via dal livel de cunzetualisazion dl lingaz scrit di sculeies y dla sculées: ài/àles cunsapuda dl codesc alfabetich? Sai/Sales'a da desferenzië la silbes? Recunësci/Recunësceles'a i fonems? La scritura spontana de uni sculé/sculea pieta indicazions mpurtants per prugramé l'ativiteies didatiches a na maniera da putenzië i fortli y i pruzesc mo nia svilupei. L ie strumënc defrënc per culeziuné scritures spontanes de utl al'analisa dl livel de cunzetualisazion. L ie per ejëmpl nteressant se nuzé de figures cunesciudes dai sculeies/dala sculées prejentedes tl singuler y tl plurel per ntënder sce i sënies adurvei mostra na cërta stabiltà, fé scrì l inuem persunel y chël dla persones dla familia, fé scrì cie che i/les à dessenià y i/les fé liejer cie che i/les à dessenià fajan anutazions de coche i/les l 'liej'.

[13] *Per na revijitazion dl lëur cialëde: https://www.incasaconmunari.it/pdf/Guardiamoci_negli_occhi.pdf.*

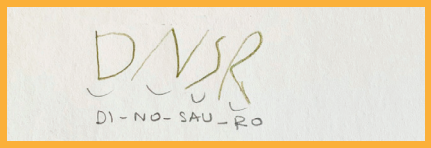
[14] *Per mo deplì ideies sun i 'Libri in foglio', libri metui adum cun na plata y de plu pliadures cunsieien de cunsulté la prejentazion dl lëur de Munari te http://www.sed.beniculturali.it/index.php?it/183/bruno-munari-la-polisensorialit-e-i-bambini y de Komagata te https://www.topipittori.it/en/topipittori/la-misura-di-tutte-le-cose.*



1. Grafisms



2. Scritures desferenziedes dal dessëni ma nia defin danter ëiles (fisses)



3. Scritura silbica

Livel precunvenziunel

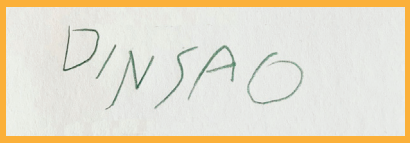
L'atenzion ie mo metuda sun l senificat dla parola. Al sculé/Ala sculea ne ti ie mo nia tler l cunzet de codesc: l senificant (la parola) ie defrënt dal senificat (elemënt a chël che l fej referimënt).
I obietifs da arjonjer muessa vester cunliei a na maniera strënta ala cunsapuda fonologica globala: pian via da n lëur a usc, eventualmënter sustenì nce dala trascrizion grafica, sun la silbes. L mut/La muta muessa ntënder che la paroles ie furmedes da sonns.

- esperienzes cun codesc/sistems simbolics defrënc (sistems gestuel, motorich, iconich, pitorich, architetonich, plastich, mujichel. P.ej. sënies per reprejenté secuenzes ritmiches, simboi per reprejenté azions (cialan de adurvé nce simboi astrac), liejer i sënies dla stredes/etichëtes y nsci inant).
- tlassificazion de paroles n basa ala lunghëza;
- analisa y sintesa silbica
- silbes a usc cun l sustëni dla imajes
- ragrupamënc de paroles che scumëncia y fina cun la medema silba
- ciadëines de paroles
- *Memory*, *Tomboles*, *Domino* cun imajes y silbes assoziedes
- cumposizion de paroles cun silbes scrites
- cianties, taialonges, dlëigalënga crisses ora ajache les uega per dì ora la silbes y nce sun la basa dl fenomen fonologich/linguistich prejënt (ej. *uro-uro-uro fa il tamburo*, taialonges cun rimes)

Livel cunvenziunel silbich

L mut/La muta mpera iust a crì tla scritura na cërta stabiltà: l/la à scuviert che l ie n raport danter sonn y sëni, o miec danter silbes y sënies. L obietif ie chël de arjonjer la cunsapuda fonologica analitica (fonems) pian via dala silbes. Nce te chësc cajo vëniel cunsià de fé dant prupostes a livel a usc.

- individuazion dl fonem de scumenciamënt de parola (scumencian dai fonems de cuntinuazion)
- individuazion dl fonem finel y pona de chël danterite
- analisa y sintesa fonemica
- lëur cun i fonems a usc, metan adum paroles bisilbiches plates
- ragrupamënt de imajes dal inuem che scumëncia y fina cun l medemo pustom
- introduzion de fonems scric adurvan material figurà
- cumposizion de paroles adurvan grafems
- cianties, taialonges che ie adatedes al ijulamënt de fonems singui (A sciche armadura, taialongia di vocai, *Garibaldi fu ferito*, cun mudazion di vocai, taialonges cun aliterazions coche *Gran grano* y nsci inant)
- recunescimënt y repetizion de paroles y nia paroles
- *Tombola* dla silbes

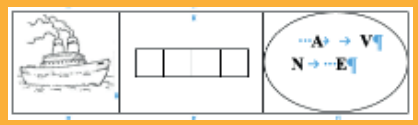


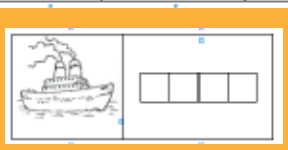
4. Scritura silbich-alfabetica

Livel cunvenziunel alfabetich

L mut/La muta ie tl lëur de automatisé l pruzes de cunverscion grafem/fonem y de cunzetualisé nce la costruzion dla frasa.

La sort de trascrizions nia cunformes che prejentea fai tlassifichei coche fonologics (gaujei da giamiedes de grafems, omiscions, sostituzions, nverscions) y nia fonologics (ej. fujions y spartizions faledes tla frasa), danter chisc iel nce i fai ortografics che ne depënd nia dala cunverscion fonem/grafem ma dala cunescënza dla regules ortografiches y che se damanda repetizion y eserzize per se stabilisé.





Per stabilisé la scritura de paroles:

- lëur cun grilies
- cumpletamënt de paroles
- giamië n pustom (TOPO, TIPO, TIPA, TIRA)
- paroles ncrujedes
- crì na parola te n'autra parola
- anagrams, juesc linguistics
- crì ora danter pères de paroles chël che ie drët
- canties, taialonges, dlëigalënga coche *La macchina del capo ha un buco nella gomma*, te chëles che n barata ora man man duta la paroles cun l sonn curespundënt
- lëur cun grafems y material figurà

Per stabilisé l'ortografia:

- individué a usc da tan de paroles che na frasa ie metuda adum;
- segmentazion de frases dates dant (taië n toc na frasa);
- juech: mëter adum frases
- detat cun la persona adulta y autodetat
- schedes de autocumedura
- *Tombola* dla frases
- *Tombola* dla particulariteies y di fenomens ortografics

L ti jì permez criativamënter al nseniamënt dl codesc

L'acuisizion dla regules ortografiches se damanda ativiteies reguleres struturedes y gradueles, coche la pratiches descrites l desmostra, per alesiré l unì a se l dé di automatisms che ie de bujën per l aprendimënt dla scritura, sustenian tl medemo tëmp strategies metacognitives de monitoraje y autocumedura.

La risia che chësta ativiteies posse deventé eserzizies sterii, scebën che bën struturei y curei, ie granda. Tla pratica usservons che truep mutons/truepa mutans à nce gën ativiteies de routine scialdi struturedes coche l depënjer ora formes dates dant, secuenzes che reproduj ritms grafics (la pitla curnijes tlamedes *cornicette*), eserzizies de scritura repetitiva y de cumpletamënt de silbes y fonems, ma savon che chësc ne porta per sé nia pro ala furmazion dla cumpetënza fonografica (stabilisazion dla curespundënza grafem/fonem) y ortografica. Co fé pona che chësc 'eserzize' devënte n lëur autentich y metacognitif?

Duta l'ativiteies grafo-motoriches ie na ucajion per alené la coordinazion uedli-man, la manualità fina, la direziunalità, l cuntrol dl muvimënt y dl sëni. Tla leteratura spezifica vëniel suvënz cunsià de adurvé dl prim mé una na sëula forma de pustom: la maiuscula (l gran pustom), ajache si carateristiches nia ambivalëntes fej che l pruzes de curespundënza fonem/grafem sibe plu saurì, asvelt y stabil.

«La nrescides neuroscientifiches sun i pruzesc visifs tla leteratura à desmustrà che l cervel tol ndolauter i pustoms te sënies prototipei sciche de pitli zetli urientei, che vën pona metui adum gerarchicamënter crian i "protopustoms" y ala fin i pustoms; chisc studies cunfermea mo de plu l bujën de adurvé mé i gran pustoms de stampa che resultea plu naturei y tleres a livel zerebrel» (Collerone, 2011: 4).
La nrescida cunsieia nsci de prejenté mé una na sëula forma de pustom (la maiuscula) y de nvië via al'autra formes, for bel plan y mei tl medemo tëmp, mé canche la curespundënza grafem/fonem se à stabilisà y dedican n cër tëmp al alenamënt, cialan nce de ne mëter nia adum l mparé a scrì i pustoms cun i lëures de codificazion y produzion dl test.

Ativiteies criatives per i fortli grafomotorics:
dala spontaneità dl gest grafich ala scritura di pustoms dl alfabet

I braciulëc desseniei
Sënies grafics liedesc sun strisces de papier (risses)



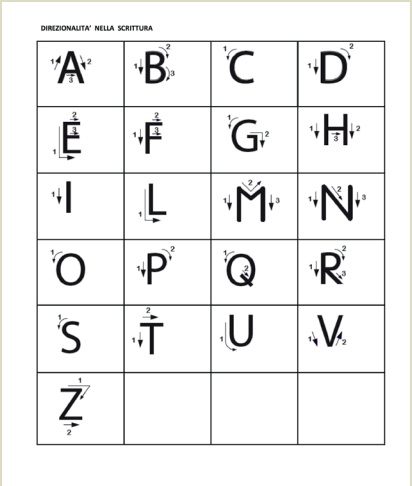
Pustoms cun l corp



I messajes n codesc / curnijes
Atività liedia de pregrafism nce cun la repetizion de modui (Bruno Munari)



Pustoms scric



Pustoms naturei



Pustoms desseniei



Pustoms de Munari



(da 'Alfabetiere' de Bruno Munari 1998)

Pustoms artistics



(Tapet da parëi de Alighiero Boetti)

Miec scrì a man o cun l computer?

L at dla scritura a man, ora che la capazità de cunzetualisazion dl sistem simbolich dla scritura alfabetica, se damanda de ativé:

- la memorisazion a tëmp curt y lonch dla forma y dl'esecuzion de uni pustom;
- la capaziteies perzetives (visives, auditives, tatiles y 'proprizetives') y de cunzentrazion;
- la motorizità fina y la 'proprizezion' per monitoré l gest;
- na lateralità defineda cun preferënza dla man duminënta.

Chësc cumporta che l at de scrì se damanda n nseniamënt a pert di fortli grafo-motorics, donca dla cumpunëntes esecutives dla scritura, y n'atenzion spezifica a livel de cognizion, perchël vëniel cunsià de desferënzië dl prim i bujëns liei ai pruzesc de codificazion/decodificazion da chëi de acuisizion dl trat grafich, ënghe sce i doi pruzesc se putenzieia reziprocamënter. A uni maniera dassëssel unì dat, dl prim, na gran atenzion a coche l vën tenì l strumënt grafich y al pusiziunamënt.





Strategies per sustenì l tenì sciche toca l rispl

La digitazion sun tastatura possa semië plu saurida y asvelta da mparé che no la scritura a man ma l ie ënghe vëira che n'atenzion cunzentreda y n tëmp d'elaburazion plu lonch dl input miurea la stabilisazion dl pustom tla mënt y a chësta maniera si lecurdanza: i muvimënc memorisei avisa y gradualmënter porta pro al recunescimënt visif di pustoms y miurea donca l pruzes de letura. Oradechël juda na majera atenzion mireda, che ie de bujën tl lëur de scritura, a tenì aut l livel d'ativazion cognitiva, coche la nrescides neuroscientifiches y chëles tl ciamp tla leteratura desmostra[15], miuran nsci l aprendimënt.

L passaje a n muvimënt fin plu coordinà se damanda de alené i muvimënc di braces y di pulsc (rotazion y flescion y estenscion) y dla mans (oposizion polesc-indesc, dessoziazion di muvimënc di dëic, p. ej. fajon l pavël, i corni dl manz, na codla cun l papier, pion ite uni dëit cun l polesc).

[15] *Cialëde nce, danter i autri, l proiet de nrescida pra chël che l ie unì tëut ite plu de 800 sculeies y sculées de scola primera, menà dal pruf. Benedetto Vertecchi dl'Università de Roma Tre, de chël che i resultac ie da giaté te B. Vertecchi,* I bambini e la scrittura. L'esperimento Nulla dies sine linea*. Franco Angeli, 2016.*

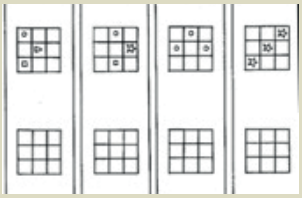
Ciuna ativiteies possen pa prejenté per alené i pruzesc spezifics dl liejer y dl scrì?

RAION DI PRUZESC PARZIEI	ATIVITÀ
Perzezion visiva	• Recunescimënt de imajes, defrënzies, mudazions, semienzes
Analisa y memoria visiva	• Recunescimënt de figures/sofonz • Cumposizion de figures • Puzzle de figures • Se cherdé a mënt stimui simultans sun matriza • Se cherdé a mënt stimui secuenziei sun la medema matriza (l mandl/stimul se sposta per ej. de 3 cadrei y n muessa se lecurdé te na secuenza ulache l se à spustà) • Recunescimënt de pustoms
Atenzion y serialità visiva	• Denuminazion de ogec (plëns, mez scundui, cun ponc) • Crissa de doi pustoms • Crissa de secuenzes de pustoms
Descriminazion auditiva	Repetizion de “nia paroles” Analisa y segmentazion fonetica
Atenzion, memoria auditiva secuenziela y fujion auditiva	Span de vocai (auditif-a usc/visif-a usc (N dij mo n iede o n scrij mo n iede na lingia do che la ie unida scunduda) Fujion de silbes Fujion de fonems
Recunëscer – dì do silba/fonem de scumenciamënt, ala fin, dì ora silbes/ fonems	• Recunescimënt auditif-visif • Indiché, danter i pustoms de uni triplëta, chëla pronunzieda
Globalità visiva	• Crissa de parola

EJËMPLI

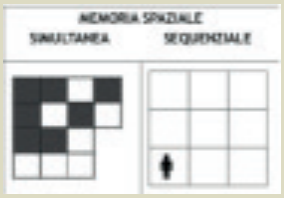


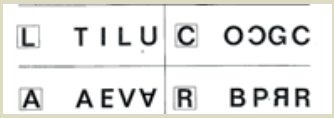
S. Masayuki, Dinomania*, 2011,*
La Margherita ed. Differix



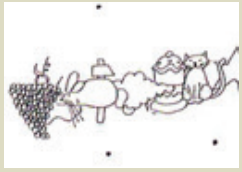


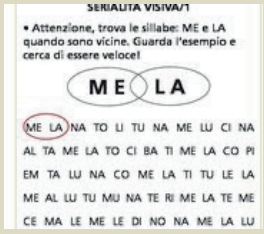












Repetizion de “nia paroles” LI PUN STRA BAPUN LISTRA
Recunëscer – dì do silba/fonem de scumenciamënt, ala fin, dì ora silbes/fonems

I U
E I U
A O E U
O U I E A

MA-RE
MA-TI-TA
PO-MO-DO-RO
PEN-TO-LI-NO

I-O
M-A-I
M-E-L-A
T-O-R-T-A

U O R L M F A S N

Danter truepa paroles n abiné una data coche stimul

Coche cunsià dai materiai che acumpaniea l *Quaky*, messëssa l'ativiteies de putenziamënt fonologich unì purtedes dant tulan n cunscidrazion l livel de cunzetualisazion di sculeies y dla sculées. Tlo la sintesa dla prupostes.

Livel precunvenziunel	**Livel cunvenziunel silbich**
L'atenzion vën mo tenida sun l senificat dla parola. Al sculé/Ala sculea ne ti ie mo nia tler l cunzet de codesc: l senificant (parola) ie defrënt dal senificat (elemënt a chël che l fej referimënt). I obietifs da arjonjer muessa vester cunliei a na maniera strënta ala cunsapuda fonologica globala: pian via da n lëur a usc, eventualmënter sustenì nce dala trascrizion grafica, sun la silbes. L mut/La muta muessa ntënder che la paroles ie furmedes da sonns	L mut/La muta mpera iust a crì tla scritura na cërta stabiltà: l/la à scuviert che l ie n raport danter sonn y sëni, o miec danter silbes y sënies. L obietif ie chël de arjonjer la cunsapuda fonologica analitica (fonems) pian via dala silbes. Nce te chësc cajo vëniel cunsià de fé dant prupostes a livel a usc.
• esperienzes cun codesc/sistems simbolics defrënc (sistem gestuel, motorich, iconich, pitorich, architetonich, plastich, mujichel. Ej. sënies per reprejenté secuenzes ritmiches, simboi per reprejenté azions (cialan de adurvé nce simboi astrac), liejer i sënies dla stredes/etichëtes y nsci inant). • tlassificazion de paroles n basa ala lunghëza; • analisa y sintesa silbica • silbes a usc cun aiut dla imajes • ragrupamënc de paroles che scumëncia y fina cun la medema silba • ciadëines de paroles • *Memory, Tomboles, Domino* cun imajes y silbes assoziedes • cumposizion de paroles cun silbes scrites • cianties, taialonges, dlëigalënga crisses ora ajache les ie adatedes per la scanscion dla silbes y nce sun la basa dl fenomen fonologich/linguistich che les cuntën (ej. *uro-uro-uro fa il tamburo*, taialongs cun rimes)	• individuazion dl fonem de scumenciamënt de parola (scumencian dai fonems de cuntinuazion) • individuazion dl fonem finel y pona de chël danterite • analisa y sintesa fonemica • lëur cun i fonems a usc, metan adum paroles cun doi silbes plates • ragrupamënt de imajes dal inuem che scumëncia y fina cun l medemo pustom • introduzion de fonems scric adurvan material figurà • cumposizion de paroles adurvan grafems • cianties, taialonges che ie adatedes al ijulamënt de fonems singui (A sciche armadura, taialongia di vocai, *Garibaldi fu ferit*o, cun mudazion di vocai, taialonges cun aliterazions sciche *Gran grano* y nsci inant) • recunescimënt y repetizion de paroles y nia paroles • *Tombola* dla silbe

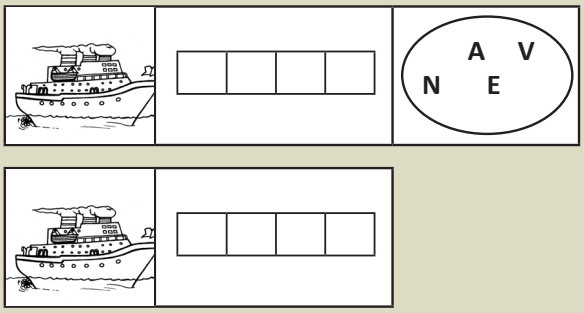
Livel cunvenziunel alfabetich

L mut/La muta ie tl lëur de automatisé l pruzes de cunverscion grafem/fonem y ie tl lëur de cunzetualisé nce la costruzion dla frasa.

La sort de trascrizions nia cunformes che abinon prejentea fai tlassifichei coche fonologics (gaujei da giamiedes de grafems, omiscions, sostituzions, nverscions) y nia fonologics (ej. fujions y spartizions faledes tla frasa, fai de ortografia).

Per stabilisé la scritura de paroles:

- lëur cun grilies



- cumpletamënt de paroles
- giamië n pustom (TOPO, TIPO, TIPA, TIRA)
- paroles ncrujedes
- crì na parola te n'autra paroles
- anagrams, juesc linguistics
- crì ora danter pères de paroles chël che ie drët
- cianties, taialonges, dlëigalënga sciche La macchina del capo ha un buco nella gomma, ulache n barata ora man man duta la paroles cun l sonn curespundënt
- lëur cun grafems y material figurà

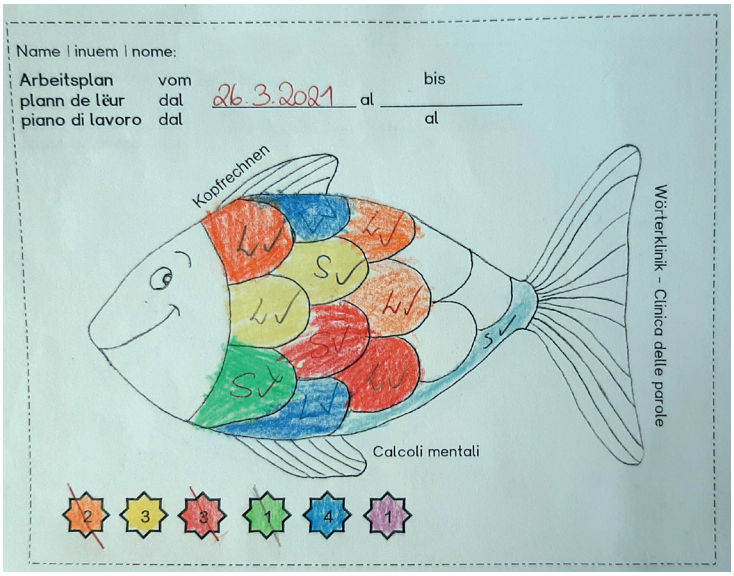


Per l lëur sun l'ortografia:

- individué a usc da tan de paroles che na frasa ie metuda adum;
- segmentazion de frases dates dant (taië i toc dla frasa);
- juech: mëter adum frases
- detat cun la persona adulta y autodetat
- schedes de autocumedura
- *Tombola* dla frases

Tant dëssa pa l'ativiteies per mparé a liejer y a scrì vester struturedes y tant dëssa pa i sculeies/la sculées avëi si autonomia?

Aldò dl'*Evidence Based Education* (Hattie, 2012) – la pratica educativa che se stiza sun la evidënzes – à l fat de cialé che i sculeies y la sculées sibe 'agënc' y 'agëntes' na gran fazion sun l aprendimënt. Dal'autra pert ie mparé a liejer y a scrì n pruzes scialdi cumples che se damanda n pruzedimënt struturà y graduel che mëte i mutons y la mutans tla cundizions de manejé l codesc.



Ejëmpl de njin te chël che l sculé/la sculea possa trassé l'ativiteies che l/la fej n autonomia ntan l'ena.
L'ativiteies ie preududes tl plan dl'ena che ie unì partì cun ël/ëila.
Scola primera de Urtijëi.

N basa ala prupostes abinedes adum tla scoles ladines y la ideies de pratiches prejentedes te chësc capitul àn cialà de balanzé la struturazion dl'ativiteies cun na maniera de ti jì permez tres la scuvierta, cun la valorisazion dla produzions spontanes di sculeies/dla sculées, cun la soluzion de 'problems autentics' n cont dla scritura y de si adurvanzes, cun l bujën de n azes ludich. Ala fin dla finedes ie l model a chël che n se tën tlo inò la *Reformpädagogik* y tl particuler la pedagogia de Maria Montessori, Célestin Freinet y Mario Lodi, che à sotrissà te si esperienzes l bujën de ntegré l lëur autonom cun la costruzion culetiva dla capaziteies de scritura y letura (scrì y liejer cun y per zachei) y la cundivijion de senificat cun i sculeies y la sculées dla pratiches ativedes (fajon chësc per...).

La bibliotech de tlas, la curespundënza de tlas y danter la tlasses y la zaita de tlas da una pert y l schedèr de tlas cun la schedes de autocumedura y l plan de lëur individuel dl'ena dal'autra pert, ie evidënzes de chësc ti jì permez pedagogich-didatich.

Coche l ie unì usservà nce tl'abineda dla pratiches dla scoles ladines, possa truepa ativiteies – che i sculeies/la sculées muessa fé per la stabilisazion dla cunverscion grafem/fonem y per l'acuisizion dla particulariteies ortografiches – unì fates autonomamënter tres materiai, suvënz nce de sort ludica, che ti dà la puscibltà ai sculeies/ala sculées de se cumedé nstësc.

L ie da spezifiché, a uni moda, che i juesc linguistics reprejentea, danter l'ativiteies, ucajions autentiches, mutivënẗes y funziuneles sibe ala costruzion dl lingaz scrit sibe a stabilisé i aprendimënc, y tl particuler reprejentea i juesc linguistics dla tradizion, la cunties y la taialonges ressorses de valuta.

Da cie che ie unì ora semeiel nsci de utl balanzé l'ativiteies linguistiches co-costrutives, dialogiches y de scuvierta cun ativiteies struturedes menedes da dedora o dai sculeies nstësc/dala sculées nstësses, nia per forza cunliedes al'adurvanza autentica dl lingaz scrit, ma che ie funziuneles a alené i pruzesc che ie de bujën al aprendimënt dl liejer y dl scrì.

Ma che l ne vënie nia desmincià… la legrëza de scrì y liejer.

Devers de na teoria dl model ladin de alfabetisaziun plurilinguala

Silvia Azzolin, Edith Ploner (Ntendënta dal 2018 al 2024), Olimpia Rasom

Ti ultimi agn pón osservé n majer interes por le model d'aprendimënt plurilingual adoré tles scolines y scores ladines dla provinzia de Balsan. Chësc interes tol sambëgn ince ite les pratiches de alfabetisaziun plurilinguala tla pröma classa dla scora primara.
Scemia che al é na tradiziun lungia de pratiches che an partësc deboriada y n ecuiliber consolidé danter i lingac de scolarisaziun n'é le insciödit 'model ladin' mai gnü formalisé tla teoria. Por implí chësta locia á la Direziun provinziala Scolines y scores ladines invié ia ti agn 2021-2022 na pröma inrescida por cöie adöm dac sön le post y por lascé valuté da defora l'abilité da scrí dles mitans y di mituns dla pröma classa dla scora primara.
Sön la basa di resultac positifs y dla documentaziun coiüda adöm, pón mëte man n laur por respogne ales domandes che vëgn fates tres indô dales porsones che ti ciara al sistem scolastich ladin da defora. Ci prinzips teorics y orientamënc metodologics fej pa fora süa fondamënta? Vára da fá referimënt a modei bele conesciüs sciöche al CLIL o al'imerjiun linguistica, o él val' d'ater, valch de desvalí?

Cun l'inrescida che vëgn presentada te chësta publicaziun röion inant de chësc vers: nia tan por definí n model definitif, mo plülere por delineé n valgönes coordinades teoriches che vëgn dal'analisa dles pratiches, dl material didatich, di resultac osservá y dl contest soziolinguistich olache ares se svilupëia.

1. Plurilinguism sciöche condiziun y sciöche pratica

Tl secundo capitul vëgnel ejaminé la natöra dër sota dl plurilinguism tles valades ladines, olache le plurilinguism n'é nia n proiet scolastich, mo n ambiënt de vita: la porsona che baia ladin á bele da dagnora incá albü contat cun i dialec tirolesc y talians y é porchël ausada da vire te na pluralité de lingac. Chësc porta tles classes a na mobilité spontana danter i codesc: les insegnantes y i insegnanc tol ca talian, todësch y ladin aladô dla situaziun comunicativa, di bojëgns dl grup y dles competënzes individuales.
Ara ne se trata nia de n'alternanza planificada, mo de n'adoranza dinamica, integrada y funzionala dles ressurses linguistiches, che nes recorda dër les pratiches che vëgn descrites tla leteratöra sön le *translanguaging* (García 2009; Li Wei 2018). Sot a chësc aspet n'é le lingaz nia n obietif da arjunje, mo n stromënt autentich de relaziun, che pó se mudé y gní adaté. Chësta manira ladina da ti jí pormez ai lingac n'é nia tan na metodologia, mo plütosc na postöra: ***na pedagogia dla flessibilité***.

2. Pratiches, materiai, tradiziuns: n model che nasc dala scora

Chësta publicaziun mostra sö na pluralité rica y stratificada de materiai didatics: l'*Alfabetier plurilingual*, le *Quaky*, *TOMILE*, *Drin drin ladin*, cun lapró schedes y postaziuns te deplü lingac cheriades ti agn dales insegnantes y dai insegnanc. Chësta richëza n'é nia gnüda a se le dé por caje. N iade gnôl insigné da lí y da scrí te un n lingaz, y da chësc él gnü le bojëgn da adaté tresfora i materai al profil dles scolares y di scolars ladins.
Cun le tëmp é chëstes esperimentaziuns individuales gnüdes trasformades te n patrimone partí y consolidé da n laur colegial – pedagogich, didatich y formatif – che ti á dé de gre en gre forma a na metoda unitara, mantignin impó ciamó na gran lerch por adatamënc individuai.
A livel teorich á le model sües fondamëntes tla metoda fonologich-sintetica, che se basëia sön les corespognënzes danter fonem y grafem, y che vëgn sostignida dales inrescides internazionales sön la cosciënza fonologica sciöche fatur che vëiga danfora te na manira traversala la capazité da lí (Goswami 2001; Ziegler & Goswami 2005).
La planificaziun dles atívités se müda aladô dl'insegnanta/dl insegnant sön la basa de n prinzip de "adativité didatica" (Tomlinson 2014): al vëgn respeté la destribuziun valia di lingac, mo i tëmps, les atívités y les modalités operatives se modelëia aladô di bojëgns dla classa y dl profil dles scolares y di scolars.
I resultac mostra che ara ne vá nia da stabilí na corelaziun scëmpla danter model organisatif (Na porsona-trëi lingac o Döes porsones-trëi lingac) y livel de abilité. L'aprendimënt vëgn dal intreciamënt comples de faturs linguistics, didatics, relazionai y contestuai. Plü co na metoda pé le model ladin porchël n ***ecosistem pedagogich dinamich***.

3. Identité, inraijamënt y daurida

Dales intervistes y dales osservaziuns vëgnel fora tlermënter che al é n lian dër sterch danter scora ladina y teritore. Les insegnantes y i insegnanc de lingaz dla uma ladin incarnëia na sort de plurilinguism che fej jí adöm inraijamënt y daurida: le lingaz local vëgn odü sciöche n patrimone cultural da mantigní y nia sciöche na bariera devers dles porsones che baia d'atri lingac o vëgn da d'atres cultures.
Te chësc contest n'é l'dentité linguistica nia esclusiva: ara é n punt, nia n confin. Chësta prospetiva vá a öna cun la leteratöra sön le bilinguism y les mendranzes linguistiches (Fishman 1991; Hornberger 2008; Cummins 2001); la vitalité de n lingaz vëgn renforzada canche chësc vëgn imparé te n clima de reconescimënt reziproch y de daurida.
La lerch por podëi cunté, che vëgn documentada te na manira ampla tles Osservaziuns, á n rode fondamental: al é le post olache vignöna y vignun pó "ester cun döta süa personalité", pó dí, cunté, fá süa la parora. Da chësc punt de odüda n'é l'alfabetisaziun nia ma n prozes cognitif, mo ince n at che

á da nen fá cun l'identité y la relaziun.
Zënza pretëne conclujiuns definitives vára da delineé n valgönes coordinades fondamentales sön la basa dl'inrescida:

LE CONTEST:
- **plurilingual de natöra infora**
- **olache an passa da n lingaz al ater te na manira naturala y funzionala**
- **olache le lingaz de mendranza é na ressursa culturala, identitara y cognitiva**

LA CORNISC DIDATICA:
- **la metoda fonologica sciöche basa por imparé da scrí**
- **na planificaziun avaliada fora ti trëi lingac**
- **la flessibilité tl'adoranza dl repertore linguistich (*translanguaging*)**
- **l'atenziun ai bojëgns individuai y ales dinamiches dla classa**
- **materiai rics, te deplü lingac, coerënc cun le contest**

LE RODE DL'INSEGNANTA/DL INSEGNANT:
- **n model vi de plurilinguism**
- **na mediadëssa culturala/n mediadú cultural**
- **na porsona che sostëgn le svilup dla scritöra**
- **na porsona che cheriëia ambiënc olache an pó cunté y che é significatifs**

4. Por stlüje jö y por le dagní

La continuité daite dai ordins scolastics desvalis y danter ëi é le fi condutur che pó garantí na coerënza y na chersciüda armonica te deplü lingac. Chiló él da recordé le laur che vëgn fat tla scolina olache al ti vëgn dediché n'atenziun particolara ala cosciënza fonologica che vëgn aratada la basa essenziala da chëra che al se svilupëia l'alfabetisaziun y les competënzes da lí y da scrí (Goswami, 2001).
Ince te chësc contest devënta l'aprendimënt linguistich te deplü lingac, medié dala sozieté, na pratica da vigni de: le contest y les interaziuns se desmostra d'importanza fondamentala por costruí les abilités linguistiches, a öna cun le pinsier de Vygotskij (1978), aladô de chël che «vigni funziun psicologica superiura vëgn dant dui iadi: naota a livel sozial y spo a livel individual».
I resultac dl'inrescida MELA (Mehrsprachig Ladinisch), inviada ia te dötes les scolines ladines dla provinzia de Balsan ti ultimi diesc agn, vá a öna cun i dac dl'inrescida presentada te chësta publicaziun. Le prozes de alfabetisaziun scomëncia cotan dan le pröm de de scora y se presentëia sciöche n percurs individual y inclusif, che respetëia les biografies linguistiches y soziales de vigni möta y möt (Cummins, 2000).
I laurs de inrescida da sëgn tla scora elementara (MELA II) y tla scora mesana (proiet COMPLeTT, en colaboraziun cun l'Istitut de linguistica aplicada dl'EURAC) mirëia a definí scientificamënter i contignüs y i significac

dles competënzes plurilinguistiches, ciaran da cherié na cornisc coerënta, scebëgn che le sistem scolastich ladin é scialdi comples.
La sfidada por le dagní, en particolar por ci che reverda l'alfabetisaziun, é da ciaré da osservé cun atenziun le prozes plurilingual, da integré les conescënzes che an á y da sostigní la reflesciun pian ia dales esperiënzes concretes, les colian cun les ultimes teories sön l'alfabetisaziun y l'aprendimënt plurilinguistich (García & Wei, 2014).
Insciö se presentëia la scora ladina sciöche n "model tl deventé" davert al'inovaziun y al svilup olache l'alfabetisaziun rapresentëia n elemënt costitutif dër important por le dagní.
Chësta inrescida pita bases stabiles por se svilupé inant y cun chisc dac tla man pél che n valgönes direziuns pormëtes propi bun:

- mëte a post les pratiches ciaran da cherié ocajiuns strotorades por se confronté profescionalmënter y fá deboriada na reflesciun teorica;
- renforzé les strategies inclusives, por sostigní te na manira ciamó plü efiziënta scolares y scolars che vëgn da d'atri lingac y che á cultures desfarëntes;
- ti dé valur al'incuntada bunorida ince cun d'atri lingac, nia ma cun chi che vëgn preodüs tl curriculum, ciaran da descedé la coriosité por i sonns, i sëgns, i significac y les varietés linguistiches;
- amplié les lercs por la naraziun personala odon ite che le cunté de se instësc é na pert fondamenatla dla formaziun de identité, relaziun y competënza.

L'alfabetisaziun ne vára pordërt nia da sforzé sö: ara se porta pro da sora. Y al é na gran morvëia da podëi l'osservé tratan che ara ciafa forma, ciaran da la sostigní cun cura, rigorosité y crëta.

Referimënc teorics essenziai

Plurilinguism y translanguaging

- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education.*
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century.*
- Li Wei (2018). *Translanguaging as a Practical Theory of Language*.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). *Approcci olistici all'educazione bilingue.*

Educaziun bilinguala y mendranzes linguistiches

- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire.*
- Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift.*
- Hornberger, N. (2008). *Can schools save endangered languages?*
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.*

Alfabetisaziun che se porta pro y fonologia

- Ehri, L. (1998–2005). *Ricerche sulle fasi dell'apprendimento della lettura.*
- Goswami, U. (2001). *Fonologia e sviluppo della lettura.*
- Ziegler, J., & Goswami, U. (2005). *Modelli universali di acquisizione della lettura.*

Pedagogia inclusiva y desfarenziada

- Tomlinson, C. (2014). *The Differentiated Classroom.*
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities.*
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.*

Verso una teoria del modello ladino di alfabetizzazione plurilingue

Silvia Azzolin, Edith Ploner (Intendente scolastica dal 2018 al 2024), Olimpia Rasom

Negli ultimi anni si osserva un crescente interesse verso il modello di apprendimento plurilingue adottato nelle scuole delle località ladine della provincia di Bolzano. Questo interesse si estende naturalmente alle pratiche di alfabetizzazione plurilingue nella prima classe della scuola primaria.
Nonostante la lunga tradizione di pratiche condivise e l'equilibrio consolidato tra le lingue di scolarizzazione, il cosiddetto "modello ladino" non è mai stato formalizzato teoricamente. Per colmare questa lacuna, la Direzione provinciale Scuole ladine ha avviato negli anni 2020-2022 una prima indagine mirata alla raccolta di dati sul campo e alla valutazione esterna delle abilità di scrittura di bambine e bambini della prima classe della scuola primaria.
Alla luce dei risultati positivi e della documentazione raccolta, si può iniziare un lavoro che risponde agli interrogativi ricorrenti tra chi osserva dall'esterno il sistema scolastico ladino. Quali presupposti teorici e quali orientamenti metodologici ne costituiscono il fondamento? È possibile ricondurre l'esperienza a modelli noti come CLIL o immersione linguistica, oppure essa rappresenta una declinazione originale e distinta?

La ricerca presentata in questo volume offre l'opportunità di avanzare in questa direzione: non tanto per definire un modello definitivo, quanto per delineare alcune coordinate teoriche emergenti dall'analisi delle pratiche, dei materiali didattici, dei risultati osservati e del contesto sociolinguistico in cui si sviluppano.

1. Plurilinguismo come condizione e come pratica

Il Capitolo II mette in luce la natura profondamente plurilingue delle valli ladine. Qui il plurilinguismo non è un progetto scolastico, ma un ambiente di vita: storicamente esposto a dialetti tirolesi e italiani, il parlante ladino ha sempre abitato in una pluralità linguistica. Dentro le classi, questo si traduce in una mobilità spontanea fra i codici: le/gli insegnanti modulano italiano, tedesco e ladino a seconda della situazione comunicativa, dei bisogni del gruppo e delle competenze individuali.
Non si tratta di un'alternanza pianificata, ma di un uso dinamico, integrato e funzionale delle risorse linguistiche, che ricorda da vicino le pratiche descritte nella letteratura sul *translanguaging* (García 2009; Li Wei 2018). La lingua, in tale prospettiva, non è un obiettivo da perseguire, ma uno strumento autentico di relazione, variabile e adattabile. L'approccio ladino, prima ancora di essere una metodologia, è una postura: ***una pedagogia della flessibilità.***

2. Pratiche, materiali, tradizioni: un modello che nasce dalla scuola

Il volume mostra una pluralità ricca e stratificata di materiali didattici: l'*Alfabetier plurilingual*, il *Quaky*, *TOMILE*, *Drin drin ladin*, insieme a schede e postazioni plurilingui create negli anni dalle/dai docenti. Questa ricchezza non è casuale. Storicamente, la lettoscrittura veniva insegnata in una sola lingua, da cui nasce la necessità di adattare costantemente i materiali al profilo degli apprendenti ladini.
Col tempo, le sperimentazioni individuali si sono trasformate in patrimonio condiviso, consolidato attraverso un lavoro collegiale – pedagogico, didattico e formativo – che ha progressivamente dato forma a un metodo comune, pur mantenendo ampi margini di personalizzazione.
Sul piano teorico, l'impianto si fonda sul metodo fonologico-sintetico, basato sulle corrispondenze fonema–grafema e sostenuto dalle ricerche internazionali sulla consapevolezza fonologica come predittore trasversale della lettura (Goswami 2001; Ziegler & Goswami 2005).
La pianificazione delle attività varia da docente a docente, secondo un principio di "adattività didattica" (Tomlinson 2014): si rispetta l'equa distribuzione delle lingue, ma tempi, attività e modalità operative si modulano in base ai bisogni del gruppo classe e al profilo degli alunni e delle alunne.
I risultati mostrano che non è possibile stabilire una correlazione semplice tra modello organizzativo (Una persona–tre lingue o Due persone–tre lingue) e livello delle abilità. L'apprendimento emerge dall'intreccio complesso di fattori linguistici, didattici, relazionali e contestuali. Più che un metodo, dunque, il modello ladino appare come un ***ecosistema pedagogico dinamico.***

3. Identità, radicamento e apertura

Dalle interviste e dalle osservazioni risulta evidente il forte legame tra scuola ladina e territorio. Le/gli insegnanti di madrelingua ladina incarnano una forma di plurilinguismo che coniuga radicamento e apertura: la lingua locale è vissuta come patrimonio culturale da preservare, ma non come barriera verso chi proviene da altre lingue o culture.
L'identità linguistica, in questo contesto, non è esclusiva: è un ponte, non un confine. Tale prospettiva è coerente con la letteratura su bilinguismo e minoranze linguistiche (Fishman 1991; Hornberger 2008; Cummins 2001), secondo cui la vitalità di una lingua si rafforza quando l'apprendimento avviene in un clima di riconoscimento reciproco e di apertura.
Lo spazio della narrazione, ampiamente documentato nelle Osservazioni, svolge un ruolo decisivo: è il luogo in cui ciascuno può "esserci", dire, raccontare, appropriarsi della parola. Da questo punto di vista, l'alfabetizzazione non è solo un processo cognitivo, ma un atto identitario e relazionale.
Pur senza pretese di chiusura definitiva, la ricerca permette di delineare alcune coordinate fondamentali:

UN CONTESTO:
- **intrinsecamente plurilingue**
- **dove il passaggio fra lingue è naturale e funzionale**
- **in cui la lingua minoritaria è risorsa culturale, identitaria e cognitiva**

UNA CORNICE DIDATTICA:
- **metodo fonologico come base dell'apprendimento della scrittura**
- **pianificazione equa nelle tre lingue**
- **flessibilità nell'uso del repertorio linguistico (*translanguaging*)**
- **attenzione ai bisogni individuali e alle dinamiche del gruppo classe**
- **materiali ricchi, plurilingui, coerenti con il contesto**

UN RUOLO DELL'INSEGNANTE:
- **modello vivente di plurilinguismo**
- **mediatore culturale**
- **facilitatore dell'emergere della scrittura**
- **costruttore di ambienti narrativi e significativi**

4. Per concludere e per il futuro

La continuità all'interno e tra i diversi ordini scolastici è il filo conduttore che può garantire coerenza e una crescita plurilingue armoniosa. In questo senso, si ricorda il lavoro svolto nella scuola dell'infanzia, dove si dedica particolare attenzione alla consapevolezza fonologica, considerata un precursore essenziale dell'alfabetizzazione e delle competenze di lettoscrittura (Goswami, 2001).
Anche in questo contesto, l'apprendimento linguistico plurilingue, mediato socialmente, diventa pratica quotidiana: il contesto e le interazioni si rivelano fondamentali per la costruzione delle abilità linguistiche, in linea con il pensiero di Vygotskij (1978), secondo cui «ogni funzione psicologica superiore appare due volte: prima sul piano sociale, poi sul piano individuale».
I risultati della ricerca MELA (*Mehrsprachig Ladinisch*), condotta in tutte le scuole dell'infanzia ladine della provincia di Bolzano nell'ultimo decennio, convergono con i dati della ricerca presentata in questo volume. Il processo di alfabetizzazione inizia ben prima del primo giorno di scuola e si configura come un percorso individuale e inclusivo, rispettoso delle biografie linguistiche e sociali di ogni bambino e bambina (Cummins, 2000).
I lavori di ricerca in atto nella scuola primaria (MELA II) e nella scuola secondaria di primo grado (progetto COMPLeTT, in collaborazione con l'EURAC, Istituto di Linguistica Applicata) mirano a definire scientificamente contenuti e significati delle competenze plurilinguistiche, tracciando una cornice coerente pur nella complessità del sistema scolastico ladino.
Per quanto riguarda l'alfabetizzazione nello specifico, la sfida futura è osservare con attenzione il processo plurilingue, integrando le conoscenze

emerse e alimentando la riflessione a partire dalle esperienze concrete, in dialogo con le teorie più recenti sull'alfabetizzazione e l'apprendimento plurilinguistico (García & Wei, 2014).
La scuola ladina si configura così come un "modello in divenire", aperto all'innovazione e allo sviluppo, in cui l'alfabetizzazione rappresenta un tassello di straordinaria rilevanza per il futuro.

Questa ricerca offre basi solide per un'ulteriore evoluzione e, dati alla mano, alcune direzioni appaiono particolarmente promettenti:

- sistematizzare ulteriormente le pratiche, creando occasioni strutturate di confronto professionale e riflessione teorica condivisa;
- rafforzare le strategie inclusive, per sostenere con maggiore efficacia alunni provenienti da lingue e culture diverse;
- valorizzare l'esposizione precoce alle lingue, anche oltre le tre del curricolo, promuovendo curiosità per suoni, segni, significati e varietà linguistiche;
- ampliare gli spazi di narrazione personale, riconoscendo che il raccontarsi è parte fondamentale della costruzione di identità, relazione e competenza.

L'alfabetizzazione, in fondo, non si impone: emerge. Ed è una meraviglia poterla osservare mentre prende forma, sostenendola con cura, rigore e fiducia.

Riferimenti teorici essenziali

Plurilinguismo e translanguaging

- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education.*
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century.*
- Li Wei (2018). *Translanguaging as a Practical Theory of Language.*
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). *Approcci olistici all'educazione bilingue.*

*Educazione bilingue e minoranze linguistic*e

- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire.*
- Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift.*
- Hornberger, N. (2008). *Can schools save endangered languages?*
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.*

Alfabetizzazione emergente e fonologia

- Ehri, L. (1998–2005). *Ricerche sulle fasi dell'apprendimento della lettura.*
- Goswami, U. (2001). *Fonologia e sviluppo della lettura.*
- Ziegler, J., & Goswami, U. (2005). *Modelli universali di acquisizione della lettura.*

Pedagogia inclusiva e differenziata

- Tomlinson, C. (2014). *The Differentiated Classroom.*
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities.*
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.*

GLOSSER

de Silvia Azzolin

Abiltà de liejer

Abilità di lettura, Lesefähigkeit

L ie la capazità de decodifiché codesc, de i ntënder y de i nterpreté. Tl particuler fej l'abiltà de liejer referimënt ala capazità de decodifiché l codesc alfabetich y ala cumprenscion y nterpretazion de tesć de sort defrënta. Chësta abiltà se svilupea dala prima infanzia inant tres la espusizion ai codesc y ala cultura scrita, coche l liejer deberieda y la interazion cun libri y persones adultes che liej. L liejer y l ntënder ie nfluenzei dal cuntest culturel y dala ressorses persuneles.

Abiltà de scrì

Abilità di scrittura, Schreibfähigkeit

L se trata de na cumpetënza cumplessa che tol ite la capazità de adurvé codesc defrënc per comuniché cun fazion tres fusties scrites (sënies). Cunscidré l scrì coche n'abiltà de crië senificac adurvan codesc defrënc (linguistich, visif, iconich, tipografich, de lerch, de sonn) uel dì n recunëscer la natura multimodala y dantaldut si funzion comunicativa: n scrij ajache n uel comuniché, lascé fusties. Dal pont de ududa didatich se porta perchël pro l bujën de crië ambienc d'aprendimënc te chëi che n possa sperimenté scritures defrëntes per comuniché, adum cun l'abilteies grafomotores, la drëta aplicazion dla regules fonologiches y ortografiches, la coerënza y liejibltà dl test.

Abiltà visuel-perzetiva

Abilità visuopercettiva, Visuell- perzeptive Fähigkeit

Capazità dl cervel de nterpreté y ntënder i stimui abinei adum dal sistem visif. La ie essenziela per recunëscer sënies, formes, dimenscions y pusizions tla lerch. Pra l'abiltà visuel-perzetiva tochel cumpunënt-es defrëntes:

- perzezion visiva (desferenzië formes, figures, culëures, dimenscions y n.i.)
- perzezion dla lerch (ntënder la relazions de lerch danter i ogec y l urientamënt tla lerch)
- atenzion visiva (focalisé l'atenzion sun stimui visifs spezifics)
- memoria visiva (se lecurdé cie che n à udù)
- coordinazion uedl-man (ntegré nfurmazions visives cun muvimënc de motrizità fina).

Abilteies grafo-motores

Abilità grafomotorie, Graphomotorische Fähigkeiten

Les fej referimënt al'abilteies che ie de bujën per dejëujer sciche l toca y cun prezijion i muvimënc dla man per rissé sënies y pustoms. Danter chësta abilteies iel la coordinazion uedl-man, la manualità fina, l cuntrol dl muvimënt y dl sëni, la perzezion y l urientamënt tla lerch.

Alfabetisazion

Alfabetizzazione, Alphabetisierung

Te n senificat strënt la identificheien cun l aprendimënt dla scritura y letura, nce tlameda "liejer y scrì". Coche traduzion dl term 'literacy', a chël che l term alfabetisazion fej ncuei referimënt, pudëssa l cunzet se slargë ora ala cunescënza y ala capazità de adurvé a na maniera efizienta i lingac furmalisei (p. ej. alfabetisazion digitela).

Alfabetisazion tl lëur de se svilupé (n referimënt ala scritura y letura)

Alfabetizzazione emergente (riferito alla scrittura e lettura), "Emergent literacy"

Pruzes tres chël che i mutons y la mutans, se cunfruntan cun la pratiches cultureles

dla scritura, formulea ipoteses sun l funziunamënt dl codesc scrit, i/les l esplurea y l manipulea, svilupan var per var si cumprenscion dl lingaz scrit (teoria dl lingaz).

Cumpetënza

Competenza, Kompetenz

L ie na costruzion cumplessa y identifichea dut l adum dla cunescënzes, dl'abilteies, di fortli y di talënc che na persona nuza per afrunté cun suzes na cërta situazion o per dejëujer n cër lëur o duvier. Dal pont de ududa linguistich reverdela la cunescënzes (implizites y esplizites), l'abilteies y i talënc n cont di lingac acuisii y che ie la fundamënta de si performance linguistica.

Cunsapuda fonologica

Consapevolezza fonologica, Phonologisches Bewusstsein

L savëi da recunëscer, identifiché, analisé y manipulé la uniteies sonores dla paroles, coche rimes, silbes y fonems. La paroles vën 'desmetudes' y 'metudes adum da nuef', unfat ce senificat che les à.

Cunsonanta

Consonante, Konsonant

L ie n sonn dl lingaz (tla fonetica articulatora n 'fonn') che vën crià cun l canal vocal stlut o mez stlut, y che ne possa nia furmé na silba da sëul. La cunsonantes vën tlassifichedes n basa ala maniera dl'articulazion (oclusives, fricatives, nasales), ala luegia dl'articulazion (labiales, denteles, alveoleres, palateles), y ala prejënza o nia de vibrazion dla cordes vocales (sonores, sëurdes).

Fonem

Fonema, Phonem

La mëndra unità sonora de na rujeneda che desfrenzieia na parola da n'autra (lana - fana). I fonems ie, a chësta moda, i sonns desferenzienc da chëi che la paroles ie metudes adum. Tl pruzes de scumenciamënt dl liejer (troi fonologich) vën i grafems transcodifichei te na secuenza de fonems y pona trasferii al sistem d'articulazion per unì pronunziei.

Grafem

Grafema, Graphem

L ie n sëni che reprejentea na unità minima dla scritura y che curespuend al sonn de na rujeneda. Ti lingac alfabetics cun grafem vënjel suvënz identificà i pustoms. Perdrët possel curespuender plu sonns a un n grafem.

Lessich

Lessico, Lexikon

L ie l dut adum dla paroles cunesciudes y adurvedes da na persona. Canche n liej ie l lessich de mpurtanza ajache l te mët tla cundizions de recuperé riesc la paroles tres l troi lessichel o diret, ulache uni parola vën assozieda a reprejentazions menteles tl magasin lessichel.

Liejer y scrì

Lettoscrittura, Lese- und Schreiberwerb

Pruzes d'aprendimënt dl scrì y dl liejer. Cëla pra "Alfabetisazion".

Literacy

Literacy, Literacy

La capazità plu ampla de ntënder, nterpreté y afrunté criticamënter lingac furmalisei defrënc, y tl particuler la scritura, cun si sortes de tesć defrënc, scumencian dai prim cuntac cun l "codesc scrit".

Aldò dla definizion data dala UNESCO tl 2005, identificheiela n aprendimënt che va for inant ti individuums canche i mira a si traverc, al svilup de si cunescënzes y putenzialiteies y ala partezipazion plëina ala vita.

Model urganisatif de nseniamënt

Modello organizzativo d'insegnamento, Organisationsmodell des Sprachunterrichts

L se trata de na forma urganisativa nuzeda tla scola per l nseniamënt di lingac. L vën struturà l numer de ëures per uni lingaz, la destribuzion di nsenianc/dla nseniantes sun i lingac defrënc y dla disciplines defrëntes per uni lingaz. Tla scoles ladines possa chësc preudëi manieres de urganisazion defrëntes (modiei): l'asseniazion de un n nseniant sëul/una na nsenianta sëula per duc i lingac, doi nsenianc/nseniantes per trëi lingac, o trëi nsenianc/nseniantes che se cruzia respetivamënter de un n lingaz.

Modeling o Mudelamënt

Modeling o Modellamento, Modeling oder Modellierung

L ie n pruzes de nseniamënt/aprendimënt pra chël che n usservea y n fej do n model. A scola mostra l nseniant/la nsenianta co dejëujer n'ativitá, na ncëria, n duvier o l/la agësc bel scëmpl deventan n model per i sculeies y la sculées. Chësta maniera de ti jì permez ala cossa sauridea l aprendimënt per imitazion y reprejentea na metoda fundamentela tl aprendimënt/nseniamënt linguistich y dl liejer y dl scrì.

Multiliteracy

Multiliteracy, Multiliteracy

Term cun chël che n miena la capazità de adurvé y ntënder na lingia de lingac furmalisei y formes de comunicazion, cun leprò

nce strumënc defrënc, codesc, media y tecnologies.

Pratiches didatiches
Pratiche didattiche, Unterrichtspraktiken
La manieres, l'ativiteies, i materiai cun chëi che l vën nsenià, te chësc cuntest, l codesc scrit. La pratiches didatiches depënd dal jì permez pedagogich-didatich dl nseniant/dla nsenianta, y les mët n evidënza la dezijions metodologiches, la manieres de fé proietazion, de crì ora a na maniera adegueda materiai y duvieres, de ativé strategies metacognitives y autovalutatives ti sculeies/tla sculées y la criazion de ambienc d'aprendimënt mutivënc y che ncurajea l'agency y l aprendimënt autonom.

Profil (linguistich)
Profilo (linguistico), (Sprach)-Profil
L profil ie la descrizion dla cumpetënzes, dla cunescënzes, di nteresc, dla deficulteies, di aprendimënc y, pusciblmënter dla maniera de coche n sculé/na sculea mpera, te n cër mumënt de si percurs de furmazion.
L profil linguistich descrij la spezifiziteies dl sculé/dla sculea n relazion a si storia, esperienza y cumpetënza linguistica.

Pruzes nferenziel
Processo inferenziale, Inferenzprozess
L ie n pruzes cognitif tres chël che n giapa na nfurmazion pian via da n jop de dac de scumenciamënt (indizies), che n possa giaté, tl cajo spezifich dla cumprenscion de n test scrit o a usc, tl test y/o tla enzitlopedia dl mond (la cunescënzes che n à) dla persona che liej o aud. N test prejëntea for cër uec de senificat che chiche liej/aud muessa for 'mplenì' tulan su i cuntenuc implizic y i indzies testuei.

Raion dl proscim svilup
Zona di sviluppo prossimale, Zone der nächsten Entwicklung (ZNE)
L ie n cunzet de basa elaburà dal psicologh dl svilup Lev Vygotski y definea la destanza danter chël che i sculeies/la sculées possa fé da sëui (spersa de svilup atuel) y chël che i/les sà da fé cun l sustëni de na persona adulta o de n cumpani/na cumpania cun plu esperienza (l svilup putenziel). N ambient d'aprendimënt de culaburazion y la cunescënza di ponc stersc y dëibli di sculeies/dla sculées de viers di prerecuisic, lascia pro de lauré te chësc raion per alesiré l svilup de si cumpetënzes che ie tl lëur de se furmé.

Scaffolding
Scaffolding, Scaffolding
L sustëni che l nseniant/la nsenianta pieta al sculé/ala sculea tl pruzes de aprendimënt o tl dejëujamënt de n duvier spezifich, mirà a ti dé autonomia, n pue' sciche la mpalcatura che vën tëuta demez man man che la frabica vën cumpleteda.

Sculeies y sculées "che agësc"
Alunni e alunne "agenti", Lernende als handelnde Subjekte (Student Agency)
L se trata de sculeies y sculées che à na pert ativa te si aprendimënt y che tol dezijions sun cie y co mparé. Chësta maniera de ti jì permez ala cosses ti dà mutivazion, i/les sburdla a pensé sëura y a agì cun respunsabltà per arjonjer mudamënc svilupan nsci abilteies fundamenteles per duta la vita.

Stii de nseniamënt
Stili d'insegnamento, Unterrichtsstile
La manieres y strategies nuzedes dai nsenianc/dala nseniantes per alesiré l aprendimënt di sculeies/dla sculées, tlo leprò toca nce la modaliteies comunicatives y relaziuneles, l'adurvanza de codesc verbai y nia verbai da fazion, l ti jì permez al nseniamënt y la gestion dla dinamiches te tlas.

Transcodificazion sonn-sëni
Transcodifica suono-segno, Transkodierung Laut-Zeichen
L ie l pruzes de cunverscion di sonns (fonems) te sënies grafics (grafems) y al cuntrer. Chësc pruzes cumporta l recunecimënt y la traduzion di sonns te simboi scric y di simboi scric te sonns, y l ie sustenì da ativiteies didatiches che mira a automatisé chësta cunverscion tres eserzizies de recunescimënt a livel visif y a usc.

Translanguaging
Translanguaging, Translanguaging
L uel dì valorisé la pluralità dla biografies linguistiches di sculeies y dla sculées per sauridé y valorisé si comunicazion y espresscion tres duta la ressorses linguistiches che i/les à. Sustenì l aprendimënt adurvan l *translanguage* se damanda de adurvé pratiches descursives de uni sort, legitimé l'adurvanza de de plu rujenedes tl medemo tëmp, ncurajé ativiteies senificatives y autentiches te chëles che i profii plurilinguei costituesc realmënter na ressorsa da partì.

Vocala
Vocale, Vokale
L ie n sonn dl lingaz articulà caraterisà dala giaurida dl canal de fonazion, dala cuntinuità dl'articulazion y dla funzion de vester, de norma, l nujel dla silba. L se desferenzieia dala cunsonantes per l'assënza de stlujura dl canal vocal. La vocales vën

tlassifichedes aldò dl degré de giaurida dl ciafuel dla bocia, la luegia de articulazion, y d'autra carateristiches coche la labialisazion y la nasalisazion. Tl ladin gherdëina ie la vocales: a, e, è, é, ë, i, o, ò, ó, u, ú. Tl ladin dla Val Badia: a, á, e, é, ë, i, í, o, ó, ö, u, ú, ü.

GLOSSARIO

Abilità di lettura

Abiltà de liejer, Lesefähigkeit

È la capacità di decodificare codici, comprenderli e interpretarli. In particolare, si riferisce alla capacità di decodificare il codice alfabetico e al comprendere e interpretare testi di diversa tipologia. Questa abilità si sviluppa fin dalla prima infanzia attraverso l'esposizione ai codici e alla cultura scritta, come la lettura condivisa e l'interazione con libri e adulti che leggono. Leggere e comprendere sono influenzate dal contesto culturale e dalle risorse personali.

Abilità di scrittura

Abiltà de scrì, Schreibfähigkeit

È una competenza complessa che consiste nella capacità di utilizzare codici diversi per comunicare in modo efficace attraverso tracce scritte. Considerare la scrittura come abilità di creare significati usando codici diversi (linguistico, visivo, iconico, tipografico, spaziale, sonoro) significa riconoscerne la natura multimodale e la prerogativa comunicativa: si scrive perché si vuole comunicare, lasciare tracce. Dal punto di vista didattico ne consegue che è necessario creare ambienti di apprendimenti in cui sperimentare diverse scritture per comunicare, insieme alle abilità grafo-motorie, alla corretta applicazione delle regole fonologiche e ortografiche, alla coerenza e leggibilità del testo.

Abilità grafomotorie

Abilteies grafo-motores, Graphomotorische Fähigkeiten

Si riferiscono alle abilità necessarie per eseguire correttamente e con precisione i movimenti manuali per tracciare segni e lettere. Queste includono la coordinazione occhio-mano, la manualità fine, il controllo del movimento e del segno, la percezione e l'orientamento spaziale.

Abilità visuopercettiva

Abiltà visuel-perzetiva, Visuell- perzeptive Fähigkeit

Capacità del cervello di interpretare e comprendere gli stimoli raccolti dal sistema visivo ed è essenziale per riconoscere segni, forme, dimensioni e posizioni nello spazio. L'abilità visuopercettiva è composta da diverse componenti:

- percezione visiva (distinguere forme, figure, colori, dimensioni ecc.);
- percezione spaziale (comprendere le relazioni spaziali tra gli oggetti e l'orientamento nello spazio);
- attenzione visiva (focalizzare l'attenzione su stimoli visivi specifici).
- memoria visiva (ricordare quanto visto);
- coordinazione oculo-manuale (integrare informazioni visive con movimenti di motricità fine).

Alfabetizzazione

Alfabetisazion, Alphabetisierung

In senso stretto, si identifica con l'apprendimento della scrittura e della lettura, detta anche lettoscrittura; come traduzione del termine 'literacy', a cui oggi il termine alfabetizzazione rimanda, potrebbe estendersi alla conoscenza e alla capacità di utilizzare in modo efficace linguaggi formalizzati (es. alfabetizzazione digitale).

Alfabetizzazione emergente (riferito alla scrittura e lettura)
Alfabetisazion tl lëur de se svilupé (n referimënt ala scritura y letura), „Emergent literacy“
Processo attraverso cui i bambini, confrontandosi con le pratiche culturali della scrittura, formulano ipotesi sul funzionamento del codice scritto, lo esplorano e lo manipolano, sviluppando gradualmente la loro comprensione della lingua scritta (teoria della lingua).

Alunni e alunne “agenti”
Sculeies y sculées “che agësc”, Lernende als handelnde Subjekte (Student Agency)
Sono alunni e alunne che giocano un ruolo attivo nel loro apprendimento, prendendo decisioni su cosa e come apprendere. Questo approccio li spinge a essere motivati, a riflettere e ad agire responsabilmente per ottenere cambiamenti, sviluppando così abilità fondamentali per tutta la vita.

C

Competenza
Cumpetënza, Kompetenz
È un costrutto complesso e identifica l’insieme delle conoscenze, delle abilità e delle attitudini che una persona mette in campo per affrontare con successo una determinata situazione o per svolgere un determinato compito. Dal punto di vista linguistico riguarda le conoscenze (implicite ed esplicite), le abilità e le attitudini relative alle lingue, acquisite e che sono alla base della sua performance linguistica.

Consapevolezza fonologica
Cunsapuda fonologica, Phonologisches Bewusstsein
L’abilità di riconoscere, identificare, analizzare e manipolare le unità sonore delle parole, come rime, sillabe e fonemi. Le parole vengono ‘smontate’ e ‘rimontate’ indipendentemente dal loro significato.

Consonante
Cunsonanta, Konsonant
È un suono del linguaggio (in fonetica articolatoria un ‘fono’) che viene prodotto con il canale vocale chiuso o semichiuso, e che non può formare una sillaba da solo. Le consonanti si classificano in base al modo di articolazione (occlusive, fricative, nasali), al luogo di articolazione (labiali, dentali, alveolari, palatali), e alla presenza o meno di vibrazione delle corde vocali (sonore, sorde).

F

Fonema
Fonem, Phonem
L’unità sonora minima di una lingua che distingue una parola da un’altra (lana- rana). I fonemi sono, dunque, i suoni distintivi che compongono le parole. Nel processo iniziale di lettura (via fonologica), i grafemi vengono transcodificati in una sequenza di fonemi e poi trasferiti al sistema di articolazione per essere pronunciati.

Grafema
Grafem, Graphem
È un segno che rappresenta un’unità minima della scrittura e che corrisponde al suono di una lingua. Nelle lingue alfabetiche con grafema si identificano spesso le lettere. In realtà, ad un grafema possono corrispondere più suoni.

G

Lessico
Lessich, Lexikon
È l’insieme delle parole conosciute e utilizzate da una persona. Nella lettura, il lessico è importante perché permette di recuperare le parole rapidamente tramite la via lessicale o diretta, dove ogni parola è associata a rappresentazioni mentali nel magazzino lessicale.

L

Lettoscrittura
Liejer y scrì, Lese- und Schreiberwerb
Processo di apprendimento della scrittura e della lettura.
L’apprendimento della lettoscrittura. Vedi alla voce “Alfabetizzazione”.

Literacy
Literacy, Literacy
La più ampia capacità di comprendere, interpretare e affrontare criticamente diversi linguaggi formalizzati, ed in particolare la scrittura, con i suoi vari tipi di testi, sin dai primi contatti con il “codice scritto”.
Secondo la definizione data dall’UNESCO nel 2005, essa “identifica un apprendimento continuo negli individui quando tendono ai loro traguardi, allo sviluppo della loro conoscenza e delle loro potenzialità e alla piena partecipazione alla vita.”

Modeling o Modellamento
Modeling o Mudelamënt, Modeling oder Modellierung
È un processo di insegnamento/apprendimento in cui si osserva e si imita un modello. A scuola, l’insegnante mostra come fare un’attività, un compito, o semplicemente agisce e diventa un modello per gli alunni e le alunne.

M

Modello organizzativo d'insegnamento
Model urganisatif de nseniamënt, Organisationsmodell des Sprachunterrichts
È un approccio organizzativo utilizzato nelle scuole per l'insegnamento delle lingue. Vengono strutturati il numero di ore per ciascuna lingua, la distribuzione degli insegnanti sulle diverse lingue e delle discipline per ciascuna lingua. Nelle scuole ladine questo può prevedere diverse modalità di organizzazione (modelli): l'assegnazione di un unico insegnante per tutte le lingue, due insegnanti per tre lingue, o tre insegnanti che si occupano di una lingua ciascuno.

Multiliteracy
Multiliteracy, Multiliteracy
Termine con cui si intende la capacità di utilizzare e comprendere molteplici linguaggi formalizzati e forme di comunicazione, compresi vari strumenti, codici, media e tecnologie.

Pratiche didattiche
Pratiches didatiches, Unterrichtspraktiken
Le modalità, le attività, i materiali con cui viene insegnato, in questo contesto, il codice scritto. Le pratiche didattiche dipendono dall'approccio pedagogico-didattico dell'insegnante, e mettono in evidenza le scelte metodologiche, la modalità di fare progettazione, di scegliere adeguatamente materiali e consegne, di attivare strategie metacognitive e autovalutative negli alunni e la creazione di ambienti di apprendimento motivanti e che favoriscono l'agency e l'apprendimento autonomo.

Processo inferenziale
Pruzes nferenziel, Inferentieller Prozess
È un processo cognitivo attraverso il quale si ricava un'informazione a partire da un insieme di dati iniziali (indizi) che, nel caso specifico della comprensione di un testo scritto o orale, si possono trovare nel testo e/o nell'enciclopedia del mondo (le conoscenze possedute) del lettore/ascoltatore. Un testo presenta sempre dei vuoti di significato che il lettore/ascoltatore deve 'riempire' cogliendo i contenuti impliciti e gli indizi testuali.

Profilo (linguistico)
Profil (linguistich), (Sprach)-Profil
Il profilo è la descrizione delle competenze, delle conoscenze, degli interessi, delle difficoltà, degli apprendimenti e, possibilmente, del modo in cui un alunno apprende, in un determinato momento del suo percorso formativo.
l profilo linguistico descrive le specificità dell'alunno relativamente alla sua storia, esperienza e competenza linguistica.

Scaffolding
Scaffolding, Scaffolding
Il supporto che l'insegnante offre all'alunno nel processo di apprendimento o nello svolgimento di un compito specifico, finalizzato a renderlo autonomo, simile all'impalcatura che viene tolta man mano che l'edificio è completato.

Stili d'insegnamento
Stii de nseniamënt, Unterrichtsstile
Le modalità e strategie utilizzate dagli insegnanti per favorire l'apprendimento degli alunni e delle alunne, incluse le modalità comunicative e relazionali, l'utilizzo di codici verbali e non verbali efficaci, l'approccio all'insegnamento e la gestione delle dinamiche in classe.

Transcodifica suono-segno
Transcodificazion sonn-sëni, Transkodierung Laut-Zeichen
È il processo di conversione dei suoni (fonemi) in segni grafici (grafemi) e viceversa. Questo processo implica il riconoscimento e la traduzione dei suoni in simboli scritti e dei simboli scritti in suoni, ed è supportato da attività didattiche che mirano ad automatizzare questa conversione attraverso esercizi di riconoscimento orale e visivo.

Translanguaging
Translanguaging, Translanguaging
Significa valorizzare la pluralità delle biografie linguistiche degli alunni per facilitare e valorizzare la loro comunicazione ed espressione attraverso tutte le risorse linguistiche che possiedono. Supportare l'apprendimento usando il translanguage richiede di utilizzare pratiche discorsive multiple, legittimare l'uso di più lingue contemporaneamente, promuovere attività significative e autentiche in cui i profili plurilingui costituiscano realmente una risorsa da condividere.

Vocale
Vocala, Vokale
È un suono del linguaggio articolato caratterizzato dall'apertura del canale di fonazione, dalla continuità dell'articolazione e dalla funzione di essere, di norma, il nucleo della sillaba. Si distingue dalle consonanti per l'assenza di chiusura del canale vocale.

GLOSSAR

Le vocali si classificano secondo il grado di apertura della cavità orale, il luogo di articolazione, e altre caratteristiche come la labializzazione e la nasalizzazione. In italiano, le vocali sono sette: i, é, è, a, ò, ó, u.

Zona di sviluppo prossimale
Raion dl proscim svilup, Zone der nächsten Entwicklung (ZNE)
È un concetto fondamentale elaborato dallo psicologo dello sviluppo Lev Vygotski e definisce la distanza tra cui ciò che gli alunni e le alunne possono svolgere da soli (area di sviluppo attuale) e ciò che possono fare con il supporto di un adulto o di un compagno più esperto (lo sviluppo potenziale). Un ambiente di apprendimento collaborativo e la conoscenza dei punti forti e deboli degli studenti rispetto ai prerequisiti, consente di lavorare in questa zona per favorire lo sviluppo delle loro competenze emergenti.

Alphabetisierung,
Lettoscrittura, Liejer y scrì
Im engeren Sinne wird darunter der Erwerb von Lesen und Schreiben verstanden, auch Schriftspracherwerb genannt. Als Übersetzung des Begriffs „literacy“, auf den heutzutage der Ausdruck „Alphabetisierung“ verweist, kann er auf das Wissen und die Fähigkeit ausgeweitet werden, formalisierte Sprach- und Zeichensysteme effektiv zu nutzen (z. B. digitale Alphabetisierung).

„Emergent literacy“
Alfabetizzazione emergente (riferito alla scrittura e lettura), Alfabetisazion tl lëur de se svilupé (n referimënt ala scritura y letura)
Damit wird der Prozess beschrieben, in dem Kinder sich mit der kulturabhängigen Praxis des Schreibens auseinandersetzen, erste Hypothesen über die Funktionsweise des Schriftsystems entwickeln und es aktiv erkunden und erproben und so schrittweise zu einem eigenen Verständnis der geschriebenen Sprache gelangen (Sprachtheorie).

Graphem
Grafema, Grafem
Gemeint ist ein Zeichen, das die kleinste Einheit der Schrift darstellt und einem Sprachlaut entspricht. In alphabetischen Schriftsystemen werden Grapheme häufig mit Buchstaben gleichgesetzt, obwohl ein Graphem tatsächlich mehreren Lauten zugeordnet sein kann.

Graphomotorische Fähigkeiten
Abilità grafomotorie, Abilteies grafo-motores
Diese beziehen sich auf die feinmotorischen Fertigkeiten, die notwendig sind, um Buchstaben und Zeichen korrekt und präzise auszuführen. Dazu zählen die Hand-Auge-Koordination, die Feinmotorik, die Steuerung von Bewegung und Strichführung sowie das räumliche Wahrnehmungs- und Orientierungsvermögen.

Kompetenz
Competenza, Cumpetënza
Diese ist ein komplexes Konstrukt und bezeichnet das Zusammenspiel von Wissen, Fähigkeiten und Haltungen, das eine Person einsetzt, um eine bestimmte Situation erfolgreich zu bewältigen oder eine konkrete Aufgabe auszuführen. Im sprachlichen Kontext umfasst sie sowohl implizites als auch explizites Wissen, die erworbenen sprachlichen Fertigkeiten sowie die Einstellungen zur Sprache – also die Grundlagen für den tatsächlichen Sprachgebrauch.

Konsonant
Consonante, Cunsonanta
Ein Sprachlaut (in der artikulatorischen Phonetik ein ‚Phon‘), der mit einem teilweise oder vollständig verschlossenem Vokaltrakt erzeugt wird und nicht eigenständig eine Silbe bilden kann. Konsonanten werden klassifiziert nach ihrem Artikulationsmodus (Plosive, Frikative, Nasale), ihrem Artikulationsort (labial, dental, alveolar, palatal) sowie nach der Stimmhaftigkeit, das heißt, ob die Stimmbänder mitschwingen oder nicht (stimmhaft, stimmlos).

Inferenzprozess
Processo inferenziale, Pruzes nferenziel
Darunter versteht man einen kognitiven Vorgang, bei dem aus einer Menge gegebener Hinweise neue Informationen erschlossen werden. Beim Verstehen

geschriebener oder gesprochener Texte können diese Hinweise sowohl im Text selbst als auch im Weltwissen (vorhandene Kenntnisse) der Leserin oder des Hörers verankert sein. Da Texte immer Bedeutungslücken aufweisen, müssen diese durch das Erfassen impliziter Inhalte und textueller Indizien aktiv gefüllt werden.

Lernende als handelnde Subjekte (Student Agency)

Alunni e alunne "agenti" (Student Agency), Sculeies y sculées "che agësc" (Student Agency)

Darunter versteht man Schülerinnen und Schüler, die aktiv an ihrem Lernprozess teilhaben, indem sie bewusst Entscheidungen darüber treffen, was und wie sie lernen möchten. Dieses partizipative Lernen stärkt nicht nur ihre Motivation und Reflexionsfähigkeit, sondern ermutigt sie auch zu verantwortungsvollem Handeln um Veränderungen herbeizuführen – und fördert so grundlegende Kompetenzen, die sie ein Leben lang begleiten.

Lesefähigkeit

Abilità di lettura, Abiltà de liejer

Diese bezeichnet die kognitive Fähigkeit, schriftliche Codes zu decodieren, zu verstehen und zu interpretieren. Sie umfasst insbesondere das Entschlüsseln des alphabetischen Codes sowie das Erfassen und Deuten verschiedener Textsorten. Diese Fähigkeit entwickelt sich bereits im frühen Kindesalter durch den Kontakt mit Schriftsprache und schriftkulturellen Praktiken, wie beispielsweise gemeinsames Lesen und den Umgang mit Büchern und vorlesenden Erwachsenen. Der Leseprozess wird sowohl vom kulturellen Kontext als auch von individuellen kognitiven und linguistischen Ressourcen beeinflusst.

Lese- und Schreiberwerb

Lettoscrittura, Liejer y scrì

Darunter versteht man den Prozess des Lernens von Schreiben und Lesen. Siehe auch unter „Alphabetisierung".

Lexikon

Lessico, Lessich

Gemeint ist der Wortschatz, den eine Person kennt und verwendet. Beim Lesen spielt das Lexikon eine zentrale Rolle, da es den schnellen Zugriff auf Wörter über den sogenannten lexikalischen oder direkten Weg ermöglicht. Dabei ist im mentalen Lexikon jedes Wort mit einer mentalen Abbildung verknüpft.

Literacy

Literacy, Literacy

Gemeint ist die umfassende Fähigkeit, verschiedene formalisierte Zeichensysteme, insbesondere die Schriftsprache mit ihren unterschiedlichen Textsorten, zu verstehen, zu interpretieren und kritisch zu nutzen, beginnend mit den ersten Begegnungen mit dem „Schriftcode". Dabei handelt es sich um einen kontinuierlichen Lernprozess, durch den Individuen in die Lage versetzt werden, ihre persönlichen Ziele zu verfolgen, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten weiterzuentwickeln sowie in vollem Umfang am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben (UNESCO 2005).

Modeling oder Modellierung

Modeling o Modellamento, Modeling o Mudelamënt

Ein Prozess des Unterrichtens und Lernens, bei dem ein Modell beobachtet und nachgeahmt wird. In der Schule zeigt die Lehrperson, wie eine Aktivität oder Aufgabe auszuführen ist, oder handelt einfach selbst und wird so zum Vorbild für die Schülerinnen und Schüler.

Multiliteracy

Multiliteracy, Multiliteracy

Mit diesem Fachausdruck ist die Fähigkeit gemeint, verschiedene formalisierte Zeichensysteme und Kommunikationsformen – darunter auch Werkzeuge, Codes, Medien und Technologien – zu verstehen und sinnvoll anzuwenden.

Organisationsmodell des Sprachunterrichts

Modello organizzativo d'insegnamento, Model urganisatif

Dabei handelt es sich um einen organisatorischen Ansatz, der an Schulen für den Sprachunterricht eingesetzt wird. Festgelegt werden die Anzahl der Unterrichtsstunden pro Sprache, die Verteilung der Lehrpersonen auf die verschiedenen Sprachen sowie der Fachunterricht in den jeweiligen Sprachen.

An ladinischen Schulen kann dieses Organisationsmodell unterschiedliche Ausprägungen annehmen: die Zuweisung einer einzigen Lehrperson für alle Sprachen, von zwei Lehrpersonen für drei Sprachen oder von drei Lehrpersonen, die jeweils für eine Sprache zuständig sind.

Phonem

Fonema, Fonem

Gemeint ist die kleinste bedeutungsunterscheidende Lauteinheit einer Sprache, die Wörter voneinander abgrenzt (z. B. „Haus“ – „Maus“). Phoneme sind somit die distinktiven Laute, aus denen Wörter bestehen. Im anfänglichen Leseprozess (phonologische Route) werden Grapheme in eine Folge von Phonemen transkodiert und anschließend an das Artikulationssystem weitergegeben, um ausgesprochen zu werden.

Phonologisches Bewusstsein

Consapevolezza fonologica, Cunsapuda fonologica

Es ist die Fähigkeit, lautliche Einheiten von Wörtern – wie Reime, Silben und Phoneme – zu erkennen, zu identifizieren, zu analysieren und gezielt mit ihnen umzugehen. Dabei werden Wörter unabhängig von ihrer Bedeutung „zerlegt“ und wieder „zusammengesetzt“.

Scaffolding

Scaffolding, Scaffolding

Bezeichnet die Unterstützung, die die Lehrperson dem Lernenden im Lernprozess oder bei der Ausführung einer spezifischen Aufgabe bietet, mit dem Ziel, dessen Selbstständigkeit zu fördern - ähnlich einem Baugerüst, das nach und nach entfernt wird, sobald das Gebäude fertiggestellt ist.

Schreibfähigkeit

Abilità di scrittura, Abiltà de scrì

Bezeichnet eine komplexe Kompetenz, die die Fähigkeit umfasst, verschiedene Codes (sprachlich, visuell, ikonisch, typografisch, räumlich, auditiv) zu nutzen, um effektiv schriftlich zu kommunizieren. Dies unterstreicht die multimodale Natur der Schrift und ihre kommunikative Intention: Schreiben dient der Übermittlung von Bedeutungen und der Hinterlassung von Spuren. Didaktisch bedeutet dies, Lernumgebungen zu schaffen, in denen vielfältige Schreibformen erprobt werden können, einschließlich der Entwicklung graphomotorischer Fähigkeiten, der korrekten Anwendung phonologischer und orthografischer Regeln sowie der Kohärenz und Lesbarkeit von Texten.

(Sprach)-Profil

Profilo (linguistico), Profil (linguistich)

Das Sprachprofil beschreibt die sprachlichen Kompetenzen, Kenntnisse, Interessen und Herausforderungen eines Schülers oder einer Schülerin zu einem bestimmten Zeitpunkt im Bildungsweg – ebenso, sofern möglich, das individuelle Lernverhalten. Dabei werden die spezifischen Merkmale des Lernenden in Bezug auf seine sprachliche Geschichte, seine Erfahrung mit Sprache und sprachliche Kompetenz berücksichtigt.

Transkodierung Laut-Zeichen

Transcodifica suono-segno, Transcodificazion sonn-sëni

Bezeichnet den Prozess der Umwandlung von Lauten (Phonemen) in graphische Zeichen (Grapheme) und umgekehrt. Dieser Prozess umfasst das Erkennen und Übersetzen von Lauten in geschriebene Symbole sowie von geschriebenen Symbolen in Laute. Dieser Prozess wird durch didaktische Aktivitäten unterstützt, die darauf abzielen, die Umwandlung mithilfe von Übungen zum auditiven und visuellen Erkennen zu automatisieren.

Translanguaging

Translanguaging, Translanguaging

Es bedeutet, die Vielfalt der sprachlichen Biografien der Lernenden als Ressource anzuerkennen und zu nutzen, um ihre Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit über sämtlichen vorhandenen sprachlichen Kompetenzen hinweg zu fördern. Die Förderung des Lernens durch Translanguaging erfordert den Einsatz multipler diskursiver Praktiken, die Anerkennung und Legitimation des gleichzeitigen Gebrauchs mehrerer Sprachen sowie die Gestaltung bedeutsamer und authentischer Lernaktivitäten, bei denen die mehrsprachigen Sprachprofile der Lernenden tatsächlich eine Ressource darstellen, die es zu teilen gilt.

Unterrichtspraktiken

Pratiche didattiche, Pratiches didatiches

Darunter versteht man jene Methoden, Aktivitäten und Materialien, mit denen – in diesem Fall die Schriftsprache – vermittelt wird. Sie orientieren sich am pädagogisch-didaktischen Ansatz der Lehrperson und umfassen sowohl methodische Entscheidungen und Planung als auch die gezielte Auswahl von Aufgaben und Materialien. Ebenso zählen dazu die Förderung metakognitiver und selbstreflektierender Lernstrategien sowie die Gestaltung motivierender Lernumgebungen, die die Eigeninitiative und das selbstständige Lernen unterstützen.

Unterrichtsstile

Stili d'insegnamento, Stii de nseniamënt

Gemeint sind die Methoden und Strategien, mit denen Lehrpersonen das Lernen der Schülerinnen und Schüler unterstützen. Dazu gehören die Art der Kommunikation und Beziehungsgestaltung, der gezielte Einsatz verbaler und nonverbaler Codes, der Unterrichtsansatz sowie der Umgang mit den Dynamiken im Klassenraum.

Visuell- perzeptive Fähigkeit

Abilità visuopercettiva, Abiltà viso-perzetiva

Darunter versteht man die Fähigkeit des Gehirns, visuelle Reize aufzunehmen, zu verarbeiten und sinnvoll zu interpretieren. Sie ist grundlegend für das Erkennen von Zeichen, Formen, Größen und räumlichen Positionen. Die visuell-perzeptive Fähigkeit setzt sich aus mehreren Teilkomponenten zusammen:

- Visuelle Wahrnehmung (Formen, Figuren, Farben, Größen und andere visuelle Merkmale differenzieren und erkennen);
- Räumliche Wahrnehmung (räumliche Beziehungen zwischen Objekten sowie deren Orientierung im Raum erfassen);
- Visuelle Aufmerksamkeit (die Aufmerksamkeit auf gezielte visuelle Reize zu richten);
- Visuelles Gedächtnis (visuelle Informationen erinnern);
- Augen-Hand-Koordination (Integration visueller Informationen mit feinmotorischen Bewegungen).

Vokale

Vocale, Vocala

Gemeint ist ein artikulierter Sprachlaut, der durch die Öffnung des Stimmkanals und eine ununterbrochene Artikulation gekennzeichnet ist und in der Regel den Kern einer Silbe bildet. Er unterscheidet sich von Konsonanten dadurch, dass der Stimmkanal nicht verschlossen wird. Vokale werden nach dem Öffnungsgrad der Mundhöhle, dem Artikulationsort sowie weiteren Merkmalen wie Labialisierung und Nasalisierung eingeteilt. Im Deutschen gibt es folgende Vokale: a, ä, e, i, o, ö, u, ü.

Zone der nächsten Entwicklung (ZNE)

Zona di sviluppo prossimale, Raion dl proscim svilup

Es handelt sich um ein zentrales Konzept des Entwicklungspsychologen Lew Wygotski und beschreibt die Differenz zwischen dem, was Lernende bereits eigenständig bewältigen können (aktueller Entwicklungsstand), und dem, was sie mit Unterstützung eines Erwachsenen oder erfahreneren Mitschülers erreichen können (potenzieller Entwicklungsstand). Ein kooperatives Lernumfeld sowie das Wissen um die Stärken und Schwächen der Schüler/- innen hinsichtlich dessen was vorausgesetzt ist, ermöglichen es, gezielt in dieser Zone zu arbeiten, um die Entwicklung ihrer emergenten Fähigkeiten zu fördern.

Bibliografia Literaturverzeichnis

Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences, 4*(11): 417–423.

Bettelheim, B. (1977, 1^ ed. 1976). *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. Trad. it. di Andrea D'Anna. Milano: Feltrinelli.

Bialystok, E., Craik, FI., Luk, G. (2012). Bilingualism: consequences for mind and brain. *Trends Cogn Sci*. Apr. 16(4): 240-50.

Blezza Picherle, S. (2008). La fiaba classica di origine popolare: narrazione e metafora dell'esistenza. In: (a cura di) Mario Gecchele, *Il Veneto e la cultura contadina e popolare fra passato e presente*. Verona: Centro Studi Campostrini, 37–52.

Bocchi, P. C., Zanoli, S., Antonini, F. (2019). *Didattica delle prime pratiche di lettura e scrittura. Un approccio metodologico per valorizzare la continuità*. Locarno: SUPSI DFA.

Boets, B., Vandermosten, M., Poelmans, H., Luts, H., Wouters, J., Ghesquière P. (2011). Preschool impairments in auditory processing and speech perception uniquely predict future reading problems. *Res Dev Disabil*. Mar-Apr. 32(2): 560-70.

Calgaro, G., Toffalini, E., Cornoldi C. (2018). La Prova di lettura Sublessicale-PLS per la valutazione delle abilità di lettura di bambini di prima primaria. *Dislessia*, 15 (2): 209-224.

Calvani, A., Damiani, P., Montesano, L., Miranda, S., Ventriglia, L. (2021). Evidenze scientifiche ed insegnamento della lettura. Perché una alfabetizzazione fono-sillabica strutturata è necessaria per tutti i bambini. *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*, 6(3): 14-32.

Capetti, A. (2018). *A scuola con gli albi. Insegnare con la bellezza delle parole e delle immagini*. Milano: Topipittori.

Carretti, B., Borella, E., Cornoldi, C., De Beni, R. (2009). Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific reading comprehension difficulties: A meta-analysis. *Learning and Individual Differences,* 19(2): 245–251.

Castles, A., Coltheart, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition, 47*(2): 149–180.

Castoldi, M., Chicco, M. (2019). *Imparare a leggere e scrivere*. Volume I e II. Rapporti di ricerca. Provincia autonoma di Trento–IPRASE, Rovereto.

Chang, L. L. S., Sylva, K. (2015). Exploring emergent literacy development in a second language: A selective literature review and conceptual framework for research. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(1): 3–36.

Changizi, M. A., Zhang, Q., Ye, H., Shimojo, S. (2006). The structure of letters and symbols throughout human history are selected to match those found in objects in natural scenes. *The American Naturalist,* 167(1), E117-E139. https://doi.org/10.1086/502806

Cisotto, L., Rossi, F. (2019). L'alfabetizzazione: temi emergenti, prospettive di studio e ricerca. Lo stato dell'arte. In: (a cura di) Mario Castoldi e Michela Chicco, *Imparare a leggere ea scrivere: efficacia delle pratiche di insegnamento*, Volume I, Rapporto di ricerca. Provincia autonoma di Trento–IPRASE, Rovereto, 11-52.

Colleone, M.L. (2011). Il cervello che legge "Libera...mente impara". *Educare.it - Rivista open access sui temi dell'educazione,* Anno XI, n. 6, https://www.educare.it/j/temi/scuola/ricerche/1365-metodo-di-insegnamento-lettura-scrittura

Cornoldi, C. (a cura di) (2003). *I disturbi di apprendimento*. Bologna: Il Mulino.

Cunningham, A.J., Burgess, A.P., Witton, C., Talcott, J.B., Shapiro, L.R. (2021). Dynamic relationships between phonological memory and reading. A five year longitudinal study from age 4 to 9. *Dev Sci*. Jan. 24(1):e12986.
De Mauro, T. (2002). Prefazione. In: Silvana Ferreri (a cura di), *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*. Quaderni del GISCEL. Firenze: La Nuova Italia, XI-XVIII.

Dehaene, S. (2009). *I neuroni della lettura*. Milano: Raffaello Cortina.

Ferreiro, E., Teberosky, A. (1979/1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino.* Firenze: Giunti Barbera.

Fiskerstrand, P., Gamlem, S. M. (2023). Instructional feedback to support self-regulated writing in primary school. *Frontiers in education,* 8, 1232529. Frontiers Media SA.

Franchini, V. (2002). Mali. *Viaggio tra i Dogon: il popolo delle stelle.* Firenze: Polaris.

Freinet, C. (1971). *L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale*. Firenze: La Nuova Italia. Ed. originale, 1968, *La méthode naturelle, 1. L'apprentissage de la langue*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris.

Frith, U. (1985). A developmental framework for developmental dyslexia. *Ann. Dyslexia*, 36, 69-81.

García, O., Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Blasingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

Goigoux, R. (cur.). (2015). Lire et Écrire. Rapporto di *ricerca*. Lione: Institut Français de l'Éducation.

Goigoux, R. (Dir.) (2016). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Rapport de recherche en ligne sur le site de l'Ecole normale supérieure de Lyon: http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire.

Gough, P. B., Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1): 6-10.

Grassi, R. (2018). Trattare il trattamento dell'errore: i come, quando e perché della correzione orale. In: Roberta Grassi (a cura di), *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*. Firenze: Franco Cesati Editore, 35-51.

Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.

Hoover, W. A., Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.

Istituto Superiore di Sanità (ISS), Sistema Nazionale Linee Guida (2011). *Consensus Conference Disturbi Specifici di Apprendimento.*

Juffs, A., Harrington, M. (2011). Aspects of working memory in L2 learning. *Language Teaching*, 44(02): 137-166

Kuo, L., Anderson, R. (2006). Morphological Awareness and Learning to Read: A Cross-Language Perspective. *Educational Psychologist,* 3, 161-180

Le Bohec, P., Campolmi, B., Mitri, A. (2001). *Leggere e scrivere con il metodo naturale*. Bergamo: Junior.

Le Bohec, P. (1996). *Le texte libre... libre*. Nailly: Éditions Odilon. Trad. it. Le Bohec, P., Campolmi, B. (2001). *Leggere e scrivere con il metodo naturale*. Bergamo: ed. Junior.

Maraini, F. (1994). *Gnòsi delle Fànfole*. Milano: Baldini Castoldi Dalai.

Miyake, K., Friedman, N.P., Emerson, M.J., Witzki, A., Howerter, A., Tor D. Wager (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex "Frontal Lobe" Tasks: A Latent

Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, Vol.41(1): 49-100.

Monighetti, I. (1999). *La lettera e il senso. Un approccio interattivo all'apprendimento della lettura e della scrittura*. Firenze: La Nuova Italia.

Morais, J. (1991). Phonological Awareness: A Bridge Between Language and Literacy. In: Sawyer, D.J., Fox, B.J. (eds) Phonological Awareness in Reading. *Springer Series in Language and Communication*, Springer, New York, NY, 28, 31-71.

National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Pub. No. 00–4769).* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

NELP-National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Washington, DC: National Institute for Literacy*. Available at http://www.nifl.gov/earlychildhood/NELP/NELPreport.html

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework. OECD Learning Compass 2030.* https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/

Pinto, G., Bigozzi, L., Accorti Gamanossi, B., Vezzani, C. (2008). L'alfabetizzazione emergente: validazione di un modello per la lingua italiana. *Giornale Italiano di Psicologia*, 35, 961–978.

Propp, V. J. (1966, 1^ ed. 1928). *Morfologia della fiaba*. Trad. it. di Gian Luigi Bravo. Torino: Einaudi.

Rasom, O., Atz, E. (2021). «… é chësta mat y mot gioca ein palla» (I bambini giocano a palla). Dinamiche di apprendimento in contesti multilingue. In: (a cura di) Caruana, S., Chircop, K., Gauci, P., Pace, M.: *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il plurilinguismo e la comunicazione interculturale* (collana Sail n. 18). Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 179-188.

Salameh, E.-K. (2012). Flerspråkig språkutveckling [Multilingual language development]. In: I. E.-K. Salameh (Red.), *Flerspråkighet I skolan –språklig utveckling och undervisning* [Multilingualism in school –linguistic development and teaching] (27–55). Stockholm: Natur & Kultur.

Sandberg, G., Norling, M. (2020). Teachers' Perspectives on Promoting Reading and Writing for Pupils with Various Linguistic Backgrounds in Grade 1 of Primary School, *Scandinavian Journal of Educational Research, 64(2): 300-312.*

Snow, C. E., Griffin, P., Burns, M. S. (Eds.). (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world.* Jossey-Bass/Wiley.

Stella, G. (2020). *Letto-scrittura. Come prevenire gli errori*. Firenze: Giunti Edu.

Taube, K., Fredriksson, U., Olofsson, O. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever* [Research overview about teaching and learning for younger students]. Vetenskapsrådets rapporter. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Teruggi, L. A. (2019). *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*. Roma: Carocci.

Thompson, S. (1967). *La fiaba nella tradizione popolare*. Milano: Il Saggiatore.

Tobia, V., Bonifacci, P. (2015). The simple view of reading in a transparent orthography: The stronger role of oral comprehension. *Reading and Writing*, 28(7): 939–957.

UNESCO, (2017). *Accountability in Education Meeting Our Commitments; Global Education Monitoring Report, 2017/8.* UNESCO Digital Library.

Wolf, M. (2009). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Milano: Vita e Pensiero.