



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



2016-1- IT02-KA201- 024294

EDUGATE – Multilingual teaching in early childhood education and care

# EDUGATE – Multilingual teaching in early childhood education and care

*Project number: 2016-1- IT02-KA201- 024294*

**O5**

## Linee Guida per i nuovi curricula professionali ECEC





## Content

1. Introduzione – Obiettivi generali	2
2. Le attività suggerite per i bambini di età tra 1 e 3 anni	5
2.1. Lo sviluppo del linguaggio nei bambini tra 1 e 3 anni	5
2.2. Attività generali – La transizione dalla fase di comprensione alla fase delle prime produzioni orali spontanee	8
2.2.1. Phonological bootstrapping – il ritmo della lingua	8
2.2.1.1. Le attività suggerite (Errori di pronuncia, ritmo della lingua and canzoni)	11
3. Attività suggerite per i bambini dai 3 ai 6 anni	18
3.1. Ulteriore implementazione delle attività proposte nel documento O4	18
3.2. Implementazione delle attività per sviluppare le abilità di comprensione (listening)	19
3.2.1. Consapevolezza fonemica	19
3.2.2. Raccontami una storia	20
3.2.3. Il gioco del colorare	21
3.2.5. Cambio di prospettiva	23
3.2.6. Arricchimento lessicale	24
3.3. Implementazione delle attività per sviluppare le abilità di produzione (speaking)	26
3.3.1. Raccontami una storia	26
3.3.2. Ripetizione di frasi	27
3.3.3. Riconoscimento dei suoni e discriminazione fonologica	28
3.3.4. Il gioco del colorare	29
3.3.5. Cambio di prospettiva	30
3.3.6. Arricchimento lessicale	31
3.3.7. Translanguaging	32
4. Il ruolo dell'insegnante	32
4.1. Il ruolo dell'insegnante nell'apprendimento di una LS	32
4.2. Il ruolo dell'insegnante nell'apprendimento della L1 e della L2	35
5. Bibliografia	36



2016-1- IT02-KA201- 024294

**EDUGATE** – Multilingual teaching in early childhood education and care

## **1. Introduzione – Obiettivi generali**

Nel presente documento presentiamo una serie di linee guida con l'obiettivo di modificare e integrare gli attuali programmi professionali rivolti alla formazione degli insegnanti. Le linee guida qui proposte sono ispirate alle conoscenze della letteratura scientifica sullo sviluppo del linguaggio dei bambini in contesti multilingui e successivamente implementate dagli insegnanti e dagli educatori ECEC che hanno partecipato al progetto EDUGATE.

Questo documento ha lo scopo di offrire un background teorico sulle competenze linguistiche che i bambini dovrebbero sviluppare in età prescolare (da 1 a 6 anni) e fornire alcuni esempi pratici di attività generali che dovrebbero aiutare lo sviluppo di queste specifiche abilità linguistiche nell'acquisizione di una seconda lingua. Poiché i bambini multilingue usano una lingua a casa diversa dalla lingua dell'insegnamento scolastico, lo scopo di queste linee guida è quello di consentire ai bambini di mantenere e sviluppare le loro competenze (sia in L1 che in L2), considerando il multilinguismo come una risorsa non solo per scopi individuali, ma anche in un contesto di gruppo come quello della classe.

Tre sono gli obiettivi del presente documento: (1) dare una conoscenza di base degli step linguistici che un bambino dovrebbe raggiungere in età prescolare, (2) proporre alcune attività con lo scopo di concretizzare questi step, (3) dare qualche indicazione sul ruolo dell'insegnante in una classe multilingue.

Le fasi principali dello sviluppo del linguaggio infantile nei primi anni di vita di un bambino sono essenzialmente le stesse sia nell'acquisizione della prima che della seconda lingua.

Concentrando la nostra attenzione sulle conoscenze attuali tratte dalla letteratura sull'acquisizione della prima lingua, proporremo alcuni esempi di attività che gli insegnanti possono integrare nei loro programmi adattandoli all'acquisizione della L2/FL.



2016-1- IT02-KA201- 024294

**EDUGATE** – Multilingual teaching in early childhood education and care

Le attività generali che presenteremo sono state ideate per dare agli insegnanti e agli educatori alcune indicazioni pratiche per migliorare e integrare i loro programmi in una prospettiva multilingue. I bambini che vivono la transizione dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria sviluppano competenze fondamentali per l'acquisizione delle capacità di lettura e scrittura. È risaputo che alcune di queste abilità emergono nei primi anni di vita di un individuo, mentre altre abilità emergono più tardi. La competenza linguistica di un bambino si evolve costantemente negli anni della scuola dell'infanzia e si sviluppa essenzialmente da un livello di comprensione / prime produzioni spontanee (da 1 a 3 anni) a un livello di produzione fluente e spontaneo (da 3 a 6 anni). In questo senso, le attività generali qui proposte sono state specificamente adattate al livello linguistico dei bambini a seconda della loro età cronologica. In questa prospettiva le linee guida sono state suddivise in un primo gruppo progettato per i programmi di bambini di età compresa tra 1 e 3 anni e un secondo gruppo progettato per i programmi di bambini di età compresa tra 3 e 6 anni.

Gli insegnanti svolgono un ruolo cruciale nello sviluppo delle capacità linguistiche dei bambini. Il ruolo principale di un insegnante in una classe multilingue è quello di stabilire le condizioni e sviluppare attività in modo che i bambini siano in grado di praticare le lingue in un contesto significativo. Una sezione di questo documento sarà dedicata a fornire un elenco di competenze pratiche che gli insegnanti dovrebbero sviluppare al fine di creare le migliori condizioni possibili per l'acquisizione della lingua.

Nell'attuale progetto gli insegnanti e gli educatori ECEC hanno avuto la possibilità di testare tutte le attività proposte nelle linee guida, adattandole alle loro esigenze. Per ogni settore presentiamo uno o più esempi di attività pratiche che sono state adattate dagli insegnanti e dagli educatori ECEC e testate nelle loro classi. È importante ricordare che tutte le metodologie didattiche che proponiamo, potrebbero essere ulteriormente sviluppate e modificate dagli insegnanti/educatori in base al loro contesto di lavoro.



2016-1- IT02-KA201- 024294

**EDUGATE** – Multilingual teaching in early childhood education and care

Il documento è organizzato come segue: presenteremo prima le linee guida per i bambini di età compresa tra 1 e 3 anni. Dopo aver introdotto i principali risultati della letteratura scientifica sull'acquisizione del linguaggio, proporremo alcune attività generali che aiuteranno a sviluppare la competenza linguistica dei bambini in contesto bilingue direttamente ispirate da questa letteratura scientifica. Queste attività sono state adattate per consolidare l'acquisizione linguistica in un ambiente multilingue (L1,L2 e FL).

Per quanto riguarda i bambini di età compresa tra 3 e 6 anni, il presente documento si concentrerà su un'ulteriore implementazione delle attività didattiche proposte nel documento O4 del progetto EDUGATE. Nel documento O4 gli insegnanti e gli educatori ECEC hanno identificato e testato con successo alcune attività didattiche, che si sono rivelate particolarmente adatte per lo sviluppo linguistico dei bambini che hanno già raggiunto una fase produttiva spontanea (da 3 a 6 anni). Gli insegnanti e gli educatori ECEC hanno testato ognuna di queste attività generali nel contesto locale. Per ogni attività, verrà riportato il principale aspetto linguistico che costituisce il target dell'attività, la fascia di età per la quale l'attività è adatta, nonché la descrizione della procedura. Tutte le attività sono state create per offrire metodologie didattiche pratiche per insegnanti ed educatori che lavorano in scuole monolingue, bilingue e in aule multilingue.

Entrambe le attività incluse nelle linee guida per i bambini di età compresa tra 1 e 3 anni e dai 3 ai 6 anni possono essere facilmente integrate nella routine educativa quotidiana delle classi della scuola dell'infanzia. Ogni insegnante potrebbe considerare di modificare e adattare le attività non solo per quanto riguarda la lingua che sta usando, ma anche per quanto riguarda l'età, il tipo di classe, il numero di bambini con cui sta lavorando. Una sezione finale di questo documento sarà dedicata al ruolo dell'insegnante e descriverà l'insieme essenziale di competenze che un insegnante dovrebbe avere/sviluppare per garantire un coinvolgimento costruttivo dello sviluppo multilingue dei bambini in età prescolare.



2016-1- IT02-KA201- 024294

**EDUGATE** – Multilingual teaching in early childhood education and care

## **2. Le attività suggerite per i bambini di età tra 1 e 3 anni**

### **2.1. Lo sviluppo del linguaggio nei bambini tra 1 e 3 anni**

Gli anni in età prescolare sono fondamentali per lo sviluppo delle competenze di alfabetizzazione che garantiranno una transizione fluida verso la lettura e la scrittura formali. Fondamentalmente, la competenza linguistica dei bambini di età compresa tra 1 e 3 anni non è la stessa di quella dei bambini dai 4 ai 6 anni. Nei primi tre anni di vita i bambini sviluppano molte delle fondamenta che sono alla base delle successive capacità linguistiche. Studi sui bambini che acquisiscono lingue diverse rivelano che le fasi di apprendimento di una L1/L2 sono simili, forse universali (Fromkin, Rodman, & Hyams, 2011). Mentre all'età di 4-6 anni, i bambini hanno già iniziato una fase di produzione linguistica attiva (che corrisponde a quella che viene talvolta definita fase di apparizione e fluidità del linguaggio), i bambini di età compresa tra 1 e 3 anni, normalmente si trovano nella transizione da una fase di comprensione, in cui sviluppano la percezione dei suoni, l'acquisizione del significato delle parole e i primi parametri sintattici del linguaggio, ad una fase di "prima produzione orale spontanea", in cui iniziano a produrre stringhe vocali significative.

Per quanto riguarda la fase di comprensione, fin dai primi mesi di vita i bambini iniziano a elaborare gli stimoli vocali del loro ambiente linguistico. I neonati mostrano una sorprendente sensibilità ai segnali acustici che esprimono elementi del linguaggio naturale (sillabe, fonemi, parole). Questa sensibilità include, come abbiamo descritto nel documento precedente (O4), attenzione agli stimoli al fine di mappare gli stimoli acustici sulla base del sistema fonologico della loro lingua madre (Guasti, 2002). Questo processo è di solito chiamato "consapevolezza fonologica" ed è stato dimostrato essere un solido predittore in funzione dello sviluppo di attività di lettura precoce (Blachman, 2000; Lonigan et al., 2000; a.o.). Pertanto i bambini usano segnali acustici anche per estrarre altre caratteristiche prosodiche come tono, tempo, ritmo, ampiezza e altri aspetti uditivi del segnale vocale. Queste funzionalità vengono



2016-1- IT02-KA201- 024294

**EDUGATE** – Multilingual teaching in early childhood education and care

normalmente utilizzate come segnale per identificare altre proprietà della grammatica, ad esempio l'ordine degli elementi sintattici nelle frasi, i quali indicano la posizione dei limiti delle frasi e dei limiti delle parole. Questo processo è di solito chiamato "bootstrapping fonologico" e costituisce un'altra fase fondamentale durante gli anni della scuola dell'infanzia, in quanto pone le basi per le capacità di letto-scrittura.

Oltre alla sensibilità ai segnali acustici, è stato dimostrato che i bambini fin dai primi mesi di vita sviluppano la loro competenza linguistica dall'interazione diretta con le attività legate al contesto, come ad esempio, "giochi di ruolo", attività di "categorizzazione" e "story-telling". Questo tipo di attività normalmente aiuta i bambini nella transizione da una fase di pura comprensione alla prima fase spontanea di produzione orale. Il gioco di ruolo è una parte importante dello sviluppo infantile, in quanto costruisce fiducia, incoraggia la creatività e l'immaginazione, arricchisce il linguaggio e migliora le capacità di comunicazione, costruisce lo sviluppo fisico e sviluppa l'abilità di risoluzione dei problemi. Oltre ad essere un'attività divertente, permette anche ai bambini di entrare nel personaggio e recitare ruoli di vita reale o spettacoli fittizi. Può essere puramente guidato dai bambini e incoraggia i bambini a correre rischi ed essere creativi con il ruolo che stanno svolgendo, o essere guidato da un adulto, sviluppando un'interazione più fine con l'obiettivo di una maggiore competenza linguistica.

Un altro aspetto cruciale dello sviluppo linguistico nei bambini è la capacità di classificare le parole in classi concettuali. In generale, infatti, la categorizzazione media le nostre interazioni con il mondo in quanto ci permette di generalizzare attraverso esperienze, oggetti, stati mentali, ecc. (Bornstein & Arteberry, 2010). Le categorie lessicali sono particolarmente preziose nell'infanzia e nella prima infanzia quando si incontrano molti nuovi oggetti, eventi e persone. Senza la possibilità di classificare, i bambini dovrebbero imparare a rispondere di nuovo a ogni nuova entità che sperimentano (Rakison & Oakes, 2003). In questo senso, le intuizioni su come si sviluppa inizialmente la categorizzazione sono fondamentali per comprendere le cognizioni dei bambini e altre funzioni mentali correlate emergenti, come la memoria e il linguaggio (ad esempio, Mareschal, Powell, & Volein, 2003).



2016-1- IT02-KA201- 024294

**EDUGATE** – Multilingual teaching in early childhood education and care

Fondamentalmente questo tipo di dominio linguistico/cognitivo ha effetti benefici nell'acquisizione del lessico, della semantica e delle capacità di lettura e scrittura.

Infine, è stato dimostrato che la conoscenza delle forme e delle funzioni del linguaggio scritto influenza il successivo raggiungimento della capacità di lettura dei bambini (Badian, 2001; Stuart, 1995; a.o). Questa conoscenza viene acquisita dalla maggior parte dei bambini durante gli anni della scuola dell'infanzia e pone le basi per un eventuale risultato delle abilità di lettura. La « print awareness » è il termine generico che di solito viene utilizzato per comprendere i concetti di stampa per i bambini e la loro conoscenza dell'alfabeto (Justice, Bowles, & Skibbe, 2006). Questo termine si riferisce tipicamente alla propria comprensione delle forme e delle funzioni del linguaggio scritto e delle lettere e dei loro suoni corrispondenti. La print awareness può essere sviluppata a più livelli: può concentrarsi sulla conoscenza dell'alfabeto, sul riconoscimento dell'oggetto stampato e sui concetti di stampa, che implicano l'uso tipico dell'oggetto stampato per produrre un'attività di narrazione.

Per riassumere, la letteratura ha dimostrato che alcuni domini linguistici svolgono un ruolo cruciale nell'acquisizione delle capacità di lettura e scrittura nei bambini sia nell'acquisizione della prima che della seconda lingua. In particolare il bootstrapping fonologico (abilità ritmiche e riconoscimento dei segnali acustici), la capacità di mettere gli stimoli linguistici in un contesto (gioco di ruolo), la categorizzazione dei concetti lessicali e la print awareness (storytelling) sono alcune delle aree associate alla comparsa e allo sviluppo dell'alfabetizzazione (Pullen & Justice, 2003).

Per creare le basi per una competenza linguistica simile a quella degli adulti, i programmi prescolastici devono essere integrati con alcune attività che migliorino e rafforzino queste capacità fondamentali che dovrebbero apparire e crescere nei bambini di età compresa tra 1 e 3 anni. In questo senso, nella prossima sezione, proporrò una serie di attività generali che potrebbero essere introdotte nei programmi di insegnanti ed educatori che lavorano con i bambini in età prescolare. Queste attività copriranno, in modi diversi, le quattro abilità





2016-1- IT02-KA201- 024294

**EDUGATE** – Multilingual teaching in early childhood education and care

linguistiche che abbiamo elencato prima: (1) capacità ritmiche e capacità di discriminare i segnali acustici; (2) capacità di fare role-play; (3) capacità di classificare i concetti lessicali; (4) print awareness. Si noti che ogni attività può (e deve) essere adattata alle esigenze specifiche di una classe dall'insegnante / educatore.

## **2.2. Attività generali – La transizione dalla fase di comprensione alla fase delle prime produzioni orali spontanee**

### **2.2.1. Phonological bootstrapping – il ritmo della lingua**

La sensibilità relativamente precoce alla struttura sintattica e grammaticale dei bambini ha sollevato la questione di quali segnali consentano ai bambini di acquisire la grammatica. Secondo la teoria del phonological bootstrapping, le informazioni prosodiche e ritmiche e gli spunti fonologici più in generale, immediatamente percepibili dal segnale vocale fin dalla nascita, possono essere i principali componenti che forniscono il bootstrap iniziale dei neonati alla lingua. L'ipotesi centrale di questa teoria è che i bambini possono imparare alcuni aspetti della struttura della loro lingua attraverso un'analisi del discorso a cui sono esposti. In particolare, le informazioni prosodiche e ritmiche possono essere d'aiuto sia nella discriminazione delle parole che nell'acquisizione delle proprietà sintattiche di una lingua. Diversi studi hanno esaminato potenziali relazioni tra la musica e le competenze linguistiche e hanno dimostrato che ci sono importanti parallelismi tra le teorie dello sviluppo del linguaggio e della musica (Kraus e Slater, 2015) per varie competenze, come l'intonazione e la discriminazione fonemica (Anvari et al., 2002), il ritmo e la prosodia (Patel et al., 2006), le abilità ritmiche e la lettura (Butzlaff, 2000) e la ripetizione di melodie e frasi (Harms et al., 2014). In particolare, in entrambi i domini è stato suggerito un modello gerarchico di acquisizione graduale delle competenze durante l'infanzia (Christophe et al., 1997; Christophe & Dupoux, 1996). Sillabe e parole nelle frasi non si presentano con una regolarità metronomica, ma sono raggruppati in unità prosodiche. Gli ascoltatori percepiscono questi



2016-1- IT02-KA201- 024294

**EDUGATE** – Multilingual teaching in early childhood education and care

raggruppamenti, ed è stato dimostrato che lo fanno sulla base di un'analisi del segnale acustico in arrivo, piuttosto che attraverso un processo di ricostruzione che coinvolge processi lessicali e sintattici. Come suggerito da Pullen et al. (2003) « promuovere lo sviluppo di questi aspetti fondamentali della consapevolezza fonologica nei bambini piccoli può contribuire ad evitare una catena causale di effetti negativi iniziata dall'assenza di sensibilità fonologica ».

*L'acquisizione del lessico*

Gli studi dimostrano che i neonati sono straordinariamente bravi ad estrarre informazioni dal discorso e sembrano sapere la tipologia di spunti da cercare nell'input per isolare le parole. Uno degli spunti su cui i bambini si appoggiano per apprendere la lingua inglese e che li aiuta a capire i confini delle parole sono l'accentuazione e la prosodia. La struttura prosodica viene calcolata dal segnale vocale e utilizzata per l'accesso lessicale. I neonati sono in grado di scoprire quali elementi nella frase sono componenti lessicali (nomi, verbi, aggettivi, avverbi, etc.) e quali componenti funzionali (determinanti, pronomi, prefissi, suffissi, etc.). Gli elementi funzionali vengono riconosciuti abbastanza presto nell'acquisizione del linguaggio perché sono componenti estremamente frequenti che in genere si verificano ai bordi prosodici (inizio o fine a seconda della frase). Poiché i confini prosodici non si verificano mai all'interno di una parola, i bambini non saranno vincolati nel modo in cui identificano le parole nel segnale vocale. Ad esempio, i bambini possono distinguere tra parole come "dice" e "red dice", anche se entrambe sono fonologicamente simili.

I bambini usano i confini fonologici delle frasi per limitare l'accesso lessicale e deducono l'esistenza di un confine di parola dato un confine prosodico. Se due sequenze differiscono nella prosodia mentre sono costituite da segmenti identici (pay per vs. paper), i bambini li trattano come sequenze diverse. Gli studi che hanno misurato la capacità dei bambini nell'interpretare i segnali prosodici sono stati fatti in una varietà di lingue che differiscono l'una dall'altra, fornendo supporto all'ipotesi che la discriminazione prosodica sembrerebbe aiutare ad acquisire il lessico universalmente.

*L'acquisizione della sintassi*



2016-1- IT02-KA201- 024294

**EDUGATE** – Multilingual teaching in early childhood education and care

I confini fonologici delle frasi coincidono sempre con i confini dei costituenti sintattici. Di conseguenza, è stato supposto che sia i neonati che gli adulti sfruttino i confini fonologici delle frasi per computare la loro analisi sintattica (Christophe, Millotte, Bernal, & Lidz, 2008). È stato dimostrato che i bambini di 18 e 24 mesi sono già in grado di identificare le categorie sintattiche di parole (sostantivi e verbi) dalla segmentazione del discorso (Thorpe et al., 2006). Per ricavare queste informazioni, è necessario incorporare indici sintattici come le parole funzionali. L'integrazione congiunta di informazioni prosodiche e di parole funzionali può costruire una rappresentazione sintattica parziale delle frasi: uno scheletro sintattico (Christophe et al., 2008).

In uno studio di de Carvalho, Dautriche, & Christophe (2016), gli sperimentatori hanno testato i bambini in età prescolare e hanno dimostrato che prima dei 4 anni la prosodia viene utilizzata in tempo reale per determinare la struttura sintattica di una frase e per distinguere tra strutture sintattiche. I bambini sono stati in grado di assegnare correttamente la categoria grammaticale a una parola ambigua (sostantivo vs. verbo) quando questa parola ambigua è stata incorporata in frasi che hanno un inizio foneticamente e morfologicamente identico, ma che erano sintatticamente e prosodicamente distinte. In questo senso, l'accento è molto saliente per i neonati, i quali sono pronti ad acquisire la struttura ritmica della loro lingua.

Ad oggi diversi studi hanno dimostrato che l'impatto positivo della formazione musicale sulle competenze linguistiche. Ad esempio, Strait et al. (2013) hanno dimostrato che l'attitudine musicale è un predittore significativo e rappresenta oltre il 40% della varianza nelle prestazioni di lettura nei bambini da 8 a 13 anni con poca o nessuna formazione musicale negli anni prescolastici. Altri studi hanno dimostrato che la capacità di sincronizzarsi con un determinato ritmo predice prestazioni elevate nella consapevolezza fonologica e nella memoria verbale nei bambini in età prescolare (Carr et al., 2014). In particolare, i bambini in età prescolare sembrano beneficiare della formazione delle competenze musicali in quanto mostrano effetti positivi di trasferimento sulle competenze di pre-alfabetizzazione e sull'acquisizione dell'alfabetizzazione a scuola. In generale, è stato dimostrato che la formazione musicale migliora molti aspetti dell'elaborazione uditiva e migliora le capacità



2016-1- IT02-KA201- 024294

**EDUGATE** – Multilingual teaching in early childhood education and care

cognitive di alfabetizzazione nei bambini (Jancke 2012 ; Jentschke & Koelsch, 2009 ; Lorenzo et al., 2014; a.o.).

### **2.2.1.1. Le attività suggerite (Errori di pronuncia, ritmo della lingua and canzoni)**

Nota metodologica: le attività sono state concepite in fasi di crescente complessità, a partire dalla comprensione di singole parole, continuando con la produzione verbale di queste parole e terminando con la formulazione di frasi brevi.

L'acquisizione del lessico:

#### **Errori di pronuncia**

L'insegnante mostra al pupazzo le flashcard con le parole che i bambini già conoscono e chiede al burattino qual è la parola. Il burattino pronuncia erroneamente la parola e i bambini hanno la possibilità di correggerlo. Questa attività può essere svolta solo da un'insegnante madrelingua perché gli errori sono espressi dal punto di vista della fonologia fine e un parlante non nativo potrebbe non essere in grado di riprodurle.

L'acquisizione della sintassi:

#### **Il ritmo del linguaggio**

Fase 1: Il burattino saluta i bambini dicendo il nome sbagliato. I bambini reagiscono di solito ridendo, poi il burattino chiede: "Qual è il tuo nome?": le domande vengono poste contando le parole, non le sillabe, presenti nella domanda secondo la fonologia inglese (1. What's, 2 your, 3 name). Il bambino risponde dicendo il suo nome.

Fase 2: L'insegnante invita il bambino a formulare una breve frase, "I am + name" usando un altro gesto della mano (mano sul petto).

Fase 3: Il pupazzo saluta il bambino dicendo il nome giusto.



2016-1- IT02-KA201- 024294

**EDUGATE – Multilingual teaching in early childhood education and care**

Fase 4: Dopo aver salutato tutti i bambini, l'insegnante invita i bambini a chiedere al pupazzo il suo nome, contando le parole, non le sillabe, presenti nella domanda secondo la fonologia inglese (1. What's, 2 your, 3 name).

Nello scambio di opinioni con l'insegnante madrelingua, l'importanza di insegnare ai bambini il ritmo della frase è stata ritenuta più cruciale che contare le sillabe delle singole parole.

### **Canzoni**

Fase 1: L'insegnante mostra ai bambini le flashcard raffiguranti le parti del viso e del corpo usando la "ripetizione di tre" (la ripetizione di ogni parola tre volte contando con le dita).

Fase 2: L'insegnante mette le flashcard sul pavimento e chiama ogni bambino a riconoscere e toccare la parte del viso o del corpo che l'insegnante ha detto.

I primi due passi preparano i bambini all'uso di canzoni che aiutano nell'acquisizione di un nuovo vocabolario.

Fase 3: L'insegnante canta "One little finger" (testo sotto) e chiede a ogni bambino a sua volta di scegliere una parte del viso e toccarlo

*One little finger, one little finger, one little finger, tap tap tap*

*Point to the ceiling, point to the floor*

*put it on your ....(nose, eyes ...).*

Un'altra canzone che può essere utilizzata per consolidare il vocabolario di parti del corpo è "Head shoulders knees and toes", in cui i bambini cantano e toccano le parti del viso e del corpo che sono nella canzone.

### **2.2.2. Role-play, vocabulary and categorization**

Numerose ricerche hanno dimostrato come il gioco di ruolo sia emerso nella vita dei bambini come conseguenza della loro cambiata posizione nella società, a seguito di una maggiore divisione del lavoro (Elkonin, 2005). Tradizionalmente, tutti i membri di un gruppo (società)



2016-1- IT02-KA201- 024294

**EDUGATE** – Multilingual teaching in early childhood education and care

vivono e lavorano insieme. I bambini socializzano partecipando al lavoro quotidiano del loro gruppo. Con l'invenzione di nuovi strumenti – come l'aratro – c'è una maggiore divisione del lavoro. Il nuovo strumento richiede forza fisica e i bambini non possono più partecipare all'opera di coltivare la terra con questo strumento. I bambini iniziano a trascorrere più tempo con altri bambini al di là del lavoro degli adulti. È a questo punto che non solo emergono giocattoli reali, che imitano strumenti reali, ma che non possono essere utilizzati come tali, ma emergono anche giochi di ruolo. Quando i bambini non fanno più parte del lavoro quotidiano, iniziano a giocare a ruolo ciò che fanno gli adulti.

Come conseguenza di questo sviluppo sociale, emergono nuove disposizioni per la cura della riproduzione di importanti forme di conoscenza. Invece di socializzare in questi contesti attraverso il loro lavoro quotidiano con gli adulti, i bambini sono ora introdotti a tali strumenti e pratiche attraverso accordi istituzionali come la scuola dell'infanzia e la scuola primaria. Nella natura di queste istituzioni, i bambini vengono introdotti anche in un repertorio più ampio di forme di conoscenza e di lavoro sociale. Quindi, i bambini vengono introdotti a un insieme più ricco di ruoli da svolgere. L'introduzione a forme di conoscenza e pratiche culturali è quindi fondamentale per facilitare il gioco di ruolo dei bambini e, attraverso il gioco di ruolo, il loro sviluppo in generale. L'apprendimento dei diversi ruoli che è possibile svolgere è intrinsecamente legato all'apprendimento di un nuovo vocabolario. Per esempio, imparare a giocare al bibliotecario significa che parole come libri, lettura, scrittura, prestito, tessera biblioteca, sistema di categorizzazione, ricerca e molti altri diventano necessari per lo sviluppo del gioco di ruolo e quindi anche per il linguaggio dei bambini (Magnusson & Pramling Samuelsson, 2019; Pramling et al., in stampa; Cfr. Vygotsky, 1978).

Oggi sappiamo che, per i bambini, il gioco e l'apprendimento sono strettamente correlati. Più ricca è l'esperienza che i bambini ottengono nei primi anni, più sono in grado di fare role-play. Ad esempio, se un bambino non è mai stato in un aeroporto, o non ne ha mai sentito parlare attraverso libri o narrazione, non può giocare ad un role-play ambientato in aeroporto. Ci sono anche studi che mostrano come il gioco di ruolo crolla quando una bambina non conosce il



2016-1- IT02-KA201- 024294

**EDUGATE** – Multilingual teaching in early childhood education and care

ruolo che lei è destinata a svolgere in un gioco di ruolo (Mauritzsen & S'lj, 2003). Altre ricerche dimostrano come i bambini siano esclusi nel gioco di ruolo, quando altri bambini sperimentano che essi non sono in grado di agire nel role-play e che stanno recitando (Lunde Vestad, 2010).

Il gioco di ruolo è uno degli aspetti più importanti della vita quotidiana dei bambini piccoli, in cui comunicano con altri bambini. E quando giocano con amici che hanno esperienza diversa dalla loro, il gioco di ruolo può introdurre i bambini a nuove conoscenze ed esperienze che contribuiscono allo sviluppo del linguaggio. Molti insegnanti considerano il gioco di ruolo come il mondo del bambino, ma sia i genitori (vedi Fleer, 2014) che gli insegnanti in età prescolare hanno un ruolo importante da svolgere, per offrire opportunità di gioco, per stimolare ed espandere il gioco dei bambini (Pramling et al., 2019).

Essenzialmente, il linguaggio è categorico. Una parola come "auto", ad esempio, non si riferisce a una particolare auto, ma a una categoria che comprende ogni istanza che possa essere considerata un'auto. Sviluppiamo le nostre descrizioni, che diventano più specifiche attraverso l'aggiunta di più categorie: colore (rosso), dimensione (grande), modello (convertibile), tempo (vecchio / nuovo) ecc. Imparare il linguaggio significa imparare a classificare il mondo; vuol dire percepire in termini categorici. Tuttavia, i bambini sono introdotti alla categorizzazione come attività specifica, già in età prescolare. Questo è evidente, per esempio, nel giocare a giochi comuni come il gioco degli animali in cui il bambino è sfidato a trovare ogni membro di una famiglia: mucca, toro e vitello. Imparare a classificare nella prima infanzia potrebbe anche essere facilitato attraverso il raggruppamento di oggetti familiari, come blocchi di legno: secondo dimensioni, materiale (legno, metallo), colore, funzione, forma geometrica ecc.

La categorizzazione è anche strettamente correlata alla scoperta di modelli, che è un aspetto fondamentale dello sviluppo delle competenze cognitive che può essere educato nell'ambito della scuola dell'infanzia (Gärdefors, 2010). Gli esseri umani sono, infatti, creature che



2016-1- IT02-KA201- 024294

**EDUGATE – Multilingual teaching in early childhood education and care**

ricercano il senso, che rendono il mondo e i suoi fenomeni comprensibili e possibili da ricordare creando e distinguendo i modelli (Bjårklund, 2014; Bjårklund & Pramling, 2014).

**2.2.2.1. Attività suggerite (Role-Play e vocabolario/categorizzazione)**

**Role-play:**

Fase 1: I bambini ascoltano la storia nella lingua madre e nella lingua straniera. Proponiamo di usare una storia con molte frasi ripetitive (per esempio in Gingerbread man: Run, run!). La storia è raccontata più volte in modi diversi con l'uso di cose diverse - pupazzi, reali, giocattoli ecc.

Fase 2: Ai bambini vengono offerti materiali diversi, già utilizzati dagli insegnanti (pupazzi, reali, giocattoli, ecc.). I bambini giocano con questo materiale mentre l'insegnante racconta parti della storia e li invita a partecipare. L'insegnante incoraggia anche i bambini a ripetere con lui alcune semplici frasi e parole della storia. Dopo diverse ripetizioni insegnante offre ai bambini solo il materiale e permette loro di giocare con esso.

Fase 3: Alla fine, quando i bambini sono pronti (capiscono la storia, si ricordano certe parole in lingua straniera), ogni bambino ottiene un certo ruolo. L'insegnante racconta la storia di nuovo e i bambini recitano il ruolo dato (usando un burattino, alcune parole / frasi, realia).

**Vocabulary/categorization:**

Fase 1: L'insegnante canta una breve canzone nella madre lingua e più tardi anche in lingua straniera. Nel frattempo mostra loro immagini/oggetto/parti del corpo, a seconda del vocabolario utilizzato nella canzone. L'insegnante si concentra sul vocabolario appropriato per questa età.

Fase 2: Si ripete la canzone più volte in diverse situazioni (ad esempio una canzone sul cibo può essere cantata prima dell'ora di pranzo, una canzone sul corpo prima di lavarsi le mani e il viso, ecc.). L'insegnante incoraggia i bambini a cantare una canzone con lui finché non l'hanno imparata.





2016-1- IT02-KA201- 024294

**EDUGATE – Multilingual teaching in early childhood education and care**

Fase 3: L'insegnante usa realia per le parole della canzone e incoraggia i bambini a metterli in diverse caselle o luoghi nella stanza. Più tardi insegnante può anche chiedere loro di portare i realia fuori dalle scatole (per esempio: Puoi portarmi la palla rossa).

Fase 4: I bambini giocano: tutti fanno un treno che si muove per la stanza. Poi il treno si ferma e l'insegnante chiede ad alcuni bambini di scendere dal treno (ad esempio: i bambini con le pantofole rosse escono nella città rossa). L'insegnante usa parole e frasi semplici che sono ben note ai bambini.

### **2.2.3. Print awareness**

Secondo numerosi studi di ricerca, gli strumenti di misurazione per la comprensione del concetto dell'oggetto stampato hanno previsto con successo i futuri risultati di lettura nei bambini (Adams, 1990; Badian, 2001). I bambini iniziano a costruire concetti sulla stampa attraverso interazioni basate sull'alfabetizzazione con gli adulti fin dai primi mesi di vita. I neonati a 8 mesi iniziano a interagire con i libri, a girare le pagine, e a balbettare come se stessero leggendo (Snow et al., 1998). Questa capacità, tuttavia, non si costituisce automaticamente. Questa attività richiede una partecipazione attiva con gli adulti in interazioni incentrate sull'oggetto stampato che sono adatte all'età cognitiva, emotiva, sociale e fisica dei bambini (Pullen et al., 2003). È durante gli anni della scuola dell'infanzia che i bambini acquisiscono una comprensione sempre più sofisticata delle forme di stampa (Justice & Ezell, 2001). Attraverso esperienze di lettura da parte degli adulti (insegnanti ed educatori / genitori e famiglia), i bambini sviluppano la loro competenza linguistica.

Ci sono diversi livelli di analisi delle conoscenze di un bambino nel campo della print awareness. Come descritto da Justice & Ezell, (2001) il bambino che possiede il concetto dell'oggetto stampato, conosce diversi punti essenziali che sono necessari apprendere le abilità di lettura. Ad esempio, un bambino può sapere che : la stampa racconta la storia; il testo di una pagina viene letto da sinistra a destra; l'avanzamento del testo si sposta dalla parte superiore della pagina alla fine della pagina; quando viene letta una pagina di testo, il brano continua nella pagina successiva; gli spazi bianchi tra gruppi di lettere rappresentano un'interruzione tra parole pronunciate o confini di parole. Una delle misure più efficaci di



2016-1- IT02-KA201- 024294

**EDUGATE – Multilingual teaching in early childhood education and care**

print awareness si concentra sulla conoscenza dell'alfabeto da parte del bambino (Pullen et al., 2003). Questa abilità può essere incoraggiata semplicemente nominando le lettere dal momento che una conoscenza generale con le lettere e dei loro suoni è necessario per il raggiungimento delle capacità di lettura precoce.

Infine, i libri possono migliorare la consapevolezza dell'oggetto stampato di un bambino quando l'insegnante (o un altro adulto come i genitori) utilizza tecniche diverse per migliorare la conoscenza dell'alfabetizzazione di un bambino. Ad esempio, gli adulti possono usare segnali verbali o non verbali per incoraggiare l'attenzione o l'interazione di un bambino con l'oggetto stampato. Un esempio di questa attività è l'insegnante che chiede al bambino di puntare alla prima parola su una pagina o di chiedere "Dove sono le parole in questa pagina?". Una tecnica più classica è leggere ad alta voce le storie dei libri o raccontare la storia da un libro che può essere utilizzato solo per il supporto visivo. Ascoltare le storie e raccontarle fornisce un ponte tra le competenze linguistiche orali della prima infanzia e il linguaggio più formale della stampa (Speaker et al., 2004).

Tuttavia, anche se la narrazione e la lettura della storia sono simili nei contenuti, divergono in modi cruciali nel loro processo. Una differenza è nella partecipazione del pubblico. Nella narrazione, i bambini sono incoraggiati a unirsi in frasi ripetitive o ritornelli, e viene data loro l'opportunità di suggerire variazioni in alcuni elementi della storia. Isbell e colleghi (2004) hanno descritto questi aspetti della narrazione come co-creativi e come una forma di comunicazione bidirezionale. Il linguaggio imparato in questi contesti sociali mentre i bambini interagiscono con gli adulti e gli altri bambini sono la base per la costruzione e il rafforzamento delle capacità linguistiche che sono essenziali per lo sviluppo delle competenze di alfabetizzazione.

### **2.2.3.1. Attività suggerite (Storytelling)**

#### **Storytelling**

L'insegnante legge "Vuoi essere mio amico?" di Eric Carle e in ogni pagina chiede ai bambini perché l'animale su quella pagina non vuole essere amico del topolino. A seconda del livello



2016-1- IT02-KA201- 024294

**EDUGATE** – Multilingual teaching in early childhood education and care

di ogni bambino, il bambino potrebbe comprendere la richiesta e la risposta dell'insegnante e rispondere in italiano o in inglese. Un'altra attività di narrazione è cantare la canzone " The wheels on the bus ", chiedendo a ogni bambino cosa c'è sull'autobus e poi inserendo la sua risposta nella canzone. Consigliamo questa attività solo per i bambini che conoscono una buona quantità di parole (sostantivi, aggettivi) in modo che i bambini saranno in grado di interagire in maniera compiuta. L'obiettivo di questa attività è che i bambini sarebbero in grado di sperimentare con la lingua e usare le parole che conoscono.

### **3. Attività suggerite per i bambini dai 3 ai 6 anni**

#### **3.1. Ulteriore implementazione delle attività proposte nel documento O4**

I bambini multilingue di età compresa tra i 3 e i 6 anni affrontano la transizione da una prima fase di produzione spontanea a una fase di fluidità sia nell'acquisizione della prima che della seconda lingua. Durante questa transizione, le capacità analitiche del bambino migliorano e la loro capacità di formare frasi complete emerge. La comprensione del bambino migliora notevolmente e anche la produzione è avanzata. In una classe multilingue, l'insegnante potrebbe iniziare a porre domande ipotetiche e introdurre argomenti di conversazione più complessi ; lo studente dovrebbe essere in grado di produrre le risposte appropriate durante questa fase dell'acquisizione della lingua. Le fasi finali dell'acquisizione della prima e della seconda lingua hanno lo stesso risultato: la fluidità delle abilità linguistiche. Il bambino può produrre verbalmente frasi, pensieri e idee complesse. Durante tutto il processo di acquisizione linguistica, vengono adattati anche le conoscenze culturali e le norme.

Per questa fase dell'acquisizione linguistica l'attuale progetto ha già delineato alcuni materiali didattici (O4) che possono essere adottate dagli insegnanti al fine di migliorare e sviluppare le capacità linguistiche dei bambini dai 3 ai 6 anni in contesti multilingue (ad es. la classe). I materiali didattici presentati nell'O4 sono stati creati sulla base di sette attività linguistiche che sono note per essere adatte al miglioramento dei domini linguistici necessari per



2016-1- IT02-KA201- 024294

**EDUGATE – Multilingual teaching in early childhood education and care**

l'acquisizione multilingue. Queste sette attività sono: consapevolezza fonemica, raccontami una storia, il gioco del colorare, ripetizioni di frasi, cambio di prospettiva, arricchimento lessicale e translanguaging. Tutte queste attività possono essere utilizzate per la formazione di competenze ricettive e produttive. Vi presentiamo qui una serie di ulteriori attività sia per le competenze ricettive che produttive appositamente create dagli insegnanti ECEC dell'attuale progetto da integrare nei programmi per i bambini dai 3 ai 6 anni.

### **3.2. Implementazione delle attività per sviluppare le abilità di comprensione (*listening*)**

Nella prima fase di apprendimento di una lingua straniera, gli insegnanti dovrebbero sviluppare la capacità di ascolto, perché ha un enorme impatto sull'ulteriore sviluppo delle abilità di letto-scrittura. L'ascolto deve essere adattato all'età del bambino. Il materiale presentato durante le lezioni deve essere engaging, perché i bambini in età prescolare hanno capacità di concentrazione limitate. Le soluzioni migliori sono: canzoni, racconti, rime, poesie, video, frasi semplici e comandi verbali, giochi (come il Bingo, Penna parlante - toccando le parole con una penna si sente la loro pronuncia corretta). Le classi devono essere basate sul gioco attivo. Ascoltando brevi dialoghi, fiabe, rime e filastrocche, i bambini imparano e imitano l'intonazione, il ritmo e i suoni della FL. L'ascolto può essere sviluppato combinandosi con il movimento fisico, motivo per cui è possibile utilizzare il metodo di risposta fisica totale (TPR). L'insegnante dà semplici istruzioni, i bambini ascoltano ed eseguono compiti, mentre l'insegnante vede se capiscono i comandi. Il compito dell'insegnante è quello di fornire ai bambini materiali linguistici attraverso i quali essi possano apprendere il vocabolario e ascoltare. È importante attirare costantemente l'attenzione ed evitare la noia.

#### **3.2.1. Consapevolezza fonemica**

##### **Parole che rimano**



2016-1- IT02-KA201- 024294

**EDUGATE** – Multilingual teaching in early childhood education and care

L'insegnante usa una serie di parole che i bambini hanno imparato in precedenza. I bambini si siedono su un tappeto in cerchio e l'insegnante pronuncia due parole ad alta voce. I bambini ascoltano con molta attenzione e se le due parole rimano mostrano i pollici in su, se non rimano mostrano i pollici verso il basso.

Esempi:        play – stay  
                  cat – hat  
                  red – fish  
                  fish – dish  
                  mouse – blue  
                  two – blue  
                  mouse – house

**Attività di combinazione fonemica**

L'insegnante chiede ai bambini di combinare insieme i suoni (fonemi) al fine di creare una parola

Esempi:        /c/ /a/ /t/ - cat  
                  /m/ /e/ - me  
                  /p/ /o/ /t/ - pot  
                  /b/ /e/ - be

**Riconoscimento dei fonemi ad inizio parola**

L'insegnante chiede ai bambini di ascoltare attentamente i suoni iniziali delle parole da lei/lui pronunciate, poi chiede ai bambini di indicare quale suono hanno sentito

Esempi:        top - /t/  
                  pot - /p/  
                  me - /m/  
                  snake -/s/



2016-1- IT02-KA201- 024294

**EDUGATE** – Multilingual teaching in early childhood education and care

bee - /b/

### **3.2.2. Raccontami una storia**

#### **Leggere una fiaba**

Fase 1: L'insegnante legge una favola (ex: "Pete the Cat, My white shoes")

Fase 2: La fiaba contiene frasi ripetitive, ex: Amo le mie scarpe bianche! Adoro le mie scarpe rosse! Adoro le mie scarpe blu! Questo dà ai bambini un senso di prevedibilità e sicurezza.

L'insegnante utilizza una favola e mostra le relative immagini colorate.

#### **Narrazione orale**

Fase 1: L'insegnante è il narratore e utilizza le illustrazioni colorate attraverso cui mostra le scene pertinenti per ogni passo della storia.

Fase 2: L'insegnante racconta la fiaba in un linguaggio semplice e la combina con le espressioni facciali appropriate e gesti.

#### **Teatralizzazione**

L'insegnante usa i burattini e inscena una breve situazione fittizia ambientata in un negozio. Oltre alle frasi ovvie utilizzate quando si scelgono e si pagano i prodotti, è possibile praticare con i bambini i numeri e i nomi di diversi tipi di prodotti: frutta e verdura, dolci, giocattoli e vestiti, etc.

#### **Utilizzo dei media audiovisivi**

Fase 1: I bambini guardano il video: " Five little monkeys ".

Fase 2: Riguardando il video i bambini imitano le scimmiette, il medico e la sua voce: No more monkeys jumping on the bed! Guardare un video induce i bambini a imitare le azioni e accelera il processo di apprendimento.



### **3.2.3. Il gioco del colorare**

Disegnare è una delle prime attività creative spontanee nei bambini. È buona pratica utilizzare questa abilità anche nell'apprendimento di una FL e per incrementare le capacità di ascolto.

#### **Colorare le parti del viso**

L'insegnante dà semplici istruzioni « ascolta e colora » (immagine del viso), e poi controlla se i bambini capiscono e ricordano il vocabolario pertinente

Esempi:       Ears are green.  
                  Eyes are blue.  
                  A nose is orange.  
                  A mouth is pink.  
                  Hair is red.

#### **Gioco dei palloncini**

Fase 1: L'insegnante invita i bambini a colorare i palloncini secondo le sue istruzioni: « il palloncino piccolo è giallo, il palloncino grande è blu e il palloncino a forma di stella è rosso.

Fase 2: I bambini colorano l'immagine dei 3 palloncini.

A questo punto l'insegnante può introdurre il concetto dei colori secondari. Unendo due dei colori primari si può insegnare ai bambini il vocabolario dei colori secondari. Il compito si rivela non solo interessante, ma anche sorprendente.

#### **Giocattoli**

L'insegante chiede ai bambini di ascoltare attentamente le sue istruzioni e colorare le immagini di due orsetti

- A brown teddy bear is sitting.
- A red teddy bear is dancing.



2016-1- IT02-KA201- 024294

**EDUGATE** – Multilingual teaching in early childhood education and care

L'insegnante controlla la corretta comprensione delle istruzioni e inoltre la comprensione del vocabolario.

### **3.2.4. Ripetizione di frasi**

È ampiamente riconosciuto nella letteratura per bambini che ripetere le parole o le frasi è un buon metodo per assimilare una seconda lingua. Dovrebbe essere usato intenzionalmente.

#### **Ripetizione**

L'insegnante recita una breve poesia che spesso contiene parole o frasi ripetitive, ad esempio:  
" I can see a monkey. The monkey is brown. The brown monkey is jumping. The monkey is jumping all the time" (poem).

La parola target ripetuta è « monkey » e viene utilizzata in varie frasi (con diverse funzioni).

Altri esempi di canzoni, poemi o filastrocche da utilizzare sono : „...let it snow, let it snow, let it snow...” (song)

„Five little monkeys jumping on the bed... Four little monkeys jumping on the bed...” (rhyme)

„This little Piggy went to market, this little Piggy stayed at home, this little Piggy had roast beef, this little Piggy had none...” (poem)

I bambini ripetono le canzoni/filastrocche più volte. Possono imitare e improvvisare mentre ripetono. Agli alunni viene insegnato un nuovo vocabolario utilizzando canzoni e filastrocche che contengono frasi ed espressioni ripetitive.

[www.kapitannauka.pl/jezyki-obce/1903](http://www.kapitannauka.pl/jezyki-obce/1903)

[www.little-sponges.com/index.php/2018](http://www.little-sponges.com/index.php/2018)

### **3.2.5. Cambio di prospettiva**

#### **Fase di pre-ascolto**

Fase 1: L'insegnante mostra la copertina del libro, i bambini cercano di indovinare quale sarà la storia. Riportiamo qui l'esempio della storia « Riccioli d'oro e i tre orsi orsi »





2016-1- IT02-KA201- 024294

**EDUGATE – Multilingual teaching in early childhood education and care**

Fase 2: L'insegnante prepara carte o oggetti di scena per presentare la storia (ex per la storia « Riccoli d'oro », l'insegnante prepara Riccioli d'oro, 3 orsi, 3 ciotole, 3 sedie e 3 letti).

Fase 3: I bambini ascoltano il vocabolario associato alla storia (imparano che cosa sia il porridge ad esempio e ne possono provare i gusti).

Fase 4: L'insegnante chiede: Ti piace? I bambini rispondono: Sì/No, non lo so. Mostrano pollici in su o in basso.

**Fase di ascolto**

L'insegnante presenta i personaggi principali: papà orso, mamma orso, il piccolo orso e Riccioli d'Oro e presenta brevemente il luogo dell'azione e il problema: Riccioli d'oro ha mangiato il porridge, ha distrutto le sedie, e si è addormentata a letto. Alla fine, gli orsi tornarono a casa e Riccioli d'Oro fugge.

Attività:

- “indovina l’oggetto” (pre-listening phase) – i bambini devono indovinare gli oggetti che appaiono nella storia
- I bambini dispongono le figure e gli oggetti nell’ordine in cui appaiono nella storia (while-listening phase);
- Quando la storia viene raccontata, i bambini alzano o toccano le flash cards appropriate;
- Pantomima – i bambini presentano le scene con gesti mentre ascoltano la storia più e più volte (while-listening phase);
- I bambini riconoscono le emozioni dei personaggi durante la storia e indicano se il personaggio è felice, triste, spaventato, etc. (while-listening phase);
- Ai bambini viene chiesto di mettere in ordine le figure secondo l’ordine cronologico della storia (post-listening phase);
- “Indovina chi sono?” – l’insegnante interpreta uno dei personaggi della storia e chiede ai bambini di indovinare chi è (post-listening phase).



2016-1- IT02-KA201- 024294

**EDUGATE** – Multilingual teaching in early childhood education and care

### **3.2.6. Arricchimento lessicale**

#### **Attività con l'utilizzo di giocattoli**

Fase 1: I bambini si siedono in cerchio. L'insegnante mette diversi giocattoli sul pavimento, ex: una palla, un orso, una bambola, una macchina, un aereo.

Fase 2: Lei / lui pronuncia lentamente i nomi dei giocattoli e chiede al bambino di fornire un giocattolo specifico. Se il bambino fa la scelta giusta, l'insegnante applaude.

#### **Attività con l'utilizzo di flashcard**

Fase 1: L'insegnante dà istruzioni in inglese e chiede ai bambini di rispondergli sulla base di una fiaba, ex: "The very hungry Caterpillar" di Eric Carle

Fase 2: I bambini imparano il contenuto di una fiaba quando giocano con essa. L'insegnante dice: Ho molta fame! Vorrei una pera. Posso avere una pera? Il bambino sceglie la scatola appropriata tra quelle che si trovano sul pavimento e la dà all'insegnante. In questo modo si controlla fino a che punto i bambini hanno appreso il vocabolario della storia.

#### **Attività con l'utilizzo di pupazzi**

Fase 1: L'insegnante prepara 5 pezzi di carta da applicare: mamma, papà, fratello, sorella, bambino.

Fase 2: L'insegnante canta una canzone: papà dito, papà dito, dove sei? Eccomi qui, eccomi qui. Piacere di conoscerla?

Fase 3: L'insegnante mostra tutti i personaggi a sua volta, canta la canzone, e i bambini guardano i movimenti, ascoltano e cercano di ripetere

### **3.2.7. Translanguaging**

L'idea di base di translanguaging è che i bambini sono autorizzati e incoraggiati a utilizzare tutte le loro risorse linguistiche e comunicative per dare un senso al mondo e comunicare con gli altri. Tale posizione nell'apprendimento delle lingue facilita l'apprendimento di lingue



2016-1- IT02-KA201- 024294

## **EDUGATE – Multilingual teaching in early childhood education and care**

diverse nei bambini e invia un importante meta-messaggio ai bambini, ovvero che le loro esperienze linguistiche contano, sono apprezzate e importanti. Questa posizione ha quindi anche il vantaggio di rafforzare l'identità del bambino come qualcuno che conosce e partecipa alle pratiche culturali.

### **Il nome degli oggetti**

Fase 1: L'insegnante può mettere delle etichette su alcuni degli oggetti presenti in classe, ad esempio tavoli, sedie, scrivania, scaffali, poster etc. e i bambini possono ripetere i nomi degli oggetti in qualsiasi delle loro lingue.

Fase 2: Al momento del pranzo, i bambini possono etichettare il cibo ecc. e dicono i nomi delle pietanze in diverse lingue di cui i bambini del gruppo hanno esperienza.

### **Leggere libri o cantare canzoni in lingue diverse**

Fase 1: L'insegnante utilizza libri bilingue o parla di un libro in una delle lingue dei bambini presenti in classe.

Fase 2: Gli alunni possono nominare le parole che sentono in due lingue e rispondere in una qualsiasi delle loro lingue. Li aiuta a sviluppare le loro conoscenze sia sulla prima che sulla seconda lingua.

## **3.3. Implementazione delle attività per sviluppare le abilità di produzione (*speaking*)**

### **3.3.1. Raccontami una storia**

Ci sono molte cose importanti che possono essere insegnate attraverso le narrazioni, in quanto le narrazioni sono un modo naturale dei bambini di imparare. Le storie devono essere scelte accuratamente e devono contenere molte ripetizioni e un linguaggio semplice che può essere un aiuto per qualsiasi insegnante. I libri devono essere preferibilmente grandi e belli; a volte è bene procurarsi dei libri che raccontano le storie dei personaggi preferiti dei bambini, per



2016-1- IT02-KA201- 024294

### **EDUGATE – Multilingual teaching in early childhood education and care**

esempio, Peppa Pig per quelli più piccoli. In questo modo i bambini percepiscono la storia come un gioco. I libri possono diventare uno strumento di apprendimento permanente.

L'obiettivo principale è che i bambini attraverso le narrazioni imparino la grammatica, il vocabolario, l'intonazione, le frasi quotidiane e migliorino le loro capacità comunicative.

#### **Storia con immagini**

L'insegnante crea una storia in base alle immagini (si può iniziare questa attività con poche (ad esempio 4) immagini e poi incrementare la quantità di immagini). Questa attività sviluppa la creatività dei bambini, così come la capacità di parlare e ascoltare. Questa attività è possibile anche in piccoli gruppi o coppie, o si può lasciare che i bambini possano scegliere se lavorare individualmente o con qualcuno

#### **Disegnare una storia**

Leggere/ascoltare una storia e creare le proprie immagini. (Questo compito comporta un attento ascolto e comprensione, per questo può diventare una grande motivazione per ascoltare / leggere attentamente e poi disegnare)

#### **Creare una storia a partire dalle immagini**

Si crea la storia usando immagini diverse e impostandole secondo un ordine scelto dai bambini. È interessante confrontare come storie diverse possano essere create dalle stesse immagini, ma in ordine diverso.

#### **Cubi con immagini**

Si lancino dei cubi (si può iniziare con 3 cubi e poi aumentare il numero dei cubi fino a 9 per i bambini più grandi) e si creino storie unendo le immagini dei cubi. Questa attività incrementa le capacità di immaginazione dei bambini.

#### **Storie dalla L1 all'inglese**

Si raccontino le storie conosciute dai bambini nella loro L1 e in inglese.



### **Raccontare storie omettendo alcune parole**

L'insegnante legge una storia e i bambini sono invitati a unirsi con le proprie idee per finire la storia.

### **Raccontare una storia omettendo la fine**

Si legga la storia fino al momento finale e poi si chieda ai bambini di capire quale potrebbe essere il finale (può essere fatto individualmente, in coppia o in gruppi). Per i bambini più piccoli si possono offrire 3 finali diversi tra cui scegliere.

### **Drammatizzazione**

Si teatralizzi la storia con i bambini.

### **Domande sulla storia**

Dopo aver letto una storia si controlli la sua comprensione attraverso una serie di domande di comprensione.

### **Trasformare i verbi in azioni**

Elencare tutti i verbi contenuti nella storia e chiedere ai bambini di mimarne le azioni.

## **3.3.2. Ripetizione di frasi**

Questa attività migliora il vocabolario, l'intonazione e la pronuncia.

### **Voce alta e voce bassa**

Ripetere nuove frasi con livelli di voce diversi

### **Diverse intonazioni**

Si aggiungano le emozioni corrispettive alla frase da ripetere: per esempio si dicano frasi in tono allegro, arrabbiato, triste, ecc.



### **Utilizzare una marionetta**

La marionetta ripete nuove frasi e i bambini le ripetono dopo la marionetta. Un'alternativa a questa attività può essere che la marionetta ripete in modo errato le frasi e il bambino deve correggerla.

### **Descrivere un'immagine**

Si usino le immagini come aiuto visivo

### **Canzoni**

I bambini mimano le azioni contenute nella canzone.

### **3.3.3. Riconoscimento dei suoni e discriminazione fonologica**

Queste attività hanno come obiettivo il riconoscimento e la produzione dei suoni (fonemi) che differiscono dalla L1 del bambino, il riconoscimento delle rime e della lunghezza delle parole.

Th – z or s

W – v

Wide e – narrow e

R

H

### **Giochi per allenare la pronuncia**

1a attività: si prenda un lecca-lecca e lo si metta in bocca. Arrotondando le labbra si pronunci “white” (bianco).

2a attività: Si prenda in mano il mento e si tiri la bocca aperta, dicendo “wide” (ampio) e “bag” (borsa)



2016-1- IT02-KA201- 024294

**EDUGATE** – Multilingual teaching in early childhood education and care

3a attività: Si scaldino le mani sfregandole, aprendo la bocca ed espirando l'aria calda con la bocca aperta, si dica la parola “house” (bocca aperta, aria espirante).

4a attività: lasciando la lingua immobile (non si muove e non vibra), si dica “red” (rosso)

### **Lunghezza delle parole**

1a attività: utilizzando nastri di diversa lunghezza o un trenino con più carrozze si chieda ai bambini di indicare quanto sono lunghe le parole pronunciate dall'insegnante (es: big vs dangerous).

2a attività: Si battano le mani tante volte quante sono le sillabe in una parola (es: big, yellow, orange)

### **Le parole che rimano**

Si colorino parole che rimano tra loro (es: scegliere tra le immagini bed-red-bag).

### **3.3.4. Il gioco del colorare**

Queste attività includono il training di abilità ricettive, espressive, cambi di prospettiva e vocabolario.

### **I bambini giocano in coppia**

Fase 1: ogni bambino disegna un mostro e lo descrive al suo compagno

Fase 2: Il bambino disegna il mostro secondo la descrizione data dal bambino. Poi i bambini comparano i loro disegni.

### **Disegna e descrivi**

I bambini fanno un disegno su un tema particolare e poi lo descrivono ai compagni e all'insegnante.

### **Domande**

Partendo da un tema specifico, l'insegnante fa una serie di domande e i bambini rispondono. L'insegnante (o un altro bambino) disegna un quadro seguendo le risposte dei bambini. Per esempio 'Il tempo' – Che stagione è? È giorno o notte? C'è il sole? È piovoso? Possiamo



2016-1- IT02-KA201- 024294

**EDUGATE** – Multilingual teaching in early childhood education and care

vedere il sole/luna/stelle? C'è vento? Ci sono nuvole? Possiamo vedere delle persone lì? Cosa indossa? Che capelli ha? Come sta lei / lui (è felice, triste, arrabbiato, sorpreso)?

### **Story-telling**

I bambini raccontano una storia a turno e allo stesso tempo disegnano quello raccontano.

#### **Comunicazione attraverso le immagini**

I bambini cercano di fare semplici domande per scoprire cosa ha disegnato un altro bambino.

Es: Il tuo mostro ha una testa sola? Il tuo mostro ha i capelli lunghi e corti? Il tuo mostro ha i capelli verdi/blu? Il tuo mostro ha cinque braccia? E così via.

#### **Insegnare le preposizioni**

Fase 1: L'insegnante disegna un (grande) tavolo, un armadio (con porta aperta), una scatola, una sedia.

Fase 2: L'insegnante chiede ai bambini di disegnare qualcosa (una mela, un gelato, una tazza di torta, ecc.) su, dentro, sotto, accanto o tra i mobili disegnati in precedenza; ad es: disegna una mela nell'armadio, disegna un gelato sul tavolo.

Fase 3: l'insegnante chiede ai bambini che cosa vogliono disegnare e lo disegna su un lato del tabellone. Poi i bambini sono invitati ad abbinare l'oggetto con una preposizione particolare, ad es: metti il cupcake sul tavolo. A seguito di questa attività, ai bambini vengono poste domande come "dov'è il cupcake?"

### **3.3.5. Cambio di prospettiva**

Queste attività hanno l'obiettivo di sviluppare l'intelligenza emotiva.

#### **Story-telling raccontato da diverse prospettive**

Dopo aver letto la storia dal punto di vista del personaggio principale, i bambini cercano di raccontare la storia dal punto di vista di un altro personaggio.





### **Raccontare una storia a partire dalle immagini**

Partendo da una storia conosciuta, i bambini raccontano una storia dal punto di vista di un altro personaggio.

### **La percezione delle figure**

Guardando le immagini i bambini indicano la prima cosa che vedono sull'immagine.

### **3.3.6. Arricchimento lessicale**

Queste attività sono volte all'apprendimento della lingua straniera.

### **Le emozioni**

L'insegnante mostra una serie di emozioni utilizzando un pupazzo o una marionetta, ripetendo ad ogni volta l'emozione espressa.

### **Aiuti visivi**

Ad ogni nuova parola introdotta nel vocabolario del bambino si dovrebbe associare una sua realizzazione figurata

### **Intonazione**

Si ripeta la stessa parola usando intonazioni diverse: questo processo dovrebbe aiutare i bambini a memorizzare le parole.

### **La scatola magica**

L'insegnante elenca e mostra tutti gli oggetti che sono contenuti all'interno della scatola magica e chiede ai bambini di riconoscerli una volta fuori dalla scatola.

### **Indovinelli**



2016-1- IT02-KA201- 024294

**EDUGATE** – Multilingual teaching in early childhood education and care

L'insegnante descrive un oggetto con parole semplici e chiede al bambino di trovarlo nella stanza.

### **3.3.7. Translanguaging**

Questa attività rende i bambini coscienti delle varie nazionalità e lingue e incrementa il rispetto di esse.

#### **Canzoni in due lingue**

I bambini ascoltano una canzone nella loro L1 e nella LS; l'insegnante aiuta a tradurre le parole più importanti per comprendere il significato della canzone.

#### **Storie brevi in due lingue**

Utilizzando una storia conosciuta dai bambini, l'insegnante legge la stessa storia in LS. Lo stesso può essere fatto con brevi video.

## **4. Il ruolo dell'insegnante**

### **4.1. Il ruolo dell'insegnante nell'apprendimento di una LS**

Il ruolo principale di tutti gli insegnanti e nello specifico dell'insegnante di lingua straniera è quello di creare le condizioni per l'acquisizione della lingua comunicando e interagendo tutto il tempo con i bambini. Vi sono, tuttavia, diversi aspetti che consentono all'insegnante di sostenere lo sviluppo linguistico dei bambini in modo efficiente. Le scuole dovrebbero tenere presente queste aree nella scelta/formazione gli insegnanti.

In primo luogo, l'insegnante con un livello di competenza elevato nella lingua target garantirà ai giovani studenti un modello ottimale soprattutto per quanto riguarda le caratteristiche soprasegmentali della lingua, come ad esempio l'intonazione e la pronuncia.



2016-1- IT02-KA201- 024294

**EDUGATE** – Multilingual teaching in early childhood education and care

Queste sono caratteristiche a cui i bambini prestano particolare attenzione nei primi anni di vita. Alcuni ricercatori ritengono che avere una competenza della lingua paragonabile a quella di un madrelingua sia il modo migliore per imparare la lingua target: gli errori dell'insegnante, infatti, potrebbero avere un effetto negativo a lungo termine sui bambini. Tuttavia, dobbiamo essere consapevoli del fatto che questa non è l'unica situazione attualmente presente in Europa. In molte situazioni educative, gli insegnanti che sono impegnati ad insegnare una lingua straniera, non hanno un livello elevato di competenza. Ciò è vero soprattutto dal momento che l'inglese sta diventando una lingua franca, e viene parlato con diversi accenti e in alcuni casi con grammatiche leggermente diverse. Ad esempio, l'inglese americano e l'inglese britannico sono entrambi intelligibili, ma presentano molte differenze a diversi livelli (fonologia, lessico, opzioni grammaticali). In tali circostanze, secondo alcuni autori, il fatto che i bambini sentano una varietà di oratori diversi con diversi livelli di competenza non è necessariamente dannoso, perché i bambini non imitano semplicemente un oratore, ma sono esposti ad una varietà che riflette la realtà della lingua.

Un altro aspetto a cui prestare attenzione concerne le capacità didattiche e di pianificazione dell'insegnante. Lavorare con bambini tra 1 e 6 anni prevede lo sviluppo di metodi e strategie rilevanti per questo particolare gruppo di età. Le attività di sviluppo del linguaggio si dovrebbero concentrare sul principio del "qui e ora" in quanti i bambini imparano attraverso la loro esperienza multisensoriale. La capacità di percepire le cose con tutti e quattro i sensi permette loro di associare il momento alle espressioni linguistiche che hanno incontrato. Idealmente, questi momenti sono collegati con esperienze positive come canzoni, canti, giochi e storie. Il sentimento positivo del bambino può essere rafforzato da attività di routine, dove il bambino ha l'opportunità di praticare la lingua in un contesto di routine. Tali attività possono includere una canzone di apertura, un cerchio mattutino quotidiano in cui le stesse domande come il tempo, il giorno della settimana, ecc. sono discussi su base giornaliera.



2016-1- IT02-KA201- 024294

**EDUGATE – Multilingual teaching in early childhood education and care**

L'implementazione di una ricca varietà di risorse sosterrà l'apprendimento multisensoriale. Gli insegnanti devono disporre di una raccolta di risorse disponibili per l'uso quotidiano. Una biblioteca o una cartella condivisa adatta tra i colleghi aiuterà in particolare i nuovi insegnanti. Tale libreria di risorse potrebbe includere giocattoli, canzoni, canti, oggetti reali, attività artigianali e artistiche, immagini, libri di storia, video e DVD.

Le abilità sociali dell'insegnante sono un altro elemento chiave che è necessario considerare. I bambini adottano naturalmente le opinioni e le priorità dei loro assistenti. Se l'insegnante riesce a stabilire un rapporto positivo con il/gli educatore/i, è probabile che migliori anche il processo di sviluppo del linguaggio. Idealmente, gli educatori possono sostenere il processo proponendo e sviluppando alcune attività piacevoli come storie, canzoni, libri e/o cartoni animati. Anche se l'insegnante collabora e comunica con una famiglia che non viene coinvolta nel processo di sviluppo del linguaggio, il bambino può ancora percepire la fiducia reciproca e il rispetto che andranno a beneficio del processo di acquisizione linguistica. Ciò significa che cooperare con gli educatori dei bambini è importante per gli insegnanti nel sostenere lo sviluppo linguistico e lo sviluppo dell'identità dei bambini. Inoltre questa cooperazione può aiutare i soggetti ad essere partecipanti alle lingue e alle pratiche culturali (Kultti & Pramling, 2017).

Gli insegnanti dovrebbero avere la possibilità di ottenere una quantità sufficiente di pratica didattica con questa particolare fascia di età. Durante la formazione universitaria degli insegnanti si consiglia di proporre pratiche di co-insegnamento con un altro insegnante al fine di imparare ad organizzare attività in un ambiente sicuro. Tali fasi di training possono includere l'insegnamento sotto la supervisione di un collega esperto e, infine, l'insegnamento in autonomia. In conclusione, i bambini tra 1-6 anni sono un gruppo target specifico e lavorare con loro richiede conoscenze e competenze speciali che non tutti gli insegnanti di lingua hanno. Le scuole dovrebbero essere consapevoli del ruolo dell'insegnante assumendo e sostenendo candidati idonei. È inoltre importante sia per i tirocinanti che per gli insegnanti



2016-1- IT02-KA201- 024294

**EDUGATE – Multilingual teaching in early childhood education and care**

tenere il passo con il campo della ricerca e costruire il loro lavoro sulle conoscenze aggiornate.

Infine, la ricerca ha dimostrato che, anche se l'insegnante non conosce la lingua madre di un bambino, è importante che vi sia una propensione e un interesse che permettano a ciascun bambino di usare le sue lingue, poiché questo darà ai bambini un segnale che tutte le lingue sono importanti e contribuiscono allo sviluppo di una società multiculturale in cui tutte le culture– e quindi gli oratori – siano riconosciuti come preziosi.

## **4.2. Il ruolo dell'insegnante nell'apprendimento della L1 e della L2**

L'insegnante dovrebbe essere attento ai tentativi dei bambini di comunicare la loro esperienza e, in secondo luogo, essere in grado di rendere i bambini impegnati in attività comunicative. Queste sono alcune delle abilità fondamentali da avere come insegnante della prima infanzia. Inoltre, coinvolgere i bambini nelle attività di sviluppo linguistico dovrebbe essere parte integrante delle attività quotidiane. La ragione di questa omogeneità risiede nel fatto che imparare una (o più) lingue allo stesso tempo significa sempre conoscere qualcosa (d'altro), dal momento che il linguaggio è usato per comunicare e dare un senso a ciò che ci circonda. Ciò significa che le competenze linguistiche dei bambini sono facilitate contemporaneamente alla loro conoscenza di diversi fenomeni. Saper variare tra « parlare di qualcosa » (un fenomeno) e « parlare di come ne parliamo » (cioè, meta-comunicazione) è quindi importante.

### **Aspetti importanti nell'insegnamento della L1 e della L2 nei bambini**

Per riassumere, il lavoro degli insegnanti/educatori include:

1. Essere attenti ai tentativi comunicativi dei bambini
2. Essere in grado di coinvolgere i bambini in attività comunicative (di diverso tipo: storytelling, rime, giocare con la lingua...)



2016-1- IT02-KA201- 024294

**EDUGATE** – Multilingual teaching in early childhood education and care

3. Costruire e mettere in relazione diversi aspetti semantici (immagini, musica, linguaggio, gesti) in Building upon and relating different semiotic means (pictures, music, speech, gestures) in reciproche attività di senso.
4. Valorizzare tutte le lingue presenti in un gruppo
5. Rendere il linguaggio un contenuto di senso, valorizzando sia il contenuto di ciò che diciamo (un fenomeno) sia come lo diciamo (meta-comunicazione)
6. Costruire una collaborazione con gli educatori per lo sviluppo delle lingue dei bambini.
7. Riconoscere tutte le lingue come risorse educative

Tutte le abilità richieste agli insegnanti implicano l'importanza di una formazione continua degli insegnanti rispetto alle ricerche scientifiche più recenti.

## **5. Bibliografia**

1. Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.
2. Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J., & Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83, 111–130.
3. Badian, N. A. (2001). Phonological and orthographic processing: Their roles in reading prediction. *Annals of Dyslexia*, 51(1), 177-202.
4. Björklund, C. (2014). Powerful teaching in preschool – a study of goal-oriented activities for conceptual learning. *International Journal of Early Years Education*, 22(4), 380–394.



2016-1- IT02-KA201- 024294

**EDUGATE** – Multilingual teaching in early childhood education and care

5. Björklund, C., & Pramling, N. (2014). Pattern discernment and pseudo-conceptual development in early childhood mathematics education. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 89–104. doi: 10.1080/09669760.2013.809657
6. Blachman, B. A. (2000). Phonological awareness. *Handbook of reading research*, 3, 483-502.
7. Bornstein, M. H., & Arterberry, M. E. (2010). The development of object categorization in young children: Hierarchical inclusiveness, age, perceptual attribute, and group versus individual analyses. *Developmental psychology*, 46(2), 350.
8. Butzlaff, R. (2000). Can Music Be Used to Teach Reading? *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 167. <https://doi.org/10.2307/3333642>
9. Carr, K. W., White-Schwoch, T., Tierney, A. T., Strait, D. L., and Kraus, N. (2014). Beat synchronization predicts neural speech encoding and reading readiness in preschoolers. *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.* 111, 14559–14564. doi: 10.1073/pnas.1406219111
10. Christophe, A., Dupoux, E., Bertoncini, J., & Mehler, J. (1994). Do infants perceive word boundaries? An empirical study of the bootstrapping of lexical acquisition. *Journal of the Acoustical Society of America*, 95, 1570 – 1580.
11. Christophe, A., Guasti, M. T., Nespors, M., Dupoux, E., & van Ooyen, B. (1997). Reflections on phonological bootstrapping: Its role for lexical and syntactic acquisition. *Language and Cognitive Processes*, 12, 585 – 612.
12. Christophe, A., Millotte, S., Bernal, S., & Lidz, J. (2008). Bootstrapping Lexical and Syntactic Acquisition. *Language and Speech*, 51(1–2), 61–75. <https://doi.org/10.1177/00238309080510010501>
13. de Carvalho, A., Dautriche, I., & Christophe, A. (2016). Preschoolers use phrasal prosody online to constrain syntactic analysis. *Developmental Science*, 19(2), 235–250. <https://doi.org/10.1111/desc.12300>
14. Elkonin, D. B. (2005). On the historical origin of role play. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(1), 49–89.



2016-1- IT02-KA201- 024294

**EDUGATE** – Multilingual teaching in early childhood education and care

15. Fleer, M. (2014), *Theorising Play in Early Years*. Cambridge: Cambridge University Press.
16. Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2011). *An introduction to language* (9. ed., international student ed). South Melbourne, Victoria: Wadsworth, Cengage Learning.
17. Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå. Om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur & Kultur.
18. Guasti, M. T. (2002). *Language acquisition: the growth of grammar*. Cambridge, Mass: MIT Press.
19. Harms, V. L., Cochran, C., and Elias, L. J. (2014). Melody and language: an examination of the relationship between complementary processes. *Open Psychol. J.* 7, 1–8. doi: 10.2174/1874350101407010001
20. Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early childhood education journal*, 32(3), 157-163.
21. Jäncke, L. (2012). The relationship between music and language. *Frontiers in psychology*, 3, 123.
22. Jentschke, S., and Koelsch, S. (2009). Musical training modulates the development of syntax processing in children. *Neuroimage* 47, 735–744. doi: 10.1016/j.neuroimage.2009.04.090
23. Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Written language awareness in preschool children from low-income households: A descriptive analysis. *Communication Disorders Quarterly*, 22, 123–134.
24. Justice, L. M., Bowles, R. P., & Skibbe, L. E. (2006). Measuring Preschool Attainment of Print-Concept Knowledge: A Study of Typical and At-Risk 3- to 5-Year-Old Children Using Item Response Theory. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37(3), 224–235. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2006/024\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2006/024))
25. Kultti, A., & Pramling, N. (2016). Teaching and learning in early childhood education for social and cultural sustainability. In A. Farrell & I. Pramling





2016-1- IT02-KA201- 024294

**EDUGATE** – Multilingual teaching in early childhood education and care

- Samuelsson (Eds.), *Diversity: Intercultural learning and teaching in the early years* (pp. 17–34). Oxford: Oxford University Press.
26. Kultti, A., & Pramling, N. (2017). *Barns rätt till rötter och fötter. Berättande för samverkan i mångfaldens förskola* [Children's right to roots and feet: Storytelling for collaboration in multilingual preschool]. Stockholm: Liber.
27. Kraus, N., & Slater, J. (2015). Music and language: relations and disconnections. In *Handbook of clinical neurology* (Vol. 129, pp. 207-222). Elsevier.
28. Lorenzo, O., Herrera, L., Hernández-Candelas, M., & Badea, M. (2014). Influence of music training on language development. a longitudinal study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 527-530.
29. Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596–613.
30. Lunde Vestad, I. (2010). To play a soundtrack: How children use recorded music in their everyday lives. *Music Education Research*, 12(3), 243-255.
31. Magnusson, M., & Pramling Samuelsson, I. (2019). Att tillägna sig skriftspråkliga verktyg genom att leka affär [Appropriating literate tools through playing shop]. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 23–43.
32. Mareschal, D., Powell, D., Westermann, G., & Volein, A. (2005). Evidence of rapid correlation-based perceptual category learning by 4-month-olds. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 14(5), 445-457.
33. Mauritzson, U., & Säljö, R. (2003). ”Ja vill va Simba å du ä Nala”. Barns kommunikation och koordination av perspektiv i lek. In E. Johansson & I. Pramling Samuelsson (Eds.), *Förskolan - barns första skola* (pp. 159-196). Lund, Sweden: Studentlitteratur.
34. Patel, A. D. (2003). Language, music, syntax, and the brain. *Nat. Neurosci.* 6, 674–681. doi: 10.1038/nm1082
35. Pramling, N. Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A., & Pramling Samuelsson, I. (2019).



2016-1- IT02-KA201- 024294

**EDUGATE** – Multilingual teaching in early childhood education and care

- Play-responsive teaching in early childhood education*. Dordrecht, the Netherlands: Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-030-15958-0>.
36. Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing Phonological Awareness, Print Awareness, and Oral Language Skills in Preschool Children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87–98. <https://doi.org/10.1177/10534512030390020401>
37. Rakison, D. H., & Oakes, L. M. (Eds.). (2003). *Early category and concept development: Making sense of the blooming, buzzing confusion*. Oxford University Press.
38. Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
39. Speaker, K. M., Taylor, D., & Kamen, R. (2004). Storytelling: Enhancing Language Acquisition in Young Children. *Education*, 125(1).
40. Strait, D. L., Hornickel, J., and Kraus, N. (2011). Subcortical processing of speech regularities underlies reading and music aptitude in children. *Behav. Brain Funct.* 7, 7–44. doi: 10.1186/1744-9081-7-44
41. Stuart, M. (1995). Prediction and qualitative assessment of five-and six-year-old children's reading: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 65(3), 287-296.
42. Thorpe, K., & Fernald, A. (2006). Knowing what a novel word is not: Two-year-olds 'listen through' ambiguous adjectives in fluent speech. *Cognition*, 100(3), 389-433.
43. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.