

Education speaks many languages. Una Ricerca-Formazione sull'introduzione dell'inglese e di altre lingue nei servizi per l'infanzia della Regione Emilia-Romagna

Alessandra Rosa, Andrea Ciani, Licia Masoni

Abstract – *The paper focuses on the Project “Feeling English in the 0-3-6 age group”, which originated from an agreement between the Emilia-Romagna Region and the Department of Education Studies of the University of Bologna to enable educational staff to introduce English and other languages in the 0-3-6 day care services and nurseries. This is a three-year Professional Development Research, with a pre-experimental design, which aims to accompany the educational staff to gain an understanding of the importance of a bilingual educational approach and to implement specific strategies to introduce English in daily educational activities. The focus of the contribution is particularly on the first results of the study carried out in the first year of the project (2021-22), which involved more than 500 day-care staff belonging to 75 day-cares and nurseries located in Emilia-Romagna. The results that emerged from the questionnaires administered to the educational staff provided useful suggestions for the purpose of partly redesigning the intervention for the following year.*

Riassunto – *Il contributo verte sul Progetto “Sentire l'inglese nella fascia d'età 0-3-6”, nato da una convenzione tra la Regione Emilia-Romagna e il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna per promuovere l'introduzione dell'inglese e di altre lingue nei servizi 0-3-6 ad opera del personale educativo. Si tratta di un progetto di Ricerca-Formazione di durata triennale, con impianto pre-sperimentale che intende accompagnare il personale educativo a comprendere l'importanza di un approccio educativo bilingue e a implementare specifiche strategie per introdurre la lingua inglese nelle attività educative. Il focus del contributo verte sui primi esiti dello studio realizzato nella prima annualità del progetto (a.s. 2021-22), che ha coinvolto più di 500 educatrici/tori appartenenti a 75 nidi dislocati in Emilia-Romagna. I risultati emersi dai questionari somministrati al personale educativo hanno fornito spunti di riflessione utili ai fini di una parziale riprogettazione dell'intervento per l'annualità successiva.*

Keywords – bilingualism, bilingual education, English, childcare, professional development research

Parole chiave – bilinguismo, educazione bilingue, inglese, servizi educativi 0-6, ricerca-formazione

Alessandra Rosa è Professoressa Associata di *Pedagogia Sperimentale* presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione “G.M. Bertin” dell'Università di Bologna. I suoi principali temi di ricerca riguardano la valutazione degli apprendimenti in contesti scolastici e universitari, con un focus sulle strategie di *formative assessment*, e la formazione della professionalità docente nell'ambito delle competenze valutative, anche con metodologie di videoanalisi. Tra le sue pubblicazioni: *Concezioni sulla valutazione dei futuri insegnanti: una ricerca osservativo-correlazionale nel Percorso Formativo 24 CFU* (in coll. con A. Ciani, in “Pedagogia Oggi”, 20, 2022, pp. 118-125) e *Promote Informal Formative Assessment practices in Higher Education: the potential of video analysis as a training tool* (in coll. con L. O’Keeffe, I. Vannini, B. White, in “Form@re”, 20, 2020, pp. 43-61).

Andrea Ciani è Ricercatore di *Pedagogia Sperimentale* presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" dell'Università di Bologna. Insegna *Teorie e procedure della valutazione degli apprendimenti* nel corso di Scienze della Formazione Primaria. I suoi principali temi di ricerca riguardano il *formative assessment* e le convinzioni progettuali e valutative degli insegnanti. Tra le sue pubblicazioni: *L'insegnante democratico. Una ricerca empirica sulle convinzioni degli studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna* (Milano, FrancoAngeli, 2019).

Licia Masoni è Professoressa Associata di *Didattica della lingua inglese* presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" dell'Università di Bologna. I suoi principali interessi di ricerca riguardano il ruolo della narrazione nell'acquisizione e nell'insegnamento dell'inglese LS, l'uso di materiale narrativo orale e letterario nella classe di lingua e lo studio della narrativa tradizionale folklorica in lingua Inglese. Dal 2021 dirige il progetto "*Sentire l'inglese nella fascia d'età 0-3-6*, frutto di una convenzione tra Regione Emilia-Romagna e Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. Tra le sue pubblicazioni: *Tale, Performance, and Culture in EFL Storytelling with Young Learners: Stories Meant to be Told* (Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 2019).

Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori. Nello specifico, Licia Masoni ha scritto i paragrafi 1 e 2, Andrea Ciani ha scritto i paragrafi 3 e 5, Alessandra Rosa ha scritto il paragrafo 4.

1. Premesse teoriche

Nei primi mesi di vita il cervello dei bambini è predisposto alla comprensione dei suoni di qualsiasi lingua, ma già a partire dal sesto mese questa capacità sembra declinare per un procedimento di "restringimento percettivo"¹ che interessa le abilità fonetiche e implica che il cervello si specializzi nelle lingue a cui è maggiormente esposto. Tuttavia, Kuhl² riportano che anche sole due settimane di esposizione ai suoni di una lingua mai sentita riducono il declino nella percezione di fonemi di lingue diverse dalle L1 in bambini di un anno di età.

In linea con la letteratura sul rallentamento del restringimento percettivo, gli studi sul bilinguismo simultaneo confermano che i bambini in tenera età possono essere esposti a più lingue contemporaneamente, senza che questo crei interferenze tra di esse, e smentiscono la necessità di consolidare una lingua prima di inserirne un'altra³. Al contrario, più precoce è il contatto con nuovi suoni, maggiori saranno le possibilità di sviluppare competenze nella lingua a cui essi appartengono, grazie a una serie di meccanismi e principi tipici del processo di acquisizione linguistica infantile. Tra questi, e strettamente legata alla percezione dei suoni, vi è la capacità

¹ K. Byers-Heinlein, C. Fennell, *Perceptual narrowing in the context of increased variation: Insights from bilingual infants*, in "Developmental Psychobiology", 56(2), 2014, pp. 274-291.

² P. K. Kuhl, K. A. Williams, F. Lacerda, K. N. Stevens, B. Lindblom, *Linguistic experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age*, in "Science", 255(5044), 1992, pp. 606-608.

³ A. Sorace, *Un cervello, due lingue: vantaggi linguistici e cognitivi del bilinguismo infantile*, in "Pridobljeno", 12(1), 2017; P. Leseman, *Dealing with multilingualism in ECEC. Presentation to the Presidential Conference Diversity and Multilingualism in Early Childhood Education and Care*, 2015, Luxembourg.

di comprendere il significato delle parole grazie alla prosodia dell'adulto, per una strategia cognitiva nominata *prosodic bootstrapping*⁴. La qualità dell'input linguistico fornito dall'adulto è fondamentale per il processo di acquisizione. I discorsi che l'adulto rivolge al bambino sono di norma semplici, ridondanti e ripetitivi⁵ e presentano naturalmente tratti prosodici marcati, di cui i bambini fanno uso attivo, quali ad esempio la tendenza a posizionare alla fine di ogni frase le parole più importanti ai fini della comprensione del significato generale. Inoltre, l'adulto tende a verbalizzare ciò che i bambini vedono, sentono o sembrano chiedere⁶; per questo motivo, le prime parole che i bambini imparano a riconoscere sono i sostantivi che si riferiscono a oggetti concreti, che descrivono il qui e ora. L'adulto fornisce dati indispensabili per il requisito di interpretabilità (*interpretability requirement*) secondo il quale, ai fini dell'acquisizione, i bambini hanno bisogno di sentire frasi brevi, concrete, interpretabili anche senza grandi conoscenze della lingua e contenenti parole note, in contesti in cui il significato della frase può essere compreso a prescindere dalla padronanza di regole sintattiche e grammaticali⁷. Fondamentali ai fini della comunicazione adulto-bambino sono i gesti. Da una parte l'adulto fa uso di gesti rappresentativi che forniscono al bambino indizi sul significato delle parole, dall'altra tende a tradurre in parole i gesti abbozzati dal bambino fin dai primi mesi, abitudine positivamente correlata all'insorgenza di enunciati formati da due parole⁸.

Nell'intersezione tra i meccanismi messi in atto dai bambini e l'azione dell'adulto riteniamo si possano trovare le basi per l'introduzione di altre lingue nei servizi 0-3-6 ad opera del personale educativo. L'introduzione dell'inglese, in particolare, può gettare le basi per un rapporto sereno con questa lingua prima che divenga materia di studio, oltre a garantire a tutti pari opportunità, assicurandosi che l'educazione alle lingue – dimensione fondamentale per la crescita cognitiva ed emotiva del bambino – sia appannaggio di un ambiente educativo sorretto da conoscenze pedagogiche e interculturali solide⁹.

2. Il Progetto “Sentire” l'inglese nella fascia d'età 0-3-6

Frutto di una convenzione tra la Regione Emilia-Romagna e il Dipartimento di Scienze dell'Educazione “G.M. Bertin” dell'Università di Bologna, “Sentire” l'inglese nella fascia d'età 0-3-6 è un progetto di ricerca-formazione di durata triennale pensato per fare entrare nel contesto di cura e crescita dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia la pluralità linguistica della

⁴ M. Soderstrom, A. Seidl, D.G.K. Nelson, P.W. Jusczyk, *The prosodic bootstrapping of phrases: Evidence from prelinguistic infants*, in “Journal of Memory and Language”, 49(2), 2003, pp. 249-267.

⁵ D. Snow, *Prosodic markers of syntactic boundaries in the speech of 4-year-old children with normal and disordered language development*, in “Journal of Speech, Language, and Hearing Research”, 41(5), 1998, pp. 1158-1170.

⁶ *Ivi*.

⁷ W. O'Grady, *How children learn language*, Cambridge University Press, 2005.

⁸ J.M. Iverson, *Developing language in a developing body: The relationship between motor development and language development*, in “Journal of Child Language”, 37(2), 2010, pp. 229-261.

⁹ P. Leseman, *Dealing with multilingualism in ECEC. Presentation to the Presidential Conference Diversity and Multilingualism in Early Childhood Education and Care*, 2015.

nostra società, esponendo i bambini ai suoni dell'inglese – individuato come prima lingua del progetto – e delle lingue madri presenti nei servizi. I nuovi suoni sono introdotti dalle voci confortanti e dal fare esperto del personale educativo, coinvolto in un percorso formativo multidisciplinare offerto dai ricercatori del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna che spazia dalla lettura dialogica di testi per l'infanzia autentici alla condivisione delle ultime ricerche sul bilinguismo.

Durante il primo anno (a.s. 2021-22), il progetto ha coinvolto 75 nidi dislocati nei 38 distretti sanitari dell'Emilia-Romagna, per un totale di oltre 500 educatrici ed educatori e circa 3.400 bambine e bambini dai 5 ai 36 mesi.

Facendo leva sulle competenze di educatrici ed educatori in termini di relazione con i bambini della fascia 0-3, è stato messo a punto un approccio incentrato sulla lettura animata e dialogica in inglese¹⁰, formando il personale dei servizi affinché mettesse in atto le strategie fondamentali al fine della comprensione e acquisizione linguistica. Tutto ciò indipendentemente dalle competenze linguistiche del personale, seguendo progressioni linguisticamente semplici e ripetitive e lavorando principalmente sull'uso del linguaggio corporeo, della voce, di oggetti significativi e di strategie interattive alla base dell'acquisizione linguistica, quali l'indicare, il nominare¹¹ e la ripetizione della stessa parola in contesti diversi (*contextual diversity*). A tal proposito, è importante che i progetti di inserimento delle lingue nella fascia 0-3-6 si rifacciano agli studi sui meccanismi di acquisizione delle lingue nella prima infanzia, per poter fornire ai bambini gli indizi di cui necessitano per costruire/creare la lingua.

Nella sua seconda annualità, stanno prendendo parte al progetto 180 nuovi nidi e 49 scuole dell'infanzia, per un totale di 304 servizi, circa 1900 tra educatrici, educatori e insegnanti e circa 13.000 bambine e bambini, che rimarranno in sperimentazione fino al termine dell'a.s. 2023-24.

Il progetto ha adottato un approccio di Ricerca-Formazione (R-F) come scelta politico-metodologica per fare ricerca in collaborazione con il personale educativo, per sostenerne lo sviluppo professionale e per un'effettiva ricaduta dei risultati nei servizi di riferimento.

L'approccio di R-F si è sostanziato nel perseguimento dei 5 punti definiti dal CRESPI¹², che sono stati così declinati all'interno del progetto:

- una chiara esplicitazione della finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità del personale educativo, in particolare in merito alle convinzioni e pratiche relative al bilinguismo;
- la creazione di un gruppo di R-F di cui fanno parte ricercatrici/tori ed educatrici/tori e insegnanti;

¹⁰ G.J. Whitehurst, D.S. Arnold, J.N. Epstein, A.L. Angell, M. Smith, & J.E. Fischel, *A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families*, in "Developmental Psychology", 30(5), 1994, pp. 679-689.

¹¹ S. Goldin-Meadow, C. Mylander, A. Franklin, *How children make language out of gesture: Morphological structure in gesture systems developed by American and Chinese deaf children*, in "Cognitive Psychology", 55(2), 2007, pp. 87-135.

¹² G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

- la centratura sulle specificità dei contesti, che si concretizza nell’attenzione a garantire una supervisione esperta e situata alle/agli educatrici/tori e insegnanti all’interno dei servizi;
- un confronto continuo e sistematico garantito da momenti seminari di confronto-verifica su tematiche/necessità specifiche utili per raccogliere bisogni, dubbi e criticità;
- l’attenzione all’effettiva ricaduta degli esiti sostenuta dalle rilevazioni pre e post dell’impianto pre-sperimentale della ricerca.

Un ulteriore aspetto che contraddistingue l’approccio di R-F adottato è stato quello di procedere con uno studio esplorativo iniziale, oggetto di questo contributo, al fine di mettere a punto azioni mirate (in primis il percorso formativo) in grado di supportare efficacemente lo sviluppo professionale del personale educativo.

3. Disegno della ricerca

La Ricerca-Formazione svolta nell’ambito del progetto è orientata a sostenere, attraverso un articolato trattamento (variabile indipendente), il cambiamento di atteggiamenti e pratiche inerenti al bilinguismo e all’utilizzo educativo della lingua inglese nella fascia 0-3-6 (variabili dipendenti) del personale educativo. In questo senso, la R-F è caratterizzata da un impianto di tipo pre-sperimentale: il trattamento pianificato è soggetto a rilevazioni pre e post trattamento, ma senza il coinvolgimento di un gruppo di controllo. In tale prospettiva, le finalità poste alla base della ricerca sono di tipo conoscitivo¹³ e mirano a rilevare e monitorare i cambiamenti in termini di atteggiamenti e pratiche del personale educativo, nella prospettiva di “modellizzare” una specifica metodologia di intervento per promuovere un approccio bilingue nei contesti educativi 0-3-6.

Il trattamento previsto dal disegno pre-sperimentale, ovvero la variabile indipendente, è un combinato disposto di tre elementi interconnessi tra loro:

1) il *percorso formativo* curato dai ricercatori di Lingua e Traduzione-Lingua Inglese con il supporto metodologico dei ricercatori di Pedagogia Sperimentale, che intende accompagnare progressivamente il personale educativo coinvolto a comprendere l’importanza di un approccio educativo/comunicativo bilingue e a conoscere precise strategie atte a promuovere l’acquisizione della lingua inglese nella prima infanzia;

2) l’*intervento educativo diretto* lasciato in capo a educatrici, educatori e insegnanti nei loro contesti, che consiste nell’introdurre la lingua inglese nelle attività educative attraverso le seguenti principali strategie delineate nel percorso formativo:

- uso di materiali autentici, in particolare albi illustrati, che consenta di ritagliare momenti significativi di interazione tra educatrici/tori e bambine/i;
- cura dell’aspetto corporeo e della gestualità come strategia di rinforzo e di sottolineatura dei vocaboli e delle tonalità;

¹³ R. Cardarello, *Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione*, in G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 42-51.

- uso della lettura dialogica¹⁴;
- contestualizzazione, come modalità per fissare l'acquisizione di parole, suoni o canzoni¹⁵;
- input linguistici controllati e ripetitivi¹⁶;
- uso di pupazzi che fungano da guida e giustifichino un codice diverso dalla lingua veicolare, fornendo occasioni di acquisizione linguistica significativa¹⁷;

3) La *supervisione sul campo* è situata di un *pool di formatori*, funzionale a sostenere l'intervento del personale educativo con indicazioni e feedback formativi di miglioramento.

Gli strumenti di rilevazione sono questionari prevalentemente strutturati pre e post trattamento rivolti a educatrici/tori e insegnanti che, oltre a item volti a rilevare variabili di tipo anagrafico e relative alla padronanza di lingue diverse dall'italiano, contengono scale di atteggiamento sul bilinguismo costruite a partire da strumenti già validati¹⁸ e item di dichiarazioni di pratica relativamente all'uso di altre lingue, in particolare quella inglese, nelle attività educative. Solo post trattamento si sonderanno anche le percezioni del personale educativo sul progetto e una valutazione dell'esperienza. Inoltre, s'intende perseguire la prospettiva di mettere a punto strumenti di osservazione funzionali alla raccolta sistematica di dati e informazioni sulle reazioni e acquisizioni delle/i bambine/i coinvolte/i nel progetto.

La R-F triennale prevede una graduale sistematizzazione delle azioni e un incremento progressivo dei partecipanti nel corso delle tre annualità.

Come sopra accennato, nella prima annualità (a.s. 2021-22) – che ha coinvolto 525 educatrici/tori appartenenti a 75 nidi – è stato condotto uno *studio esplorativo*¹⁹ di tipo prevalentemente quantitativo al fine di conoscere le convinzioni del personale educativo e le loro pratiche, cogliere le loro percezioni sul progetto, delineare al meglio il percorso formativo per le annualità successive ed effettuare un *try-out* per migliorare procedure e strumenti di rilevazione. L'intento

¹⁴ G.J. Whitehurst, D.S. Arnold, J.N. Epstein, A.L. Angell, M. Smith, J.E. Fischel, *A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families*, cit.

¹⁵ J.M. Iverson, *Developing language in a developing body: The relationship between motor development and language development*, cit.

¹⁶ W. O'Grady, *How children learn language*, cit.

¹⁷ G.J. Domek, L.H. Szafran, L.N. Bonnell, S. Berman, B.W. Camp., *Using finger Puppets in the primary care setting to support caregivers talking with their infants: a feasibility pilot study*, in "Clinical Pediatrics", 59(4-5), 2020, pp. 380-387.

¹⁸ J.A. Anderson., L. Mak, A.K. Chahi, E. Bialystok, *The language and social background questionnaire: Assessing degree of bilingualism in a diverse population*, in "Behavior Research Methods", 50(1), 2018, pp. 250-263; S. Garrity, C.R. Aquino-Sterling, C. Van Liew, A. Day, *Beliefs about bilingualism, bilingual education, and dual language development of early childhood preservice teachers raised in a Prop 227 environment*, in "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", 21(2), 2018, pp. 179-196; E.K. Horwitz, *Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies*, in "System", 27(4), 1999, pp. 557-576.

¹⁹ L. Lumbelli, *Costruzione dell'ipotesi e astrazione nella Pedagogia Sperimentale*, in A. Bondioli (a cura di), *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi*, Milano, FrancoAngeli, 2006, pp. 25-60.

di perseguire tali obiettivi, funzionali a una migliore messa a punto del trattamento sopra delineato e degli strumenti di indagine, unitamente alle difficoltà iniziali connesse all'avvio di un progetto complesso che ha richiesto un notevole impegno in termini organizzativi e di predisposizione dei materiali, ha indotto il gruppo di progetto a pianificare l'avvio del disegno pre-sperimentale a partire dalla seconda annualità, traendo beneficio dalle indicazioni emerse durante il primo anno per affinarne l'impianto.

Questo contributo presenta un focus specifico sui primi esiti di tale studio esplorativo con riferimento ai dati rilevati mediante due questionari somministrati online rispettivamente nel mese di gennaio 2022, a circa metà del percorso formativo realizzato con questo primo gruppo di educatrici/tori, e alla fine di giugno 2022, a conclusione della prima annualità del progetto. In entrambi i casi, i questionari sono stati somministrati tramite Microsoft Forms e compilati in forma anonima e su base volontaria.

4. Primi risultati dello studio esplorativo

Di seguito vengono presentati alcuni risultati emersi dall'analisi descrittiva dei dati raccolti mediante i questionari rivolti al personale educativo nell'ambito dello studio esplorativo, cui si farà riferimento utilizzando le sigle Q1 e Q2.

Per quanto concerne il questionario Q1, compilato individualmente da 439 educatrici/tori, ci soffermeremo qui sui principali esiti relativi da un lato alle convinzioni sul bilinguismo, dall'altro all'uso di lingue diverse dall'italiano nelle pratiche educative pre-progetto.

Per quanto riguarda il questionario Q2, esso ha previsto una sezione destinata alla compilazione collettiva da parte dei team educativi di sezione (127 risposte) e un'altra compilata individualmente dalle/i singole/i educatrici/tori (226 risposte). In riferimento alla prima sezione, prenderemo in esame alcuni esiti inerenti all'implementazione delle strategie educative e dei materiali proposti nel percorso formativo; in riferimento alla seconda, il focus verrà posto sulle percezioni riguardanti il progetto e sulla valutazione complessiva dell'esperienza.

4.1. Profilo delle convinzioni e delle pratiche inerenti al bilinguismo

Prima di centrare l'analisi sulle dimensioni sopra richiamate, ci soffermiamo brevemente sulle risposte fornite alle prime domande del questionario Q1 – volte a raccogliere informazioni inerenti a variabili di sfondo – per descrivere alcune caratteristiche dei rispondenti: sebbene il questionario non sia stato compilato dalla totalità dei destinatari, l'elevato tasso di risposta registrato in questo primo momento di rilevazione (83,6%) consente di ipotizzare che i dati disponibili forniscano un profilo attendibile del personale educativo coinvolto.

In termini di ubicazione del servizio di appartenenza, le educatrici e gli educatori che hanno compilato il questionario si distribuiscono tra tutte le province dell'Emilia-Romagna. La percentuale più alta (20,7%) si osserva per la provincia di Modena, seguita da Reggio Emilia (15%), Parma (13%) e Bologna (12,8%); per contro, le percentuali più basse emergono per le province

di Ferrara (5,5%), Forlì-Cesena (6,6%) e Piacenza (7,1%); per le restanti due province, Ravenna e Rimini, si osservano percentuali pari rispettivamente al 10% e al 9,3%.

Per quanto concerne l'età, le percentuali più elevate si riscontrano in relazione alle tre fasce centrali, tra cui i rispondenti si distribuiscono piuttosto equamente, ovvero 31-40 anni (26,2%), 41-50 anni (27,1%) e 51-60 anni (24,4%); una percentuale inferiore ma relativamente consistente emerge per la fascia 21-30 (18,9%), mentre solo una percentuale residuale di rispondenti (3,4%) ha un'età superiore a 60 anni.

In termini di livello di istruzione conseguito, le risposte si ripartiscono quasi equamente tra coloro che possiedono un diploma di scuola secondaria superiore (50,1%) e coloro che hanno conseguito una laurea (48,3). Il restante 1,6% ha scelto l'opzione "Altro titolo".

L'Italia rappresenta il luogo di nascita di quasi la totalità dei rispondenti (97,5%) e risulta molto elevata (90,7%) anche la percentuale di coloro che dichiarano di non aver mai vissuto in un luogo in cui l'italiano non fosse la lingua di comunicazione dominante. Tuttavia, solo il 25,7% afferma di non conoscere/comprendere (anche a un livello basico) lingue diverse dall'italiano.

Venendo ora alle convinzioni sul bilinguismo del personale educativo coinvolto, esse sono state rilevate nell'ambito del questionario Q1 mediante una scala di atteggiamento costituita da 28 item tipo Likert a 5 livelli (da 1 = per niente d'accordo a 5 = pienamente d'accordo), messa a punto a partire da alcuni strumenti validati in ambito internazionale per rilevare le credenze di educatori e insegnanti sull'acquisizione delle lingue e in particolare sul bilinguismo e sull'educazione bilingue²⁰.

Effettuando la media complessiva dei punteggi relativi ai singoli item indicativi di convinzioni di segno positivo (in tutto 15) e quella dei punteggi relativi ai singoli item riguardanti convinzioni di segno negativo (in tutto 13), il valore riscontrato è risultato nel primo caso pari a 4,2, nel secondo caso pari a 1,4. Nella Tabella 1 si riportano, a titolo di esempio, alcuni item inclusi nei due raggruppamenti considerati, in relazione ai quali si sono osservati livelli di accordo particolarmente alti o bassi.

²⁰ J.A Anderson., L. Mak, A.K. Chahi, E. Bialystok, *The language and social background questionnaire: Assessing degree of bilingualism in a diverse population*, in "Behavior Research Methods", 50(1), 2018, pp. 250-263; S. Garrity, C.R. Aquino-Sterling, C. Van Liew, A. Day, *Beliefs about bilingualism, bilingual education, and dual language development of early childhood preservice teachers raised in a Prop 227 environment*, in "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", 21(2), 2018, pp. 179-196; E.K. Horwitz, *Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies*, in "System", 27(4), 1999, pp. 557-576.

	Item	Punteggi medi
Convinzioni positive	1. I bambini che parlano due lingue hanno alcuni vantaggi cognitivi rispetto ai bambini che sono fluenti in una sola lingua	4,2
	6. Alti livelli di bilinguismo possono portare a vantaggi pratici e di carriera	4,4
	13. L'apprendimento di due o più lingue dovrebbe iniziare prima possibile perché i neonati e i bambini piccoli acquisiscono meglio le lingue rispetto ai bambini più grandi e agli adulti	4,3
	16. Tutti i bambini, alla nascita, hanno la capacità innata di imparare più di una lingua	4,5
	27. Anche l'educatrice/tore di sezione può contribuire ad avvicinare i bambini a lingue straniere	4,2
	28. Fare entrare nei servizi le lingue madri dei bambini è importante per i bambini con genitori stranieri	4,2
Convinzioni negative	4. Imparare due lingue contemporaneamente mette i bambini molto piccoli a rischio di avere uno sviluppo linguistico ritardato e possibilmente compromesso	1,4
	9. Acquisire due lingue contemporaneamente potrebbe confondere i bambini molto piccoli e compromettere la loro capacità cognitiva	1,3
	12. Le/gli educatrici/tori dovrebbero astenersi dall'alternare lingue diverse quando parlano con i bambini molto piccoli, altrimenti i bambini corrono il rischio di non acquisire bene nessuna lingua	1,4
	15. I bambini piccoli che sono bilingui non saranno in grado di separare le loro due lingue, cioè non sapranno quale lingua usare quando interagiscono con nuove persone nella loro comunità	1,4
	18. Parlare ai bambini una lingua diversa dall'italiano danneggia le loro possibilità di successo scolastico in questo paese	1,2
	19. Investire in progetti di bilinguismo per bambini piccoli è uno spreco di risorse	1,2

Tabella 1 – Convinzioni sul bilinguismo: esempi di item di segno positivo e negativo e relativi punteggi medi (Q1 - N = 439 educatrici/tori)

I dati emersi evidenziano, dunque, nel complesso, un quadro positivo in merito alle convinzioni circa il bilinguismo e l'educazione bilingue con bambine e bambini molto piccoli, come quelli frequentanti il nido. È ipotizzabile che su questo abbia influito il percorso formativo avviato nell'ambito del progetto per accompagnare il personale coinvolto a comprendere l'importanza di un approccio educativo/comunicativo bilingue e ad attuare precise strategie educative per avvicinare i bambini alle lingue straniere e in particolare all'inglese, individuato come prima lingua del progetto.

L'importanza di fornire indicazioni e suggerimenti per supportare il personale educativo nell'implementazione di specifiche strategie viene sottolineata dai dati emersi in risposta ad alcuni item del questionario Q1 riguardanti l'uso di lingue diverse dall'italiano nelle pratiche educative pre-progetto. Da un lato, infatti, emerge che solo in un ridotto numero di casi (8,8%) tale

uso costituiva una pratica condivisa da tutto il team educativo di sezione e che, in una buona percentuale di casi (29%), era demandato a uno o più specialisti/esperti linguistici (Graf. 1). Dall'altro lato, la maggior parte delle/gli educatrici/tori dichiara che personalmente, prima del progetto, utilizzava esclusivamente o principalmente l'italiano nelle attività educative (es. leggere libri, cantare canzoni) e nelle routine di sezione (es. appello/accoglienza, pranzo, merenda, cambio) (Graf. 2).



Grafico 1 – Prima di questo progetto, chi utilizzava lingue diverse dall'italiano durante le attività nella sezione in cui lavori? (Q1 – N = 439 educatrici/tori)

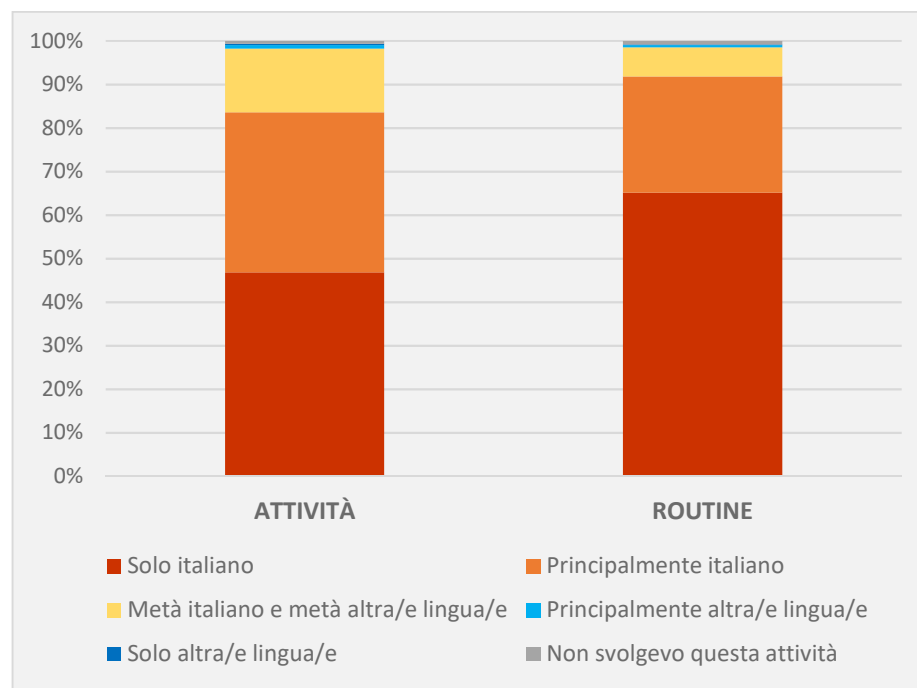


Grafico 2 – Prima di questo progetto, in che misura utilizzavi personalmente una o più lingue straniere per portare avanti le attività/routine di sezione? (Q1 – N = 439 educatrici/tori)

4.2. Applicazione delle strategie e dei materiali proposti nel percorso formativo

In base alle risposte (in totale 127) alla prima sezione del questionario Q2, destinata alla compilazione collettiva da parte dei team educativi di sezione, il quadro emerso dal Grafico 1 assume connotazioni diverse quando si fa specifico riferimento all'uso della lingua inglese. In questo caso, infatti, si rilevano livelli di coinvolgimento più bassi da parte del personale educativo: l'opzione "Noi educatrici/tori non avevamo mai personalmente introdotto l'inglese prima di questo progetto" è quella più scelta (63,8%). Solo una minoranza dei gruppi educativi dichiara dunque che, al proprio interno, una/o o più educatrici/educatori avevano già introdotto l'inglese in sezione prima della partecipazione al progetto, peraltro in alcuni casi (7,9%) solo in concomitanza con l'intervento di un esperto/facilitatore.

Ciò si lega, presumibilmente, anche a quanto dichiarato circa il livello di padronanza della lingua inglese: la maggior parte dei team educativi (56,7%) afferma infatti che, all'inizio del progetto, le/gli educatrici/educatori operanti sulla sezione non avevano dimestichezza con l'inglese. Una percentuale di una certa entità (39,4%) afferma invece che il personale educativo di sezione aveva già una discreta dimestichezza con l'inglese, mentre sono pochi i casi in cui si dichiara un livello di padronanza elevato (3,9%).

A fronte di tali dichiarazioni circa la "situazione di partenza", risulta incoraggiante riscontrare

come, al termine della prima annualità del progetto, la maggioranza dei gruppi educativi (66,7%) dichiara un incremento della frequenza e della durata dei momenti d'inglese in sezione (per il resto si afferma che esse sono rimaste invariate).

Soltanto in due casi (1,5%) i team educativi dichiarano di non aver avuto modo di introdurre l'inglese in sezione nel corso dell'anno educativo appena concluso. Indagando il livello di applicazione dell'approccio proposto dal progetto si osserva, tuttavia, un quadro eterogeneo (cfr. Graf. 3): se da un lato, in una buona percentuale di casi (44,5%), si rileva una piena adesione alle strategie educative consigliate nel percorso formativo, dall'altro lato emerge che l'approccio proposto è stato spesso utilizzato in combinazione con altri approcci derivati dalla creatività e dalle esperienze pregresse del personale educativo (41,6%) o da altre sperimentazioni linguistiche (12,4%). Nessuno, invece, dichiara di aver utilizzato esclusivamente altri approcci.

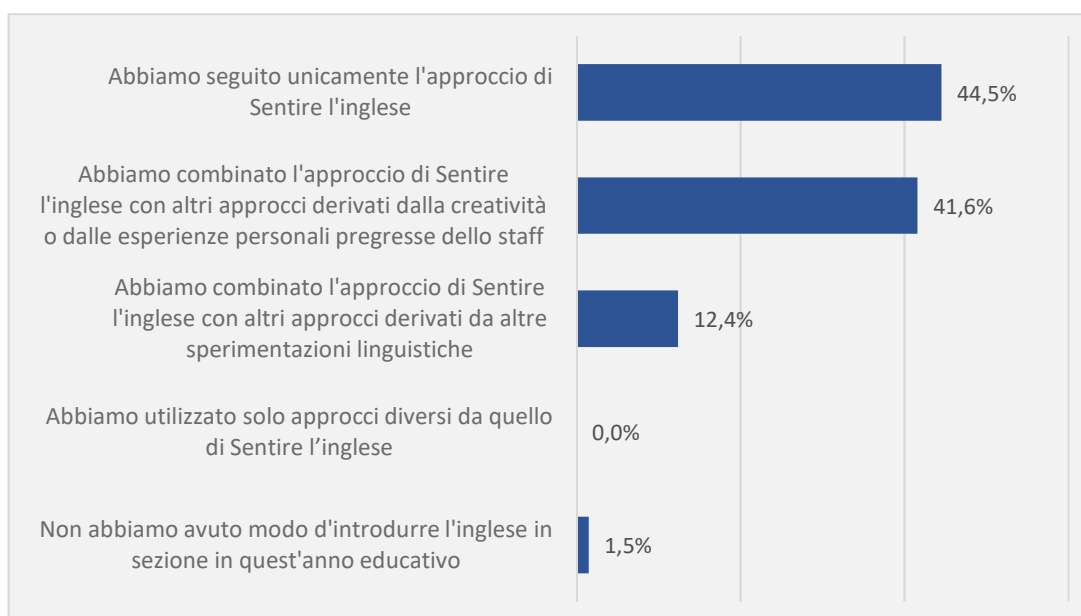


Grafico 3 – Selezionate l'opzione che meglio descrive il vostro approccio all'introduzione dell'inglese in sezione nel corso di quest'anno educativo (Q2 – N = 127 team educativi di sezione)

Il quadro emerso, indicativo di diversi livelli di adesione all'approccio proposto nell'ambito del progetto, trova conferma nelle risposte ad alcune domande relative all'uso dei materiali suggeriti (Graf. 4) e delle attività e linee guida presentate sul sito web di progetto (Graf. 5).

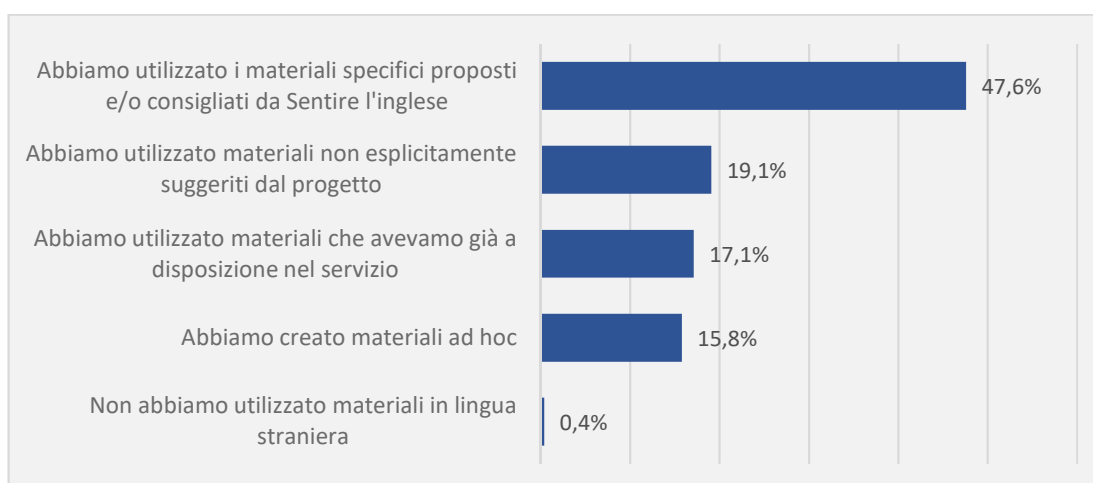


Grafico 4 – Che materiali avete usato nel corso di questo primo anno di sperimentazione? (Q2 – N = 127 team educativi di sezione)

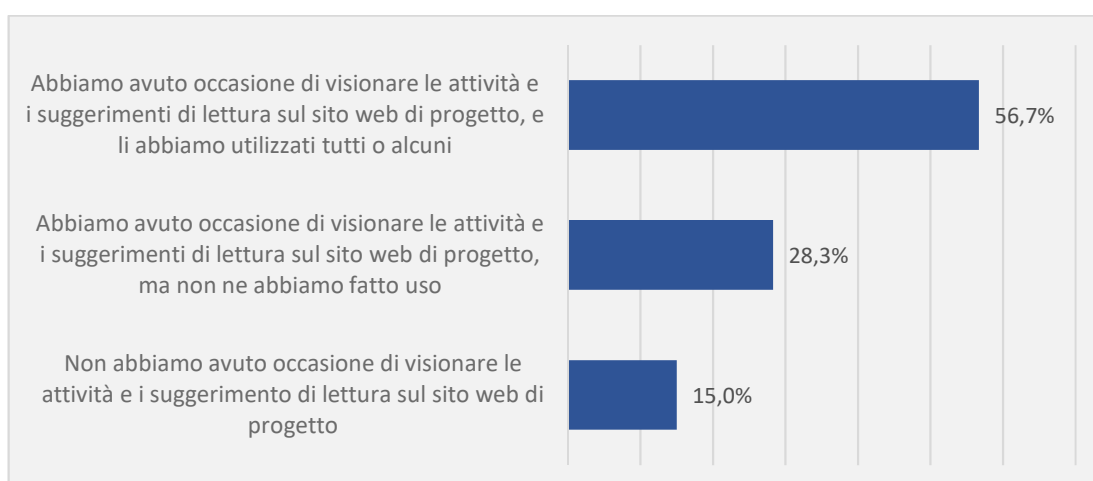


Grafico 5 – Avete preso visione e/o utilizzato le attività e i suggerimenti di lettura contenuti nel sito web di progetto "I touch"? (Q2 – N = 127 team educativi di sezione)

Dunque, sebbene quasi la totalità dei gruppi educativi affermi di aver introdotto l'inglese in sezione durante l'anno in questione – dato che appare particolarmente rilevante considerando quanto dichiarato in merito alla dimestichezza con l'inglese del personale educativo e alla luce del fatto che l'approccio proposto dal progetto mira a sostenere l'uso di tale lingua nelle attività educative a prescindere dal livello di competenza posseduta – non sempre ciò è avvenuto in piena conformità alle strategie e ai materiali suggeriti nell'ambito del percorso formativo.

Tale riscontro (così come i casi, seppur pochi, di mancata introduzione dell'inglese) merita indubbiamente un approfondimento che aiuti a comprendere le motivazioni che ne stanno alla

base. Inoltre, in vista del proseguimento del progetto, esso ha indotto il gruppo di ricerca a riflettere sulle modalità da utilizzare per favorire – pur nel quadro di una pratica guidata, supervisionata e supportata da un *pool* di formatori – il coinvolgimento e la responsabilizzazione del personale educativo partecipante al progetto rispetto all'effettiva implementazione dell'approccio, delle attività e dei materiali proposti. Per quanto concerne quest'ultimo aspetto, occorre tenere in considerazione anche il possibile effetto di aspetti concreti quali il formato di invio e condivisione dei materiali di progetto ai servizi partecipanti. Il formato digitale inizialmente selezionato è stato infatti parzialmente sostituito, per la seconda annualità, con supporti hard copy e cartacei su suggerimento e richiesta di vari servizi, i quali hanno riportato difficoltà organizzative e tecnologiche legate alla fruizione.

4.3. Percezioni sul progetto

Seppure in presenza di un tasso di risposta inferiore a quello registrato nel primo momento di raccolta dati (Q1), le risposte (in totale 226) alla seconda sezione del questionario Q2 – destinata alla compilazione individuale delle/i singole/i educatrici/tori – hanno consentito di rilevare interessanti informazioni circa le percezioni sul progetto del personale educativo, utili anche al fine di una riprogettazione dell'intervento formativo per l'annualità successiva.

Un primo spunto in tal senso è emerso dai dati riportati nella Tabella 2: a fronte di percezioni complessivamente positive circa l'utilità e l'adeguatezza degli incontri formativi e dei materiali di progetto, si rileva, infatti, una diffusa esigenza non solo di ulteriori ore di formazione (item 7), ma anche di maggiore supporto dal team di progetto (item 6). Tale bisogno, che presumibilmente può essere messo in relazione anche a quanto emerge circa l'adeguatezza del carico di lavoro del personale educativo (item 3, su cui si osserva una percentuale relativamente bassa, pari al 28,8%, di opzioni "molto"), ha indotto il gruppo di ricerca a rivedere alcuni aspetti dell'impianto formativo per l'a.s. 2022-23, da un lato ampliando il numero di formatori impegnati sul progetto, dall'altro prevedendo un maggior numero di visite degli stessi all'interno dei contesti educativi per sostenere sul campo l'implementazione delle strategie e dei materiali proposti, anche in base alle specifiche esigenze e difficoltà riscontrate.

	Per niente	Abbastanza	Molto	N/A
1. Gli incontri di formazione sono stati utili e di supporto alla mia entrata nel progetto	2,6	44,3	46,5	6,6
2. La formazione è stata fonte d'ispirazione e motivazione	2,6	46,5	43,8	7,1
3. Il carico di lavoro richiesto è stato adeguato rispetto ai risultati ottenuti in sezione	2,2	59,7	28,8	9,3
4. I materiali di progetto mi hanno sostenuta/o	1,3	34,1	58,4	6,2
5. I materiali di progetto mi hanno dato il coraggio di mettermi in gioco	3,5	37,2	55,3	4,0
6. Sento il bisogno di maggior supporto dal Team di progetto	15,5	52,2	25,2	7,1
7. Sento il bisogno di altre ore di formazione	16,8	49,6	26,1	7,5

Tabella 2 – Percezioni sul progetto: utilità/adeguatezza degli incontri formativi e dei materiali (Q2 – N = 226 educatrici/tori – valori %)²¹

I rispondenti valutano in modo complessivamente positivo anche le ricadute della partecipazione al progetto in termini di apprendimenti sviluppati e di incremento della motivazione e della fiducia in se stessi (Tab. 3). Sul piano dell'apprendimento, appare particolarmente apprezzata la possibilità di aver acquisito maggiore consapevolezza dell'importanza del linguaggio non verbale per favorire la comprensione dei bambini (item 9: abbastanza=29,2%, molto=67,2%) nonché delle difficoltà che i bambini stranieri possono incontrare quando muovono i primi passi con l'italiano (item 10: abbastanza=36,2%, molto=51,6%). Per quanto concerne il secondo aspetto, quasi la totalità dei rispondenti afferma di essere stato/a abbastanza (33,4%) o molto (61,7%) felice di aver avuto l'occasione di introdurre l'inglese e altre lingue straniere in sezione (item 12) e di aver acquisito, nel corso del progetto, abbastanza (35,9%) o molta (55,9%) fiducia in sé e motivazione (item 14). A questo proposito, tuttavia, altri item mostrano dati meno marcatamente positivi: è il caso, ad esempio, dell'item 13 e degli item 15 e 16, in cui si osserva una percentuale più ridotta di opzioni "molto" e un aumento (seppur contenuto) di risposte nell'opzione "per niente". Presumibilmente su tali riscontri ha influito la scarsa padronanza della lingua inglese di molte/i educatrici/tori, che può incidere negativamente sulla percezione di essere in grado di contribuire in prima persona ad avvicinare i bambini a questa lingua nonché di sentirsi a proprio agio nell'utilizzarla durante le attività educative; d'altra parte, proprio tale diffusa assenza di dimestichezza con la lingua inglese conferisce particolare rilievo ai dati illustrati, che nel complesso restituiscono un quadro prevalentemente positivo.

²¹ Come indicato nel testo delle domande, l'opzione "N/A" (non applicabile/pertinente) andava scelta nel caso in cui il rispondente ritenesse di non essere in grado di fornire un feedback riguardo alle singole affermazioni proposte.

	Per niente	Abbastanza	Molto	N/A
8. Alcune delle mie idee e percezioni sono cambiate in seguito agli incontri di formazione	5,8	51,8	34,7	7,5
9. Lavorando sull'inglese e sulle lingue straniere, è aumentata la mia consapevolezza dell'importanza del linguaggio non verbale per favorire la comprensione dei bambini, indipendentemente dalla lingua in cui si sta comunicando	1,4	29,2	67,2	2,3
10. Lavorando sull'inglese e sulle lingue straniere, è aumentata la mia consapevolezza delle difficoltà incontrate dai bambini stranieri che muovono i primi passi con l'italiano	6,7	36,2	51,6	5,4
11. Mi è capitato di sentire che stavo imparando anche io insieme ai bambini	1,4	40,0	55,9	2,8
12. Sono stata/o felice di aver avuto l'occasione di introdurre l'inglese (ed eventuali altre lingue straniere) in sezione	2,2	33,4	61,7	2,7
13. Penso di poter contribuire in prima persona ad avvicinare i bambini alle lingue straniere in sezione	8,0	52,2	37,6	2,2
14. Nel corso del progetto ho acquisito fiducia in me stessa/o e motivazione	4,0	35,9	55,9	4,1
15. Mi sento a mio agio quando leggo ai bambini un libro in inglese (o in altre lingue)	11,8	57,5	26,5	4,1
16. Mi sento a mio agio quando canto ai bambini una canzone in inglese (o in altre lingue)	12,7	46,4	37,7	3,2
17. Mi è capitato di scoraggiarmi se i bambini non sembravano ascoltare o seguire	66,3	24,2	5,8	3,7

Tabella 3 – Percezioni sul progetto: apprendimento, fiducia in se stessi e motivazione (Q2 – N = 226 educatrici/tori – valori %)

Percezioni positive sul progetto emergono, infine, anche sul piano del coinvolgimento dei bambini e delle loro reazioni alle attività educative proposte per sostenere l'acquisizione della lingua inglese (cfr. Tab. 4). Si tratta di un aspetto solo marginalmente esplorato nella prima annualità del progetto ma che in prospettiva, come in precedenza accennato, si intende indagare in modo più approfondito e sistematico anche mettendo a punto strumenti di osservazione funzionali alla raccolta di informazioni sulle reazioni e acquisizioni dei bambini coinvolti.

	Per niente	Abbastanza	Molto	N/A
18. Le reazioni e i rimandi dei bambini mi hanno sorpresa/o positivamente	1,3	20,8	76,1	1,8
19. Le reazioni e i rimandi dei bambini hanno superato le mie aspettative iniziali	3,1	26,1	68,6	2,2
20. I bambini e le loro reazioni sono stati fonti d'ispirazione e motivazione	1,8	28,8	67,2	2,2

*Tabella 4 – Percezioni sul progetto: coinvolgimento dei bambini
(Q2 – N = 226 educatrici/tori – valori %)*

Il quadro fin qui delineato in relazione alle opinioni del personale educativo su diversi aspetti del progetto trova sostanziale conferma nella valutazione globale dell'esperienza: infatti, in risposta alla domanda "Se dovessi dare un voto complessivo da 1 a 10 alla tua esperienza con il progetto *Sentire l'inglese*, quale voto daresti?", si è registrato un voto medio pari a 7,7.

5. Conclusioni e prospettive

In conclusione, lo studio esplorativo, attraverso i risultati delle analisi descrittive, ha offerto informazioni importanti per progettare in modo ancora più mirato il percorso formativo delle annualità successive e l'intervento del personale educativo.

A fronte di atteggiamenti prevalentemente positivi verso il bilinguismo, che lasciano presumere un certo consenso verso l'approccio teorico del progetto, le dichiarazioni di messa in pratica delle specifiche strategie proposte presentano un quadro eterogeneo che richiede una riflessione più complessa. La percentuale totale registrata dagli item relativi alle dichiarazioni di integrazione delle strategie del progetto con quelle derivanti da altre sperimentazioni linguistiche e/o dalla creatività e dalle esperienze delle/gli educatrici/tori (54,0%) suggerisce da un lato una buona risposta dei contesti educativi nel voler rendere "proprie" le proposte del progetto e adattarle al setting delle sezioni, ma allo stesso tempo sembra rivelare insicurezze o difficoltà nell'implementazione continuativa e non estemporanea delle strategie. A supporto di tale interpretazione, la sensazione di "disagio" emersa, con percentuali seppur marginali ma più elevate delle altre, in relazione all'uso di strategie centrali per il progetto (come il ricorso alla lettura di libri o canzoncine in lingua inglese) parrebbe indicare il bisogno di un'attenzione formativa maggiore verso l'implementazione autonoma e continuativa delle pratiche da parte delle/gli educatrici/tori. In questo senso, sono di conforto e di ulteriore conferma le percentuali osservate in relazione all'esigenza di ulteriore formazione (75,7%) e di maggiore accompagnamento da parte dello staff del progetto (77,4%) e, allo stesso modo, anche all'effettiva soddisfazione del personale educativo verso il progetto e alla percezione di feedback positivi da parte dei bambini (sempre oltre il 90%).

Perseguendo tali suggestioni, gli esiti dello studio esplorativo hanno indirizzato il team di

progetto a:

- riprogettare il percorso formativo (seconda annualità), attuando modifiche migliorative al fine di renderlo maggiormente efficace;
- formare un *pool* di formatori a supporto dell'implementazione delle strategie educative nei contesti, fornendo loro nozioni e consigli specifici per creare e condurre un gruppo di lavoro con le/gli educatrici/tori, definire obiettivi specifici comuni da perseguire e da sottoporre a monitoraggio, rilasciare feedback formativi e utili al miglioramento;
- rivedere gli strumenti di rilevazione, utilizzando lo studio esplorativo come momento di *try-out* in vista dell'avvio delle somministrazioni del disegno pre-sperimentale;
- diffondere e disseminare i primi esiti del progetto.

6. Bibliografia di riferimento

Anderson J.A., Mak L., Chahi A.K., Bialystok E., *The language and social background questionnaire: Assessing degree of bilingualism in a diverse population*, in "Behavior Research Methods", 50(1), 2018, pp. 250-263.

Asquini G. (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

Byers-Heinlein K., Fennell C., Perceptual narrowing in the context of increased variation: Insights from bilingual infants, in "Developmental Psychobiology", 56(2), 2014, pp. 274-291.

Cardarello R., *Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione*, in G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 42-51.

Domek G.J., Szafran L.H., Bonnell L.N., Berman S., Camp B.W., *Using finger Puppets in the primary care setting to support caregivers talking with their infants: a feasibility pilot study*, in "Clinical Pediatrics", 59(4-5), 2020, pp. 380-387.

Garrity S., Aquino-Sterling C.R., Van Liew C., Day A., *Beliefs about bilingualism, bilingual education, and dual language development of early childhood preservice teachers raised in a Prop 227 environment*, in "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", 21(2), 2018, pp. 179-196.

Goldin-Meadow S., Mylander C., Franklin A., *How children make language out of gesture: Morphological structure in gesture systems developed by American and Chinese deaf children*, in "Cognitive Psychology", 55(2), 2007, pp. 87-135.

Horwitz E.K., *Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies*, in "System", 27(4), 1999, pp. 557-576.

Iverson J.M., *Developing language in a developing body: The relationship between motor development and language development*, in "Journal of Child Language", 37(2), 2010, pp. 229-261.

Kuhl P.K., Williams K.A., Lacerda F., Stevens K.N., Lindblom B., *Linguistic experience alters*

- phonetic perception in infants by 6 months of age*, in "Science", 255(5044), 1992, pp. 606-608.
- Leseman P., *Dealing with multilingualism in ECEC. Presentation to the Presidential Conference Diversity and Multilingualism in Early Childhood Education and Care*, 2015, Luxembourg.
- Lumbelli L., *Costruzione dell'ipotesi e astrazione nella Pedagogia Sperimentale* in A. Bondioli (a cura di), *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi*, Milano, FrancoAngeli, 2006, pp. 25-60.
- O'Grady W., *How children learn language*, Cambridge University Press, 2005.
- Soderstrom M., Seidl A., Nelson D.G.K., Jusczyk P.W., *The prosodic bootstrapping of phrases: Evidence from prelinguistic infants*, in "Journal of Memory and Language", 49(2), 2003, pp. 249-267.
- Sorace A., *Un cervello, due lingue: vantaggi linguistici e cognitivi del bilinguismo infantile*, in "Pridobljeno", 12(1), 2017.
- Snow D., *Prosodic markers of syntactic boundaries in the speech of 4-year-old children with normal and disordered language development*, in "Journal of Speech, Language, and Hearing Research", 41(5), 1998, pp. 1158-1170.
- Whitehurst G.J., Arnold D.S., Epstein J.N., Angell A.L., Smith M., & Fischel J.E., *A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families*, in "Developmental Psychology", 30(5), 1994, pp. 679-689.

Data di ricezione dell'articolo: 2 marzo 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 14 e 28 aprile 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 11 aprile e 16 maggio 2023