

LA BELLA E LA BESTIA

Una bella lingua con una grammatica bestiale

ALINA DOMINTE ANTONSEN



Masteroppgave i italiensk språk

Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk

Det Humanistiske Fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2018

Ringraziamenti

Ringrazio soprattutto la mia relatrice Elizaveta Khachaturyan per l'ispirazione e per tutti gli anni di interessantissimi corsi di lingua italiana all'Università di Oslo. Portare a termine questa tesi insieme a un lavoro fisso è stato possibile grazie alla sua costante pazienza e motivazione. Grazie per i suoi preziosi consigli e la professionalità con cui mi ha guidata, e la generosità con cui mi ha aiutata. Grazie alla mia famiglia, a Stefano che ha prestato particolare attenzione a correggere bozze, ai colleghi per il sostegno, ed in particolar modo a Nils per avermi incoraggiata ed aiutata a 'sopravvivere' a questo periodo.

© Alina Dominte Antonsen

2018

La bella e la bestia. Una lingua bellissima con una grammatica bestiale.

Alina Dominte Antonsen

Veileder: Elizaveta Khachaturyan

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

“The major, who had been the great fencer, did not believe in bravery, and spent much time while we sat in the machines correcting my grammar. He had complimented me on how I spoke Italian, and we talked together very easily. One day, I said that Italian seemed such an easy language to me that I could not take a great interest in it; everything was so easy to say. “Ah, yes,” the major said. “Why, then, do you not take up the use of grammar?” So we took up the use of grammar, and soon Italian was such a different language that I was afraid to talk to him until I had the grammar straight in my mind.” (Tratto da Ernest Hemingway: In Another Country)

Riassunto

L'incipit della tesi definisce l'aspetto grammaticale che costituisce il contesto linguistico di questo studio. L'inquadramento teorico è il seguito di una discussione sui vari metodi didattici e sugli approcci comuni nei licei norvegesi. I due capitoli che costituiscono il contesto della tesi sono seguiti da una descrizione del test condotto e dei risultati, con riflessioni sia sull'analisi quantitativa che su quella qualitativa. Nella parte finale della tesi si suggeriscono modalità in cui gli approcci adottati nei licei norvegesi potrebbero essere implementati e consolidati per rendere possibile un'acquisizione efficace della grammatica italiana in generale e dell'aspetto in particolare.

As a point of departure this thesis describes the theoretical background of our study, namely the grammatical category of aspect, which serves to contextualise the different methods used in L2 acquisition in Norwegian upper-secondary schools. These two chapters are followed by a description of the test that was carried out, the analysis and a discussion of the results. The analysis is carried out both through quantitative and qualitative methods. In the final part of the analysis we suggest ways in which the teaching methods adopted by Norwegian schools could be enhanced and improved in order to enable learners to efficiently acquire the grammatical category of aspect in particular, and Italian grammar in general.

Indice

1	Introduzione	1
2	Inquadramento teorico	4
2.1	L'aspetto verbale in italiano e in norvegese	4
2.1.1	L'aspetto in italiano	4
2.1.2	L'aspetto in norvegese	12
2.1.3	Aspetto, categoria grammaticale soggettiva	13
2.2	La categoria grammaticale del tempo	14
2.2.1	Spiegazione del passato prossimo e dell'imperfetto nei libri di grammatica italiana per norvegesi	18
2.3	Teorie sull'acquisizione dell'aspetto	22
2.3.1	Principi di linguistica acquisizionale	22
2.4	Difficoltà dell'acquisizione	28
2.5	L'importanza degli introduttori di tempo nell'acquisizione dell'aspetto	29
3	Approcci didattici	33
3.1	Approcci didattici generali	33
3.2	L'insegnamento dell'italiano LS agli adolescenti	37
3.2.1	L'obiettivo del docente d'italiano LS	41
3.2.2	Manuali di italiano LS usati nei licei norvegesi	45
3.3	L'approccio psicolinguistico e motivazionale	54
3.3.1	Motivazione nello studio dell'italiano e nello studio della grammatica	56
4	Analisi	64
4.1.1	La raccolta dei dati	64
4.1.2	Preparativi precedenti al test	64
4.1.3	Metodo - il test eseguito	67
4.1.4	Trascrizione del primo esercizio:	68
4.1.5	Trascrizione del secondo esercizio:	68
4.1.6	Terzo esercizio	69
4.1.7	Analisi quantitativa e qualitativa	70
4.1.8	Riflessioni sul metodo e sui risultati del test	86
4.1.9	Suggerimenti per la didattica di italiano LS nei licei norvegesi	92
5	Conclusioni	95
5.1.1	Appendice	99
	Riferimenti bibliografici	101
	Lista delle grammatiche pratiche e dei manuali menzionati nella tesi:	106

1 Introduzione

La presente tesi prende spunto dall'esperienza come insegnante d'italiano in un liceo norvegese. Nel lavoro quotidiano con adolescenti dai 16 ai 19 anni si nota una serie di difficoltà nell'acquisizione di certi aspetti della grammatica italiana. Come suggeriscono anche il titolo e il frammento tratto dal libro di Ernest Hemingway, per tanti apprendenti d'italiano lingua straniera (LS)¹, l'italiano sembra una lingua bellissima e facile da pronunciare, ma la grammatica spaventa. L'aspetto verbale è il principale oggetto di studio di questa tesi, ma ci soffermeremo anche su alcuni altri aspetti rilevanti per la nostra analisi. L'obiettivo principale della tesi è di riflettere sugli sbagli che spesso vengono commessi nella scelta tra passato prossimo e imperfetto. Prenderemo in considerazione gli approcci glottodidattici usati nelle scuole superiori norvegesi e, soprattutto, l'insegnamento dei tempi verbali agli apprendenti adolescenti. Inoltre suggeriremo mezzi per migliorare la comprensione dell'aspetto verbale in italiano.

L'aspetto non esiste in norvegese, mentre in italiano i tempi verbali del passato hanno la categoria dell'aspetto. Questa differenza spesso crea problemi agli apprendenti di madrelingua norvegese. I dati raccolti per questo studio contengono dei test e dei questionari utilizzati con gli informanti studenti del liceo, apprendenti d'italiano come lingua straniera. Lo studio della categoria dell'aspetto e del tempo verbale coinvolge vari livelli di struttura, ed è particolarmente interessante nei riguardi degli apprendenti di norvegese L1. La mancanza dell'aspetto in norvegese è la ragione principale degli sbagli nella scelta del tempo verbale passato giusto, più precisamente nella distinzione tra il passato prossimo e l'imperfetto. Un'altro obiettivo di questa tesi è analizzare come sia compensata questa mancanza, quali altri mezzi vi siano per segnalarla e come rafforzare la consapevolezza negli apprendenti adolescenti norvegesi per ottenere risultati migliori nell'insegnamento dell'italiano LS. Supponiamo che gli apprendenti norvegesi usino più connettori temporali quando sono incerti su quale tempo verbale utilizzare e supponiamo che il tempo passato più usato, anche se in maniera sbagliata, sia il passato prossimo. Analizzeremo chi capisce meglio e quale approccio sia più efficace.

¹ Secondo Balboni (1994), italiano LS significa un italiano che è presente solo nelle scuole. Italiano L2, invece, indica l'italiano che viene acquisito in Italia.

Gli informanti di questa ricerca hanno un background diverso l'uno dall'altro, come vedremo nel quarto capitolo, l'analisi. Alcuni di loro hanno un'altra madrelingua oltre al norvegese. Nelle nostre riflessioni approfondiremo se quelli che parlano un'ulteriore lingua siano più avvantaggiati. Considereremo l'effetto del transfer di una L1 molto vicina all'italiano, come per esempio un'altra lingua romanza che fa una distinzione simile tra tempo verbale e aspetto e che usa forme morfologiche verbali simili, come il francese o lo spagnolo. In queste lingue, il passato prossimo e l'imperfetto hanno funzioni simili. In modo analogo, valuteremo anche altre lingue che costituiscono il background degli apprendenti, come il punjabi o il tedesco, anche se solo basandoci sui commenti degli informanti stessi. L'inglese è la lingua L2 comune a tutti e dieci gli apprendenti che hanno partecipato a questa ricerca, perciò rifletteremo anche sull'effetto di questo transfer. Le principali domande del lavoro sono: come gli apprendenti adolescenti norvegesi acquisiscono l'aspetto in italiano e cosa li aiuta ad acquisirlo meglio. L'analisi dei test aiuterà a capire se la spiegazione proposta dai manuali aiuta o se sono necessari alcuni cambiamenti d'approccio.

Nell'analisi valuteremo anche altri fattori come, ad esempio, l'italiano seconda o terza lingua straniera nel curriculum scolastico. Alcuni apprendenti hanno una madrelingua romanza, sono bilingui o hanno un fondamento linguistico più ampio. Ci basiamo come punto di partenza sull'idea che i parlanti di varie lingue descrivono quello che vedono in maniera diversa a seconda delle opzioni grammaticali esistenti nel sistema grammaticale della loro madrelingua (Slobin 1994: 89). La semantica verbale e le costruzioni lessicali hanno un ruolo importante in norvegese, ovverosia la mancanza di strutture grammaticali a un livello è compensata ad un altro livello di struttura linguistica. Terremo in considerazione anche come le altre lingue che hanno studiato gli apprendenti li aiutino ad acquisire l'italiano e a compensare la mancanza dell'aspetto in norvegese.

Il materiale analizzato è costituito da test sull'acquisizione del passato prossimo e dell'imperfetto e da questionari che fanno riflettere sulla categoria grammaticale dell'aspetto e sull'aiuto delle altre lingue acquisite. Il test condotto sugli apprendenti norvegesi cerca di esplorare la consapevolezza in materia delle diverse funzioni del passato prossimo e dell'imperfetto, e i criteri che determinano la scelta del tempo giusto in testi italiani. Si parte dalla certezza che sia le funzioni che la forma dei due tempi verbali sono conosciuti dagli apprendenti. I criteri sono spiegati all'inizio di ogni esercizio, seguendo un grado di difficoltà progressivo, cioè scegliere la forma giusta tra due forme già fornite e, rispettivamente,

coniugare i verbi al tempo giusto e produrre il proprio testo. Sia i test che i questionari vengono descritti nel quarto capitolo.

Prenderemo in considerazione anche varie teorie, che non riguardano le lingue romanze in particolare, secondo le quali lingue imparentate condividano funzioni o elementi simili, anche se la consapevolezza di questa funzionalità simile cambia attraverso le lingue. Tempo e aspetto sono elementi interpretabili a livello semantico-pragmatico. Se supponessimo che il transfer funzionale dalla L1 sia la guida principale nell'acquisizione di lingue L2 imparentate, allora l'imperfetto e il passato prossimo non dovrebbero rappresentare una sfida per apprendenti bilingui che hanno anche il francese o lo spagnolo L1. Per valutare come il background degli apprendenti incide sull'acquisizione dei tempi passati, faremo riferimento a vari studi e teorie sia nel capitolo teorico che nel capitolo sugli approcci didattici (Diadori 2015, Korzen 2000, Villarini 2015, Ellis 1994). Secondo Amenós-Pons et al. (2016) l'interpretazione e la produzione di frasi in L2 o LS impone un onere supplementare per il processo di elaborazione. La semplificazione dell'input e dell'output sono infatti tentativi sintomatici per ridurre il carico cognitivo durante l'utilizzo delle lingue. L'utilizzo di associazioni aspettuali prototipiche è pertanto un effetto di questa necessità. Allo stesso tempo è prevedibile, soprattutto nei livelli bassi (come A1-A2), una certa difficoltà nell'integrazione dell'informazione semantica, sintattica e pragmatica.

La tesi è composta da cinque capitoli. Dopo l'introduzione segue il capitolo sulla teoria dell'aspetto in italiano e sulla sua mancanza in norvegese. Una sezione sugli avverbi di tempo, che costituiscono il primo metodo di compensazione nell'acquisizione dell'aspetto italiano in apprendenti norvegesi, porterà al capitolo sugli approcci didattici. Ne analizzeremo due in particolare: l'aspetto formale e l'aspetto comunicativo. Dato che l'inglese è la lingua seconda di tutti gli apprendenti, faremo anche delle osservazioni sul metodo di insegnamento che utilizza il paragone con l'inglese. Ci baseremo su uno studio comparativo proposto da Bertinetto (1997) dove vengono paragonate le strutture tempo-aspettuali dell'italiano e dell'inglese. Sono presi in considerazione sia l'obiettivo dell'insegnante d'italiano al liceo che gli elementi che riguardano il curriculum, i manuali e la motivazione (Krashen 1985) allo studio dell'italiano in Norvegia. Il quarto capitolo è l'analisi del materiale e le riflessioni sui risultati del test, sulle scelte fatte dagli apprendenti e sulle loro risposte relative all'aspetto e al metodo di compensazione che trovano nelle altre lingue che conoscono. L'ultimo capitolo è la conclusione della tesi.

2 Inquadramento teorico

Le diverse lingue con o senza l'aspetto hanno diversi modi di codifica dell'informazione. Nelle lingue che hanno la categoria dell'aspetto sia la struttura della frase che la connessione tra le frasi è marcata da un alto grado di subordinazione. Secondo Bylund (2011) vengono utilizzati vari connettori. Nello studio di Bylund (fatto su parlanti monolingui) viene notato che nelle lingue con l'aspetto il parlante *pays little attention to endpoints both verbally and visually* e usa *deictic linking strategies when sequencing events* ad esempio 'a man is riding'. Invece, nelle lingue in cui l'aspetto non esiste e in cui le espressioni lessicali che esprimono continuità non sono obbligatorie come il norvegese, l'olandese, il tedesco e lo svedese, il parlante usa *event endpoints* ad esempio 'a man is riding to a village'. Se i parlanti di lingue con la categoria dell'aspetto ricorrono a strategie deittiche, i parlanti di norvegese ricorrono a strategie anaforiche ad esempio *The man gets up from the ground. And then he looks around. And then a stone falls down.* Le osservazioni dell'analisi narrativa su eventi passati, ossia sull'utilizzo del passato prossimo e dell'imperfetto tra parlanti bilingui di svedese e spagnolo (Bylund & Jarvis, 2011) o di svedese e francese (Viberg 1991: 1064), citati in Khachaturyan (2018), ci aiutano a capire lo stesso fenomeno in norvegese.

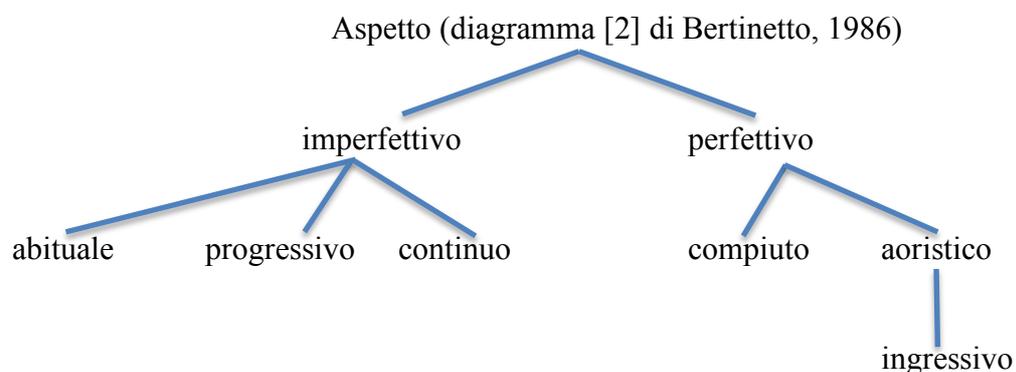
2.1 L'aspetto verbale in italiano e in norvegese

2.1.1 L'aspetto in italiano

Secondo la definizione proposta nella grammatica di Salvi & Vanelli (2004: 109) "l'aspetto è la modalità con la quale lo svolgimento di un evento viene presentato". Se consideriamo un determinato processo avendo di mira le sue specifiche modalità di svolgimento piuttosto che la sua localizzazione nel tempo, allora vengono portate in primo piano le sue proprietà aspettuative (Bertinetto 1996: 23). Si può considerare una situazione nella sua globalità, come un singolo processo, in una certa fase del suo svolgimento, oppure può essere considerata nel perdurare del suo risultato, anziché nel suo svolgersi. Si può anche insistere sulla ripetitività con cui la situazione stessa tende a presentarsi. L'aspetto può essere perfettivo o imperfettivo e ciascuno dei due tipi di aspetto ha dei sottotipi Bertinetto (1996: 23). L'aspetto imperfettivo è caratterizzato "dall'indeterminazione circa l'ulteriore svolgimento dell'evento o circa il numero di ripetizioni dell'evento considerato" (Salvi & Vanelli 2004:109) e ci sono il tipo *progressivo*, che focalizza su un particolare momento di un evento in corso, come espresso

dalla perifrasi *stava andando*, il tipo *abituale*, che presenta un evento come regolarmente ricorrente, ma senza precisare il numero delle ricorrenze ed il tipo *continuo*, che presenta un evento come non interrotto nel suo svolgimento, come espresso dalle parafrasi *continuare a* o *non fare altro che*. Con l'aspetto perfettivo invece, è quello in cui "l'evento viene presentato come concluso" (Salvi & Vanelli 2004: 109-110). Ci sono due tipi di aspetto perfettivo, più precisamente il tipo *aoristico*, che fa riferimento a un evento singolo considerato nella sua globalità, oppure più avvenimenti di uno stesso evento, considerati tutti insieme ed il tipo *compiuto*, che esprime il perdurare, nel momento di riferimento, del risultato di un evento concluso in precedenza. Per quanto riguarda l'aspetto *inclusivo* che si può avere con i tempi stativi e continuativi, le differenze tra l'aspetto perfettivo e l'aspetto imperfettivo vengono sospese. Nell'esempio *Fin qui la strada è stata bella*, il significato aspettuale compiuto dei tempi composti viene neutralizzato con l'utilizzo di complementi avverbiali che introducono nella frase il significato aspettuale imperfettivo, cioè la possibilità che l'evento continui (Salvi & Vanelli 2004: 110).

La classificazione di Pier Marco Bertinetto (1986) riassume l'insieme delle opzioni aspettuale concretamente esprimibili in italiano, ma questa terminologia, come vedremo, non è mai usata nei manuali d'italiano per stranieri.

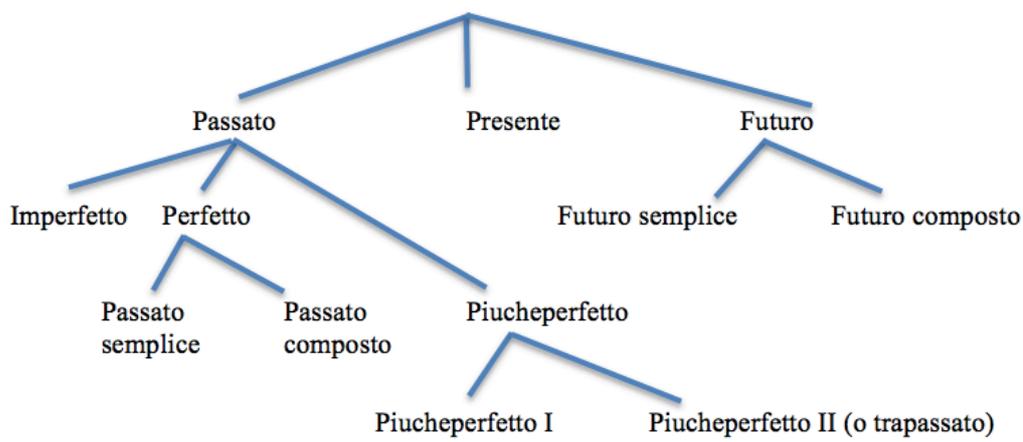


Tradizionalmente, gli studi che riguardano l'acquisizione e l'utilizzo del passato prossimo e dell'imperfetto sono stati fatti con apprendenti di lingua L1 inglese, lingua che, come il norvegese, non ha la categoria dell'aspetto. Prendiamo spunto dallo studio comparativo delle strutture tempo-aspettuale dell'italiano e dell'inglese di Pier Marco Bertinetto (1986), e facciamo il paragone con il norvegese seguendo lo stesso modello. Alcune osservazioni generali che riguardano l'acquisizione dei tempi passati riguardano la morfologia e l'interlingua (Selinker 1972). Nei manuali di italiano LS il passato prossimo viene insegnato

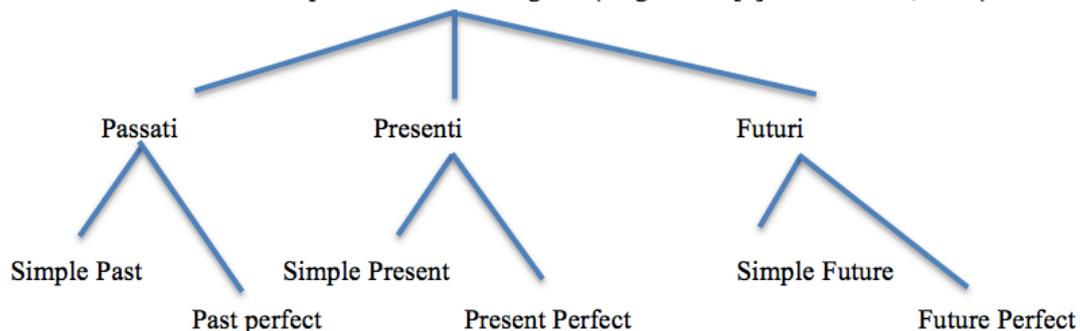
prima dell'imperfetto, cosa che conduce ad un naturale uso più frequente del passato prossimo. Nel campo dell'apprendimento di una L2, l'interlingua, ovvero il "sistema linguistico a sé stante [...] che risulta dal tentativo di produzione da parte dell'apprendente di una norma della lingua obiettivo" (CHINI 2005: 26-27; passo citato in Villarini 2015: 164), si sviluppa gradualmente e a tappe ed è caratterizzata dalle associazioni prototipiche di tipo lessicale, discorsivo e grammaticale, come verrà spiegato in dettaglio in 2.3.1.

I tempi dell'indicativo in italiano e inglese

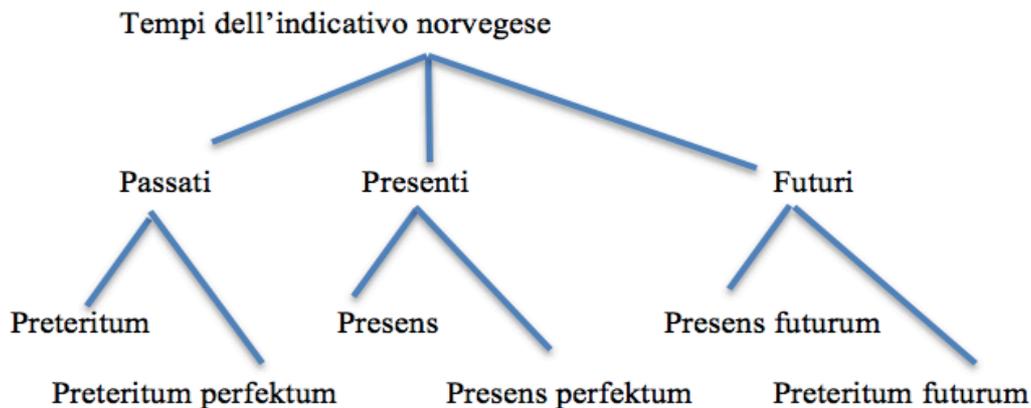
Tempi dell'indicativo in italiano (diagramma [1] di Bertinetto, 1986)



Tempi dell'indicativo inglese (diagramma [3] di Bertinetto, 1986)



Basandoci sullo schema di Bertinetto per l'inglese, possiamo costruire uno schema molto simile per il norvegese.



Come mostrano gli ultimi diagrammi, le forme dell'indicativo inglese coincidono con le forme dell'indicativo norvegese, fatto che ci permette di riflettere sul sistema inglese e su quello norvegese nella stessa maniera. Secondo Bertinetto (1997), le differenze più evidenti tra il *present perfect* e il tempo italiano morfologicamente corrispondente, il passato prossimo, sono innanzitutto che il *present perfect* non tollera le localizzazioni temporali esplicite:

- 1) Pietro è uscito alle 4.
- 2) *Peter *has left* at 4 o'clock. (esempio sbagliato)
- 3) Peter *left* at 4 o'clock.

La localizzazione nel tempo di un evento viene lasciata imprecisata sottolineandosi soltanto la 'rilevanza' per il parlante al MR (momento di riferimento), che temporalmente coincide con il ME (momento dell'enunciazione). A seconda dell'accezione selezionata, il MR viene proiettato sulla rappresentazione semantico-sintattica (aspetto compiuto), ovvero ne rimane escluso (aspetto aoristico):

- 4) Giorgio è uscito da dieci minuti.
- 5) Giorgio è uscito dieci minuti prima. (aspetto aoristico)

Il passato prossimo mantiene il valore di compiutezza rispetto al MR mentre esprime un valore aoristico nell'esempio 4. Il momento del riferimento è incompatibile con l'accezione aoristica. La valenza di compiutezza riemerge con avverbi temporali che, anche solo implicitamente, richiamano il ME (Bertinetto 1997: 188). Questi due esempi sono in contrasto con l'esempio 1):

- 6) Pietro è appena uscito.

7) Pietro è già uscito.

Dobbiamo notare che una particolarità comune dell'inglese, del danese e del norvegese è l'uso del *present perfect/presens perfektum* dei verbi stativi in contesti in cui le altre lingue tendono ad utilizzare il presente:

8) Max *has known* Paul for quite a long time.

9) Max *har kjent* Paul ganske lenge.

10) Max *conosce* Paul da tanto tempo.

La peculiarità di questo uso del *present perfect* e del norvegese *presens perfektum* è data dal fatto che l'evento è considerato ancora in corso al ME, cioè l'azione vale anche nel presente. In italiano l'uso del passato prossimo in quest'esempio verrà interpretato come un evento interrotto prima del ME, cioè l'azione non vale più nel presente:

11) Max *ha conosciuto* Per per molto tempo. (Adesso non lo conosce più).

Questo uso del *present perfect* deriva dalla somma del valore aspettuale di compiutezza e del valore azionale di staticità, cosa che implica una necessaria attualità dell'evento. In italiano, il passato composto ha un'ambivalenza aspettuale e una tentazione aoristica che suggerisce la conclusione dell'evento. Secondo Bertinetto, per quanto riguarda l'aspetto perfettivo, l'inglese mostra "una maggior coerenza nel rispettare le prerogative della valenza di compiutezza" (Bertinetto 1997:188). In norvegese non si fa sempre la distinzione:

12) I have lived here since 1975.

13) Jeg har bodd her siden 1975.

14) Vivo/ho vissuto qui (fin) dal 1975.

In italiano questa categoria non si è dissolta e il passato semplice converge spesso nel passato composto nelle diverse varietà di italiano. La differenza di valore aspettuale è alla base del diverso uso del passato prossimo e dell'imperfetto in italiano, ma non va confuso col riferimento temporale. L'aspetto "è indifferente a qualunque problema di localizzazione degli eventi e porta alla luce delle valenze semantiche" inerenti ai tempi verbali in relazione alla diversa visualizzazione del processo. (Bertinetto 1996: 24).

In ogni modo, l'alternanza d'uso dei due tempi "è uno degli aspetti più complessi e più interessanti del sistema verbale dell'italiano." (Mauroni, ACME 1-2/2013 p. 247). Entrambi i tempi esprimono azioni nel passato, il passato prossimo secondo una prospettiva aspettuale perfettiva, e l'imperfetto secondo una prospettiva aspettuale imperfettiva. Secondo Elisabetta

Mauroni (2013), le due prospettive aspettuali opposte non sono “sempre intuitivamente motivabili per un nativo, né motivabili con un’unica ragione, bensì attraverso l’interazione di ragioni e parametri differenti e spesso interdipendenti.” Nella sua *La grammatica italiana* Cecilia Andorno spiega questo punto e come analizzare un’azione nel suo svolgersi, ripetersi o durare (imperfetto), o nella sua conclusa compiutezza, descrivendo eventi conclusi e isolati (passato prossimo). “L’aspetto perfettivo compiuto è tipico dei tempi composti e indica un evento concluso i cui effetti si prolungano fino al momento di riferimento dato.” (Andorno, 2003:79). Il passato prossimo esprime una forma di passato “inclusivo”, in cui l’evento descritto è considerato sì come concluso, ma come ancora ripetibile o attuale: “(85) *Non ho mai saputo la verità (finora)*”.

L’imperfetto esiste grosso modo nelle aree del Mediterraneo, con attestazioni nelle lingue indoeuropee, in quelle afro-asiatiche ed in quelle caucasiche (Bertinetto 1997: 189). Secondo la *Norsk referansegrammatikk* (Faarlund 2012: 644-660), cioè il libro di riferimento più importante della grammatica norvegese, l’aspetto è una categoria grammaticale indipendente, come il tempo o il modo verbale, e avviene in tante lingue. In norvegese, la categoria dell’aspetto verbale non ha mezzi grammaticali precisi ma si esprime usando costruzioni sintattiche che corrispondono allo stesso significato in altre lingue².

Secondo Bertinetto, la mancanza dell’imperfetto nell’inglese non è tuttavia radicale, poichè si usa la perifrasi progressiva applicata alla morfologia del *simple past*. Questo è comunque un recupero parziale; è importante delineare esattamente l’area di sovrapposizione funzionale tra imperfetto e *past progressive* (Bertinetto 1997: 189). In italiano, l’aspetto imperfettivo ha tre categorie distinte – progressività, abitualità, continuità – e le perifrasi corrispondenti (progressiva, abituale e continua). Tranne l’imperfetto, solo il presente è un tempo “a caratterizzazione aspettuale prevalentemente imperfettiva” (Bertinetto 1997: 190). Le funzioni aspettuali più tipiche dell’imperfetto, che si iscrivono tutte nel comparto imperfettivo – vedi diagramma [2] di Bertinetto – sono l’aspetto progressivo (come illustrato nell’esempio [15], dove l’evento del preparare la cena era in corso:

15) Quando arrivarono gli ospiti, Luca *preparava* la cena.

e l’aspetto abituale [16] che indica tanto la prosecuzione dell’evento quanto il numero delle iterazioni dell’evento. Qui si tratta di eventi distinti, che si collocano in momenti temporali

² Traduzione propria.

assolutamente indipendenti gli uni dagli altri:

16) In quel periodo, quando arrivavano gli ospiti, Luca *preparava* la cena.

e l'aspetto continuo durativo e iterativo, come illustrato negli esempi [17] e [18]:

17) Ieri, mentre Teresa *intratteneva* gli ospiti, Luca *preparava* la cena.

18) Ieri, mentre Teresa *intratteneva* gli ospiti, Luca *consultava* ripetutamente il libro delle ricette: ci *teneva* a preparare una buona cena.

dove si tratta della prosecuzione dell'evento, come nell'esempio [19] e di un quadro situazionale unico, dove si tratta di un'interattività implicita, come nell'esempio [20]. Qui la parafrasi migliore è *non faceva altro che consultare*. L'accezione durativa e quella iterativa dell'aspetto continuo dipendono unicamente dalle caratteristiche azionali dei verbi impiegati. Per quanto riguarda la progressività e le perifrasi progressive, mi appoggio agli esempi [21] e [22] di Bertinetto (1997:191):

19) Mentre sua moglie partoriva, Luca stava passeggiando avanti e indietro nervosamente.

20) *While his wife was giving birth to his child, Luca was walking nervously to and fro.*

La perifrasi progressiva italiana è incompatibile nei confronti delle indicazioni di durata determinata, come nell'esempio [23]. La traduzione in spagnolo sarebbe perfettamente grammaticale, secondo Bertinetto, ma si tratta delle restrizioni tipiche dell'italiano. La differenza fondamentale tra l'italiano ed altre lingue (tra cui l'inglese) è che mentre l'italiano assegna un senso piuttosto ristretto alla nozione di progressività, l'inglese e lo spagnolo fanno rientrare in tale nozione anche casi come [23] e [24] (1997: 191). L'aspetto imperfettivo in inglese si articola su due sottocategorie, progressività e abitualità, ma non copre interamente l'area della continuità. Come il preteritum in norvegese, il simple past mostra un'ambivalenza aspettuale in quanto, oltre a impieghi perfettivi (in analogia con i passati italiani) resta disponibile anche per circostanze in cui l'italiano ricorrerebbe all'imperfetto, tipicamente in presenza di verbi stativi:

21) Paolo *era* molto felice, quel giorno. Paul *was* very happy that day. Paul *var* veldig glad den dagen (valore durativo).

22) Paolo *fu* molto felice di apprendere la notizia. Paul *was* very happy to learn the news. Paul *ble* veldig glad for å høre nyheten. (valore ingressivo che indica l'inizio di un'azione).

Comunque, nell'esempio [25] con un verbo non-stativo, il simple past avviene in inglese anche se si tratta di un'accezione decisamente imperfettiva, come nell'imperfetto abituale in italiano:

23) Solitamente, Maria *nuotava* nello stagno. Usually Mary *swam* in the pond.
Maria *pleide å svømme* i dammen.

L'imperfettivo si è espanso tanto nell'inglese britannico quanto in quello americano, e la perifrasi “*would+infinito*” può assumere valore continuo o abituale a seconda dei contesti. Questo modulo non è solo di uso letterario ma anche colloquiale. In norvegese la perifrasi corrispondente è *pleide å* quando ha il valore abituale e *holdt på med* quando ha il valore continuo. Questa perifrasi inglese ha sfumature di senso imperfettive che includono buona parte di quelle possibilità funzionali dell'imperfetto romanzo che restano precluse al *past progressive* (Bertinetto 1997: 194). In inglese, la perifrasi progressiva viene accompagnata ai tempi perfettivi, come per esempio *I was/I have been reading*. Secondo Bertinetto l'italiano ha imboccato una strada autonoma che l'ha portata a differenziarsi da altre lingue romanze in cui tale perifrasi è ben attestata, come per esempio nello spagnolo *estuve/he estado leyendo* o nel portoghese *estive lendo*. L'italiano ha conosciuto “una forte restrizione d'uso, che l'ha portata a rinchiudersi all'interno del comparto imperfettivo” (Bertinetto 1997: 196). In italiano, la perifrasi si è ristretta all'aspetto progressivo strettamente inteso. Per quanto riguarda la compatibilità con le indicazioni di durata determinata, la perifrasi inglese permette la presenza di tali avverbi:

24) Durante la lezione, Paolo stava continuamente cercando il suo quaderno.
During the lesson, Paul was continuously looking for his exercise-book.

Questa perifrasi si estende sull'intero comparto imperfettivo e può anche indicare eventi di cui si prevede un compimento futuro che è di competenza dell'aspetto perfettivo. Bertinetto conclude che la perifrasi progressiva inglese esprime un senso assai prossimo a quello dell'imperfetto narrativo italiano, trattandosi soprattutto di usi decisamente colloquiali:

25) What an idiot I am! Last year I *was buying* a camera that I did not need and, this year, I don't even have enough for the movies.

Le differenze tra l'italiano e l'inglese sono soprattutto concentrate a livello aspettuale. Per quanto riguarda il comparto della perfettività, la distinzione tra aspetto compiuto e aspetto aoristico (vedi diagramma [2] di Bertinetto) si osserva più chiara in inglese rispetto

all'italiano. Nel comparto dell'imperfettività, l'aspetto continuo in inglese è salvaguardato solo in parte da un allargamento del campo d'azione della perifrasi progressiva. Come abbiamo visto, il simple past assume un marcato carattere di ambivalenza aspettuale.

2.1.2 L'aspetto in norvegese

Usando come punto di partenza il paragone tra l'italiano e l'inglese fatto da Bertinetto vediamo quali sono le similitudini tra l'italiano e il norvegese. L'aspetto, secondo la *Norsk referansegrammatikk*, è il percorso temporale interno di una situazione o di un'azione, dove l'accento si mette o sull'evoluzione o sulla durata della situazione nel tempo, cioè l'aspetto imperfettivo o sulla finalità della situazione, cioè l'aspetto perfettivo. Un esempio su come funziona l'aspetto in norvegese è *Jon satt og skrev da Per kom inn*. La frase verbale *satt og skrev* è lo sfondo dell'azione espressa nella frase principale *kom inn*. La situazione, lo sfondo, è *Jon sta scrivendo*, espressa da due verbi *satt* e *skrev* al *preteritum* (descritto sotto, vedi Golden). Questo percorso continuo/ininterrotto senza riferimento ad un inizio o una fine è l'aspetto imperfettivo, mentre la frase verbale principale, l'entrata di Per, *kom inn*, fa riferimento alla finalità dell'azione, cioè l'aspetto perfettivo, senza pensare al percorso temporale interno. Il significato è quindi quello che l'azione, l'entrata di Per è avvenuta durante il periodo in cui Jon scriveva.

Secondo la *Norsk referansegrammatikk* (Faarlund 2012: 645), l'aspetto non esiste in norvegese come categoria grammaticale unica e perciò nemmeno l'opposizione formale tra azioni perfettive ed imperfettive, che esiste in lingue come l'italiano. Esistono invece costruzioni analitiche e sintattiche che si usano per mettere in evidenza certe fasi di un'azione o di una situazione. Queste costruzioni vengono chiamate costruzioni aspettuale a seconda della fase temporale in cui si svolge l'azione. Si tratta sia delle costruzioni dove il verbo introduttivo prende un nuovo significato (*ta til – mettersi a, holde opp å skrive – smettere di scrivere*) che di quelle dove il verbo introduttivo è usato con il suo vero significato lessicale (*begynne - iniziare, slutte å skrive - finire*). Si distinguono otto tipi di costruzioni aspettuale che non ho trattato in dettaglio, ma farò riferimento a quelle più rilevanti qui sotto nella parte teorica sull'aspetto, ma anche nell'analisi. È importante notare che la distinzione tra aspetto perfettivo e aspetto imperfettivo è tradizionalmente codificata nel passato prossimo e nell'imperfetto (Bertinetto 1997) ma, allo stesso tempo, è strettamente connessa alla semantica del verbo. Le costruzioni sintattiche più comuni che esistono in norvegese per compensare la mancanza dell'aspetto sono la perifrasi e la ripetizione del verbo.

2.1.3 Aspetto, categoria grammaticale soggettiva

Nella grammatica di consultazione norvegese, *Norsk referansegrammatikk* (2012) l'aspetto è spiegato come una categoria grammaticale soggettiva, dato che dipende dal punto di vista del mittente, che può mettere l'accento sulla compiutezza o l'incompiutezza dell'azione.

L'aspetto è una categoria non-deittica, rispetto alla categoria deittica del tempo verbale. Il tempo localizza l'azione rispetto al punto di partenza mentre l'aspetto riguarda il percorso interno dell'azione e il modo nel quale questo percorso è visto, cioè il modo in cui l'azione è percepita dal mittente. La situazione descritta in queste due frasi è la stessa: *Jon skrev dette brevet i går* (aspetto perfettivo). *Mens han satt og skrev det* (aspetto imperfettivo), *kom Per inn*. Non è l'azione stessa (*scrivere*) che deve essere perfettiva o imperfettiva, ma cambia solo l'aspetto, da uno perfettivo a uno imperfettivo. La soggettività dell'aspetto si verifica quando nella prima frase l'azione di scrivere è percepita come finita mentre nella seconda frase, il mittente mostra l'azione di scrivere nel suo svolgersi. L'azione di entrare (*Per è entrato*) avviene su questo "sfondo scenico", lo svolgimento dell'azione di scrivere (Faarlund 2012: 644).³

Nelle lingue che hanno la categoria grammaticale dell'aspetto si fa distinzione tra espressioni grammaticali sintattiche e analitiche. Nelle lingue come il russo o il turco si usa l'affisso per esprimere l'aspetto, mentre espressioni analitiche occorrono in lingue come l'inglese e l'islandese. In inglese la forma progressiva è espressa: *he was writing*. In spagnolo le forme sintetiche si usano per esprimere l'opposizione aspettuale: *Juan llegó* e *Juan llegaba*, ma esiste anche la forma analitica per esprimere l'aspetto imperfettivo: *Juan estaba llegando*. Nella grammatica per stranieri *Norsk som fremmedspråk grammatikk* (Golden, 1998), l'aspetto non è menzionato. Nella categoria del verbo si parla delle forme verbali piuttosto che dell'aspetto, facendosi riferimento alle tre forme che si trovano nel dizionario. Per facilitare la comprensione della grammatica norvegese per l'apprendente del norvegese L2, si definiscono le forme dell'infinito, del *preteritum*⁴ e del participio, come forme principali che servono per seguire regole che riguardano i tempi composti: "infinitiv: *kjøre*, preteritum: *kjørte*, perfektum partisipp: *kjørt*" (Golden, 1998: 49). Le forme verbali sono definite come

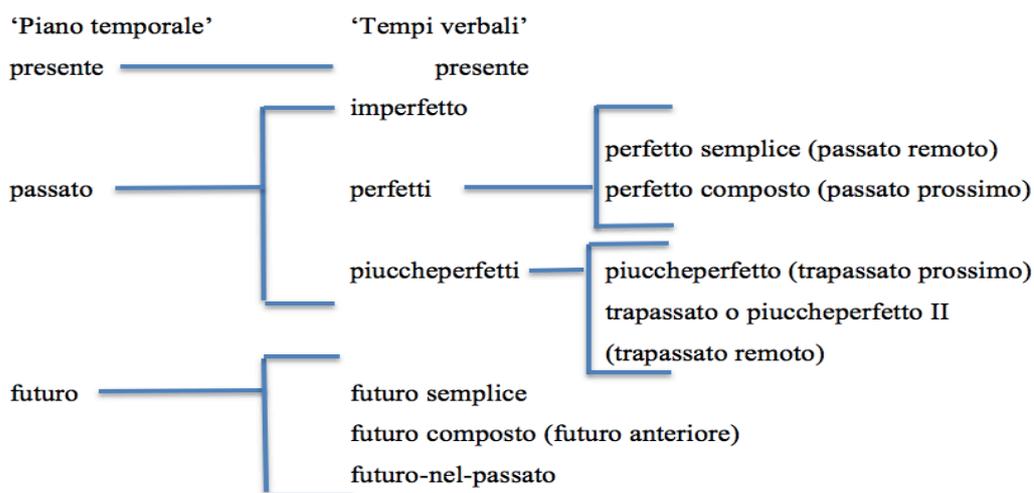
³ Tradotto liberamente dal libro *Norsk Referansegrammatikk*, Universitetsforlaget 2012: 644-645).

⁴ *Preteritum* è la forma del passato più comune. In questa parte/tesi uso la stessa parola come in norvegese per non scambiarla con il passato prossimo o l'imperfetto.

due semplici: presente e *preteritum*, e quattro composti: *perfektum*⁵, trapassato prossimo oppure pluskvamperfektum, futuro e futuro nel passato. In norvegese, il *preteritum* è una forma finita che segue la regola della desinenza unica per tutte le persone singolare e plurale: *kjørte*. Come in italiano, il *perfektum* prende l’ausiliare *ha/avere* o *være/essere* al presente (forma finita), e il participio del verbo principale, descritto da Golden come *perfektum partisipp*. Come in italiano, l’ausiliare *ha/avere* si usa per tutti i verbi ad eccezione per i verbi di movimento (*kjøre, komme*) o verbi che esprimono una transizione oppure un passaggio (*bli, sovne*). Per queste due categorie di verbi si usa l’ausiliare *være/essere*. Usando *være* con i verbi transitivi si crea la forma passiva del verbo: *er vasket, er skrevet, er brutt* (Golden, 1998: 52).

2.2 La categoria grammaticale del tempo

Secondo P. M. Bertinetto (1996) per tempo linguistico si intende il sistema di relazioni temporali che possono essere trasmesse dai segni linguistici. Per esprimere l’idea del fluire del tempo, i parlanti dispongono di due mezzi: gli avverbiali di tempo ed i tempi verbali (Bertinetto 1996: 13) entrambi presi in esame in questa tesi. I tempi ci informano circa la propria collocazione rispetto al momento dell’enunciazione, riferendosi ai tre settori temporali del Presente, Passato e Futuro. L’ambiguità dei tempi verbali significa che un tempo generalmente usato per esprimere eventi passati può essere impiegato anche per esprimere eventi futuri, come il perfetto composto oppure il presente. Ecco il quadro dei tempi verbali indicato da Bertinetto (1996: 14-15):



⁵ *Perfektum* è la forma che nella sua struttura coincide con il passato prossimo, ma non nella sua funzione.

La terminologia nel quadro di Bertinetto è quella tradizionalmente impiegata al livello internazionale. Altri strumenti di base per l'analisi temporale sono, secondo una convenzione largamente accettata, il momento dell'enunciazione (ME), il momento dell'avvenimento (MA) ed il momento di riferimento (MR). Raffiguriamo il tempo con una retta orientata da sinistra a destra per rappresentare la localizzazione di un dato evento (Bertinetto 1996: 17-19):

Alle 5 (momento di riferimento), Antonio era già uscito (momento dell'avvenimento).



Il momento dell'enunciazione coincide sempre con il momento in cui si compie l'atto di parola, e gli elementi indispensabili per la localizzazione temporale di un evento sono il momento dell'enunciazione ed il momento dell'avvenimento. Il momento di riferimento risulta invece necessario soltanto nelle indicazioni di tempo relative, come i tempi composti dell'indicativo. L'unica eccezione, secondo Bertinetto (1996: 19) è il perfetto composto usato in senso *aoristico*, cioè un'azione momentanea o compiuta nel passato.

Un altro strumento necessario a descrivere il meccanismo di riferimento dei tempi verbali è *l'ancoraggio temporale*, che secondo Bertinetto (1996: 22) è presente dovunque all'interno di un testo e ci permette di ricostruire la *mappa temporale* degli eventi, cioè una logica temporale, una sequenzialità (anteriorità, posteriorità e simultaneità tra i diversi eventi). Mentre il localizzatore temporale esprime informazioni di carattere assoluto, l'ancoraggio temporale trasmette informazioni di natura relativa. Gli ancoraggi temporali sono forniti dai seguenti tipi di strumenti linguistici:

- I. avverbiali di tempo come: *prima, poi*
- II. conoscenze pragmatiche che aiutano a comprendere quali eventi possano essere simultanei e quali no.

I mezzi lessicali che si usano per la localizzazione temporale sono le espressioni connettive come quelle spiegate in 2.5. La funzione sintattica di queste espressioni è avverbiale. I mezzi grammaticali sono i tempi verbali, cioè una categoria grammaticale unica. Vi sono due categorie principali di tempi verbali: le forme semplici oppure sintattiche come il *preteritum*

in norvegese e l'imperfetto in italiano e le forme composte oppure analitiche come il *presens perfektum* in norvegese e il passato prossimo in italiano. Le forme semplici coniugano il verbo stesso mentre le forme composte sono frasi verbali con un verbo ausiliare al presente e un verbo successivo non finito al participio passato.

Secondo la *Nuova Grammatica Italiana*, l'imperfetto presenta un evento anteriore al momento dell'enunciazione sotto l'aspetto imperfettivo, cioè dal punto di vista del passato e come un evento in corso in un dato momento di riferimento nel passato. Diversamente, il *perfetto semplice* ed il *perfetto composto* considerano l'evento dal punto di vista del presente e come concluso (Salvi & Vanelli 2004: 113). Ecco alcuni esempi per illustrare i vari tipi di aspetto imperfettivo:

- Mentre leggevo, Paolo mi sottrasse il portafogli (*aspetto progressivo*).
- Piero veniva tutte le domeniche (*aspetto abituale*).
- Piero era ubriaco/ testardo (*aspetto continuo*).

L'imperfetto ha anche alcuni *usi perfettivi* paralleli a quelli del presente e lo stesso valore del condizionale composto: *Ho aspettato per vedere se venivi/se saresti venuto*. Un tipo particolare di uso perfettivo dell'imperfetto è l'imperfetto narrativo, tipico della lingua scritta giornalistica. L'imperfetto ha anche alcuni *usi modali* e una forma di cortesia:

- *Volevo* venire, ma non ho potuto ('avrei voluto')
- *Se potevo*, venivo ('Se avessi potuto, sarei venuto')
- *Volevo* un libro sui dinosauri ('vorrei')

Il perfetto composto indica invece un evento anteriore al momento dell'enunciazione sotto l'aspetto compiuto ma, come indicano Salvi & Vanelli (2004), "l'importante non è tanto la distanza temporale dell'evento rispetto al momento dell'enunciazione, quanto che gli effetti dell'evento persistano ancora, o siano in qualche modo rilevanti per il parlante, al momento dell'enunciazione" Salvi & Vanelli (2004: 114):

- *Ho comprato* questa macchina vent'anni fa (il parlante è ancora in possesso della macchina).
- *L'autore è nato* nel 1910. (l'autore è ancora in vita).

Il perfetto composto è favorito nel caso di eventi recenti soprattutto per esprimere la persistenza del risultato, come l'uso esperienziale, che serve a comunicare che un certo evento si è già verificato almeno una volta nel passato, dove non si tratta di un risultato che persiste nel momento dell'enunciazione, ma del fatto che un evento passato ha rilevanza al momento dell'enunciazione: *Sei mai stato a Praga?* (Salvi & Vanelli 2004: 115).

In norvegese, l'unico tempo che dal punto di vista della forma coincide all'imperfetto è *il preteritum*. Il presens perfektum ha invece la forma del perfetto composto, oppure il passato prossimo, ma come vediamo, l'uso è molto diverso. Un altro nome per il *preteritum* norvegese, che prima si usava nelle grammatiche scolastiche, è l'*imperfektum*. In ogni modo, il nome stesso non ha niente a che fare con l'imperfetto italiano ma potrebbe essere usato in classe per spiegare agli apprendenti di distinguere meglio la differenza aspettuale.

L'etimologia della parola *imperfektum* è il latino *imperfectum*, cioè incompiuto. Secondo Rolf Theil (2018), l'autore dell'articolo *Imperfektum* in Store Norske Leksikon, il termine *imperfektum* si riferisce al verbo ma si distinguono tre approcci diversi nella linguistica moderna, nella tradizione germanico-nordica o nella tradizione classica.

Nella linguistica moderna *imperfektum* e *perfektum* appartengono alla stessa categoria senza un nome fisso, ma che potrebbe essere chiamata *retrospettività*. Anche le grammatiche moderne del tedesco, delle lingue nordiche e delle lingue lapponi seguono questa terminologia. Spesso il termine *imperfetto* è omissso e le forme *kjøper* e *kjøpte* sono chiamate solamente *presens* e *preteritum*. L'*imperfektum* è utilizzato per esprimere una situazione non retrospettiva che avviene nello stesso tempo del punto di riferimento. Perfektum invece è utilizzato per esprimere una situazione retrospettiva, compiuta prima del punto di riferimento, ma con rilevanza per lo stesso. Nelle grammatiche tedesche e nordiche, *imperfektum* corrisponde al *preteritum imperfektum* della tradizione linguistica moderna. In questa tradizione *imperfektum* è il contrario del *perfektum*, che è il nome della forma verbale *har kjøpt*, forma intitolata *presens perfektum* nella terminologia linguistica moderna.

L'*imperfektum* nel latino e nel greco classico corrisponde al *preteritum imperfektiv*, nella linguistica moderna, cioè all'aspetto imperfettivo. Un verbo all'imperfettivo esprime una situazione che non è finita nel momento in cui si parla e che può essere interpretata come abituale o progressiva. Come accennato prima, in norvegese i verbi non sono coniugati

secondo l'aspetto, ma per esprimere il significato di imperfettivo si usano costruzioni aspettuali.

2.2.1 Spiegazione del passato prossimo e dell'imperfetto nei libri di grammatica italiana per norvegesi.

Tra i libri di grammatica italiana per norvegesi più usati nei licei norvegesi c'è il libro di Geir Lima, *Italiensk Grammatikk*, le edizioni del 2007 e del 2015 e un libro più vecchio di Magnus Ulleland (1981). Nella parte che tratta dei manuali usati farò riferimento ai libri più comuni in generale, ed in particolar modo a quelli usati nel mio liceo. Devo rilevare che gli insegnanti usano anche esercizi presi dalla *Grammatica Pratica della Lingua Italiana: Nuova Grammatica Pratica della Lingua Italiana* (2006, 2012), dalla *Grammatica Pratica della Lingua Italiana: Grammatica Avanzata della Lingua Italiana* (2006) ma anche da *Il libro d'italiano* (2002) e *Il quaderno d'italiano* (2003), entrambi presentati nella parte sui manuali.

In un'edizione più vecchia della grammatica italiana per i norvegesi, *Italiensk grammatikk*, Magnus Ulleland (1981) sottolinea il fatto che usare il passato prossimo e l'imperfetto in italiano è difficile per un apprendente norvegese, perchè tutti e tre tempi del passato indicativo italiano, cioè il passato remoto, il passato prossimo e l'imperfetto, vengono tradotti con la stessa forma verbale in norvegese, cioè il *preteritum*. Anche se ci sono regole, come riferito prima, solo anni di apprendimento e applicazione potrebbero insegnare a un norvegese ad utilizzare questo sistema difficile con le sue tante sottigliezze. Per un principiante, queste tre regole già citate sono relativamente chiare. Tuttavia, il passato remoto è introdotto sempre dopo il passato prossimo e dopo l'imperfetto. Essendo inoltre un tempo con una coniugazione difficile, agli apprendenti adolescenti è richiesto solo di riconoscerlo nei testi. Questa scelta didattica si basa sul fatto che anche se l'utilizzo del passato remoto sembrerebbe molto più chiaro rispetto al passato prossimo, la distinzione tra questi tempi in italiano è soprattutto di carattere dialettale o letterario, e nella lingua parlata, il passato prossimo sembra essere la forma più comune. In ogni modo, per un norvegese, la distinzione tra passato remoto e passato prossimo è uno degli aspetti più difficili (Ulleland, 1981: 106).

Ulleland spiega l'utilizzo dell'imperfetto distinguendo tre categorie principali:

- a) Un'azione che si *ripeteva* regolarmente: 'ci venivo ogni giorno' ("jeg kom der hver dag"), 'mangiavo tre volte al giorno' ("jeg spiste tre ganger om dagen").

- b) Una situazione o un'azione che *durava* nel passato senza sapere per quanto. Si pensa piuttosto alla durata dell'azione rispetto al momento in cui è iniziata o finita. L'azione è percepita come una situazione, perciò l'imperfetto è la forma verbale che si usa per raccontare oppure per descrivere nel passato: '*Il ragazzo era malato e stava a letto.*' ("Gutten var syk og lå til sengs"). '*Fuori era piena estate, il sole splendeva tutto il giorno, in cielo non si vedeva neppure una nuvola, gli uccelli cantavano.*' ("Ute var det full sommer, sola skinte hele dagen, på himmelen var det ikke en sky å se, fuglene sang"). È più facile capire l'uso dell'imperfetto quando si descrive un periodo con un verbo che indica un'azione che dura, invece di una situazione che è interrotta all'improvviso da un'altra. In questo caso, il primo verbo è all'imperfetto mentre il secondo al *passato remoto*: '*Mentre io leggevo arrivò il professore*' ("Mens jeg leste kom læreren"). '*Quando io dormivo cominciò a piovere*' ("Mens jeg sov, begynte det å regne"). Vi è anche il caso in cui due situazioni si sviluppano nello stesso tempo senza considerarle finite. Entrambi i verbi sono all'imperfetto: '*Mentre io leggevo, Maria suonava il piano*' ("Mens jeg leste, spilte Maria piano").
- c) Un'azione che era durata per un periodo e che durava ancora: '*Non vedevo da molti mesi il mio caro amico.*' ("Jeg hadde ikke sett min kjære venn på mange måneder"). '*Erano tre mesi che non lo vedevo.*' ("Jeg hadde ikke sett ham på tre måneder").

Gli esempi citati sopra appartengono a Ulleland (1981: 102-104). Sempre secondo Ulleland, il passato prossimo esprime, come il passato remoto, un'azione compiuta, ma si pensa di più al risultato dell'azione che all'azione stessa: '*Colombo ha scoperto l'America*' ("Kolumbus har oppdaget Amerika"). In questa frase l'accento viene messo sulle conseguenze della sua scoperta. In una frase di tipo: '*Colombo scoperse l'America nel 1492.*'⁶ ("Kolumbus oppdaget Amerika i 1492"), l'uso del passato remoto esprime l'azione stessa. È quindi naturale che si pensi al passato prossimo quando si tratta di azioni compiute poco prima, perchè, in un certo modo, se ne vedono le conseguenze: '*Ieri ho avuto una lettera da mia madre*' ("I går fikk jeg et brev fra min mor"). Si pensa al contenuto della lettera piuttosto che al fatto che ho io abbia ricevuto una lettera in mano: '*Ieri ebbi una lettera da mia madre*' ("I går fikk jeg et brev fra min mor").⁷ Di conseguenza è naturale pensare che il passato prossimo si debba usare quando l'azione è limitata a un periodo di tempo che non è ancora compiuto pensando che l'azione possa anche continuare: '*Questa settimana ho lavorato troppo*' ("Denne uka har jeg arbeidet for meget.") '*Ho tentato tre volte di trovarlo*' ("Jeg har forsøkt tre ganger å finne ham.")

⁶ L'esempio è preso dal libro di grammatica di Magnus Ulleland. La forma corretta del verbo è scopri.

⁷ L'esempio *Ieri ebbi una lettera da mia madre* appartiene a Magnus Ulleland. Sono consapevole del fatto che con "ieri" si usa il passato prossimo non il passato remoto ebbi.

Geir Lima è l'autore della grammatica italiana per norvegesi più usata nelle scuole. Geir Lima (2007: 70) spiega che l'uso del passato prossimo corrisponde all'uso del *perfetto presente*, cioè presens perfektum *har reist* o preteritum *reiste*. Secondo Lima, il passato prossimo si usa:

- a) Come un tempo limitato e finito con un inizio e una fine: '*Ieri ho mangiato una pizza*' ("I går spiste jeg en pizza") '*Hai già fatto i compiti?*' ("Har du allerede gjort leksene?")
- b) Per indicare l'inizio di un'azione (l'aspetto ingressivo): '*Ieri ho cominciato a leggere un romanzo.*' ("I går begynte jeg å lese en roman").
- c) Per indicare la fine di un'azione: '*Oggi ho finito il romanzo.*' ("I dag ble jeg ferdig med romanen").
- d) Per indicare un'azione che accade improvvisamente: '*All'improvviso il cane mi ha morso.*' ("Plutselig bet hunden meg").

Per quanto riguarda l'uso dell'ausiliare *avere*, Lima spiega che il participio non viene coniugato a seconda del numero e del genere come il participio usato insieme all'ausiliare *essere*. Un'altra specificazione riguarda i verbi transitivi e quelli intransitivi, ossia che tutti i verbi transitivi prendono l'ausiliare *avere*, mentre per i verbi intransitivi, gli apprendenti sono portati alle pagine 79-84 per un elenco dei verbi intransitivi e il loro ausiliare corrispondente.

Come già rilevato in precedenza, Lima sottolinea la difficoltà degli apprendenti norvegesi di scegliere tra passato prossimo e imperfetto, a causa di un utilizzo diverso di questi tempi in norvegese. I lettori sono pregati di prestare particolare attenzione al fatto che in norvegese il preteritum si usa quando l'imperfetto in italiano sarebbe sbagliato: *Ieri ho cenato alle otto*. In italiano si deve usare il passato prossimo, ma il corrispondente norvegese è "I går spiste jeg middag klokka åtte". Altri esempi simili sono:

I fjor reiste vi til Argentina → *L'anno scorso siamo andati in Argentina.*
Vi gikk på kino. → *Siamo andati al cinema.*
Vi så en italiensk film. → *Abbiamo visto un film italiano.*
Hva gjorde du i går? → *Che cosa hai fatto ieri?*
Jeg spilte fotball. → *Ho giocato a calcio.*

Quindi, dopo una serie di esempi, la conclusione che possiamo trarre è che per descrivere quello che è successo *ieri, oggi, la settimana scorsa, sabato*, si usa di solito il passato prossimo. Lima identifica come regola di base che il preteritum è il tempo del passato più

usato in norvegese mentre il passato prossimo è il tempo più usato in italiano (Lima 2007: 72).

Secondo la grammatica di Lima, l'imperfetto invece si usa:

- a) Per un'azione durativa nel passato, senza specificare l'inizio o la fine: '*Quando ero piccolo, pioveva sempre.*' ("Da jeg var liten, regnet det alltid") oppure '*Mentre leggevo un libro Maria mangiava.*' ("Mens jeg leste en bok, spiste Maria").
- b) Per descrivere situazioni, individui, paesaggi, palazzi eccetera e per descrivere com'era qualcosa e quali erano le caratteristiche di qualcosa o di qualcuno: '*Mio nonno era un uomo alto e forte.*' ("Min bestefar var en høy og sterk mann"). oppure '*La nostra casa era piccola ma bella.*' ("Huset vårt var lite, men pent").
- c) Per un'azione passata ripetuta e abituale: '*Quando andavo a Roma, andavo tutte le domeniche a Ostia.*' ("Da jeg bodde i Roma, reiste jeg hver søndag til Ostia").

La conclusione di Lima (2007: 74), per quanto riguarda la differenza tra il passato prossimo e l'imperfetto, è che l'imperfetto si usa quando non serve specificare l'inizio e la fine dell'azione, mentre il passato prossimo si usa quando qualcosa accade improvvisamente:

- a) '*Ieri mentre Leone guardava la TV è venuto Alessandro.*' ("I går mens Leone så på TV, kom Alessandro").
- b) '*Ieri quando tornavo a casa ho incontrato Gianni.*' ("I går da jeg gikk hjem, traff jeg Gianni").

I manuali citati in questo studio non fanno riferimento alla categoria grammaticale dell'aspetto e per quanto riguarda i tempi verbali che costituiscono l'oggetto di questo studio, i manuali utilizzati nel nostro liceo, più precisamente *Allegro 1* e *Allegro 2* (vedi la parte sui manuali) li introduce separatamente in due volumi, anzi in due corsi diversi. *Il libro d'italiano* invece dedica le unità quattro, *Parliamo di ieri* e sei *Ricordi d'infanzia*, al passato prossimo e rispettivamente all'imperfetto, separate solo da un'unità di verifica (Lorenzi 2002: 77 - 96). Lorenzi spiega sia in italiano che in norvegese che "il passato prossimo è un tempo composto perché è formato da due parole: il presente del verbo ausiliare (*avere* o *essere*) e il participio passato del verbo. Il passato prossimo formalmente è il *perfektum*, ma il suo uso, in italiano, è molto più frequente che in norvegese. Di conseguenza, corrisponde molto spesso all'uso del *preteritum* in norvegese." (Lorenzi 2002: 77). Oltre alle spiegazioni che riguardano la forma e la coniugazione del passato prossimo e dei participi passati irregolari più comuni, incluse le forme dei verbi riflessivi, non si mette l'accento sugli introduttori

temporali o sui casi più particolari da prendere in considerazione per l'apprendente di L1 norvegese.

Dato che *Allegro 1* rallenta l'introduzione di un altro tempo passato ma anche per altri ragioni che riguardano i testi utilizzati, tanti docenti scelgono di fotocopiare e usare il materiale e le spiegazioni sull'imperfetto fornite da Lorenzi (2002: 96 - 103). *Il libro d'italiano* è molto chiaro sull'uso dell'imperfetto come “un tempo passato che si utilizza, al posto del passato prossimo, quando si vuole esprimere un'azione abituale o quando si vuole descrivere un'azione o una condizione durevole” oppure per esprimere “un'azione abituale o un fatto che si ripete nel passato” (Lorenzi 2002: 98-100). In più, rispetto ad *Allegro 2*, *Il libro d'italiano* tocca brevemente sulla differenza tra i due tempi passati sottolineando le loro funzioni e i loro usi differenti. Citando Lorenzi (2002: 101) “l'imperfetto esprime un'azione abituale o un fatto che si ripete nel passato” mentre “il passato prossimo esprime un'azione compiuta in un momento definito.” “L'imperfetto descrive, al passato, una condizione durevole. [...] Il passato prossimo indica un fatto concluso”. La spiegazione che in generale “l'imperfetto esprime un tempo dilatato, mentre il passato prossimo indica un tempo definito”, oppure in norvegese “stort sett uttrykker imperfetto en utvidet tid, mens passato prossimo angir en bestemt tid” (ibid. 101) è molto concludente per l'apprendente di L1 norvegese. Come negli altri manuali menzionati in questo studio, *Il libro d'italiano* non insiste sugli introduttori temporali corrispondenti, ma gli esercizi raccolti in *Il Quaderno d'italiano*, che hanno lo scopo di integrare e completare il libro, usano avverbiali e connettivi senza una spiegazione teorica. Questi vengono perciò acquisiti implicitamente (Lorenzi 2003: 29 - 31; 34 - 38).

2.3 Teorie sull'acquisizione dell'aspetto

2.3.1 Principi di linguistica acquisizionale

“La *linguistica acquisizionale* si occupa in maniera specifica dello studio delle sequenze di apprendimento dell'italiano L2 da parte di apprendenti adulti che vivono in Italia.” (Villarini 2015: 162). Nel corso degli anni il significato dato a *linguistica acquisizionale* si è molto dilatato fino a comprendere tutto intorno all'italiano L2. Come già menzionato, ci sono due termini per quanto riguarda l'acquisizione dell'italiano: L2 e LS. L2 è l'italiano come seconda lingua, mentre LS è l'italiano lingua straniera. È normale chiedersi qual è il rapporto

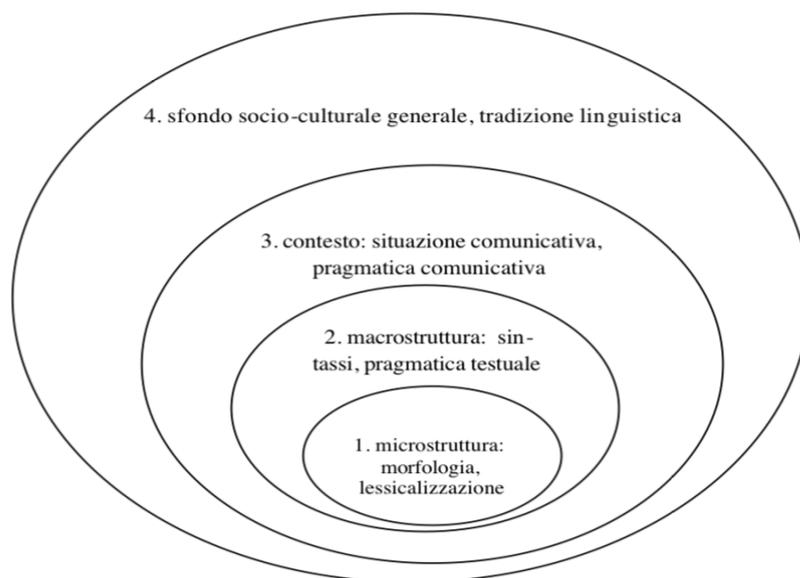
tra linguistica acquisizionale e glottodidattica. Negli ultimi decenni gli studi acquisizionali si sono concentrati sull'insegnabilità delle strutture, sul ruolo dell'input, del feedback sull'output, sulle negoziazioni del significato, dell'interazione in classe e sul ruolo dell'istruzione secondo i diversi approcci. Perciò, in seguito agli studi acquisizionali è aumentata la consapevolezza sullo sviluppo dell'interlingua, la nuova concezione dell'errore visto come indizio di apprendimento e l'accettazione della complessità e della necessità di percorsi graduati (molto importante per quanto riguarda il verbo italiano). Contano inoltre anche il metodo per valutare, l'insegnabilità (*teachability*), se ci sono sequenze comuni di apprendimento, ma soprattutto il fatto che ad ogni stadio vengano insegnate le strutture 'imparabili' tramite sillabi adeguati (ti insegno quello che sei pronto ad imparare). Per quanto riguardano gli errori il docente dovrebbe modificare la prospettiva puntando sull'input corretto, cioè sull'evidenza positiva invece di correggerli esplicitamente focalizzando l'attenzione sulla forma, ossia l'evidenza negativa. Correggere gli errori implicitamente, riformulando in modo corretto, è un'altro metodo che aiuta il docente a combattere la caduta della motivazione.

La nozione di interlingua è centrale nello studio dell'acquisizione della LS e continua ad influenzare lo sviluppo delle teorie sulla LS (Tarone 2006: 747). Il concetto di *interlanguage* introdotto dal linguista americano Larry Selinker (1972) è visto come un sistema linguistico separato, nettamente diverso dalla lingua madre (NL) e dalla lingua obiettivo (TL) studiata, ma tuttavia collegato sia alla NL che alla TL tramite l'identificazione interlinguistica nella percezione dell'apprendente. Secondo Tarone (2006: 747) la caratteristica centrale dell'interlingua è la sua fossilizzazione, ciò vuol dire che non arriva mai ad identificarsi con la lingua obiettivo (TL). L'apprendente di LS adulto non arriva ad usare la TL con la stessa facilità con la quale il bambino acquisisce la TL come la NL.

Un punto importante che prenderemo in considerazione nell'analisi dell'aspetto è l'influenza di L1 sull'acquisizione di L2: *cross-linguistic influence*, l'interlingua e altri aspetti che riguardano la micro- e la macrostruttura. Secondo Bertinetto et al. (2015) l'acquisizione dipende dalla struttura della lingua, e non c'è un percorso universale. Soprattutto per L1, l'acquisizione delle caratteristiche aspettuali è influenzata dalla semantica verbale. La microstruttura è al centro (Shirai & Andersen 1995). La linguistica acquisizionale aiuta a capire le difficoltà, le tappe, gli errori e di conseguenza, a pianificare l'intervento didattico. Secondo Pierangela Diadori (2015: 3), lo studio delle caratteristiche della lingua di

apprendimento in relazione alla lingua madre degli apprendenti ha permesso fin dal passato di usare le tecniche contrastive e in particolare la traduzione come “mezzo privilegiato di insegnamento”. La traduzione non è molto usata attualmente, ma gli esercizi di traduzione sembrano stimolare le competenze metalinguistiche degli apprendenti facendoli lavorare con un testo concreto su cui si possa riflettere. La produzione scritta libera al livello A2/intermedio è invece impegnativa e il risultato dipende dalla motivazione creativa del discente. I fenomeni di interferenza negativa dalla L1 sugli esiti in L2 hanno mostrato che laddove le due lingue differiscono è probabile che emergano degli errori caratteristici, soprattutto nei primi stadi di apprendimento (Diadori 2015:10). Gli errori nell’apprendimento di una lingua straniera emergono proprio là dove i due sistemi mostrano differenze strutturali.

Secondo Iørn Korzen, la strutturazione testuale delle lingue romanze si caratterizza per una maggiore complessità sintattica e per una “maggiore tendenza all’ipotassi”. Nei suoi studi comparativi italo-danesi Korzen (2000) ha indicato quali elementi microstrutturali sono (particolarmente) determinanti per la strutturazione di un testo di un dato registro in una data lingua e – conseguentemente – qual è l’impatto della microstruttura sulla macrostruttura. Partendo da vari modelli psicologico-cognitivi, la descrizione della comunicazione linguistica, secondo Korzen (2000), è formata dalla sinergia di elementi appartenenti a livelli o a ‘dimensioni’ linguistico-cognitive diverse ma correlate ed interattive di carattere rispettivamente morfo-semantico, pragmatico testuale e contestuale.



(Korzen: ispirato da Coirier/Gaonac’h/Passerault 1996, Lundquist 2000, Skytte 2000)

Sul piano delle relazioni tra la micro- e la macrostruttura e, più precisamente, sugli effetti del sistema microstrutturale su quello macrostrutturale, il paragone tra l'italiano e il danese vale anche per il presente studio. Il danese – come anche il norvegese – e l'italiano sono due lingue che per le loro nette differenze tipologiche in tutte e due le dimensioni (1 e 2 nel modello indicato sopra) sembrano adatte per illustrarne l'importanza. Per quanto riguarda la microstruttura, cioè morfologia e lessicalizzazione, le differenze morfologiche più pertinenti appaiono nel sistema verbale: *laddove l'italiano può vantare ben 48 forme sintetiche diverse dello stesso verbo, il danese si deve accontentare di solo 8*. La ricchezza morfologica italiana permette, con delle forme verbali che esistono solo in italiano, per esempio il gerundio, oppure che esistono in entrambe le lingue ma sono più frequenti in italiano, di segnalare, (cfr. Korzen 2000 e Mathiessen/Thompson 1988), lo status di *satellite retorico* di una proposizione, cioè il ruolo pragmatico testuale di sfondo rispetto alle proposizioni o sequenze testuali circostanti. A causa della povertà morfologica del norvegese, che comporta anche la neutralizzazione aspettuale, c'è una maggiore tendenza alla strutturazione retorica coordinata. È interessante anche l'osservazione di Jakobson (1963) che le varie lingue non si distinguono per quello che possono esprimere, ma per quello che devono esprimere.

Per quanto riguarda il sistema di lessicalizzazione verbale, questo fenomeno è più specifico del danese. A differenza dell'italiano il danese lessicalizza sempre il tratto *modo* e, molto più generalmente dell'italiano, il tratto *configurazione*, cioè la forma del soggetto nei verbi intransitivi o dell'oggetto nei verbi transitivi (Korzen 2000). La concentrazione informativa nel verbo vale anche per il norvegese. In italiano la concentrazione informativa è nei sostantivi, ossia negli argomenti stessi. Il danese, come il norvegese, può essere caratterizzato come lingua *endocentrica*, che riflette il mondo come relazioni specificate tra entità astratte (cfr. Korzen 2000 e Herslund/Baron), mentre l'italiano può essere definito come lingua *esocentrica*, riflettendo il mondo come relazioni astratte tra entità specificate. Nelle lingue scandinave, endocentriche, tutto è concentrato intorno al verbo, e queste lingue hanno perciò più verbi. Per esempio, lo stesso verbo in italiano è espresso con le sue differenze di carattere tipologico in norvegese: *mettere* (italiano) – *putte, sette, legge* (norvegese). In norvegese possiamo anche usare vari verbi a seconda dell'oggetto: *andare in aereo* – *fly*; *andare in macchina* – *kjøre*; *andare in bicicletta* – *sykle*. I modi finiti sono spesso più usati nelle lingue scandinave, mentre in italiano ci sono tante forme non finite, come il gerundio. A differenza delle lingue endocentriche, le lingue romanze sono più nominali, cioè il sistema dei nomi è più sviluppato.

Anche se l'oggetto principale di questo studio è l'acquisizione dell'aspetto nell'italiano lingua straniera, non necessariamente L2, alcuni principi della linguistica acquisizionale valgono anche per l'italiano insegnato fuori dall'Italia. Come già menzionato in precedenza, il concetto di interlingua si fonda su alcuni principi, il primo dei quali è l'idea di sistema, di regole in relazione tra loro nonostante lo stadio di sviluppo. Uno degli obiettivi degli studi acquisizionali è quello di individuare regole che appartengano a tutti gli apprendenti che raggiungono un determinato stadio di sviluppo, prescindendo dalla loro L1, e dalle vie intraprese per arricchire la propria competenza, e per capire le motivazioni soggiacenti a determinati errori (Villarini 2015: 165). Poichè un errore mostra una regola deviante del sistema rispetto alla lingua obiettivo, questo primo principio permette al docente di individuare le lacune nel sistema di regole presente nella testa dell'apprendente, ma anche i punti sui quali intervenire. L'altro principio su cui si fonda l'interlingua è l'idea che il sistema sia dinamico e transitorio. L'interlingua è sempre in movimento, sia di tipo progressivo che di tipo regressivo. Le regole che la compongono sono collocate su più livelli: fonetico, lessicale, sintattico e pragmatico, e le singole regole si possono bloccare e non crescono più in armonia con il resto del sistema.

Ogni apprendente ha una rete personale di regole che deriva dalla propria L1 e delle modalità interattive e conversazionali per mezzo delle quali ha raggiunto un certo stadio di sviluppo. Questa caratteristica delle interlingue giustifica l'individuazione di livelli di competenza. Ci sono cinque stadi acquisizionali, partendo da uno prebasico di interlingue molto iniziali, nel quale l'apprendente possiede pochissime regole e pochissimo lessico, a un quinto stadio, di interlingue avanzate, con una competenza densa di regole paragonabile a quella di un parlante nativo. Ciò nonostante, molto spesso si crea confusione nei rapporti tra la linguistica acquisizionale e la glottodidattica. La linguistica acquisizionale non si riferisce al metodo migliore per insegnare l'italiano, ma con le sue teorie di riferimento e con le metodologie di indagine ha portato alla formazione del bagaglio professionale della nuova figura del docente di italiano L2, e all'aggiunta di competenze di tipo linguistico a quelle di tipo pedagogico e didattico. La più importante visione del rapporto tra studi acquisizionali, glottodidattica e docenti è trovare una via di raccordo. Per il docente, questo significa applicare i risultati della ricerca sui processi di acquisizione che generano l'uso linguistico, in classe, mentre per il ricercatore è importante venire incontro alle esigenze del docente. La via è quindi dalla ricerca alla didattica e viceversa. Più precisamente, didattica acquisizionale non vuol dire

“imporre” alla didattica le scelte della linguistica acquisizionale, ma creare uno spazio che osservi apprendenti spontanei e guidati (Villarini 2015: 170-171).

Uno dei capisaldi della linguistica acquisizionale è l’idea che qualunque sia la lingua madre di partenza, ogni apprendente segue delle sequenze di sviluppo universali per raggiungere la lingua obiettivo. Un primo obiettivo della linguistica acquisizionale è di rintracciare questi fattori universali analizzando diversi apprendenti allo stesso stadio di sviluppo dell’interlingua per poi vedere quali sequenze di sviluppo coincidono. Con l’avanzare della competenza entrano in gioco altri fattori come condizioni sociolinguistiche, motivazione, nuovi bisogni di apprendimento. Le condizioni sociolinguistiche sono “lo stile di vita” dell’apprendente, i suoi abituali consumi linguistici come, per esempio, se parla con gli italiani in italiano, se legge in italiano, se ha legami con italiani, se è spesso in Italia, e così via. Il ruolo della L1, cioè delle caratteristiche della lingua madre sulla L2, ha preso vigore negli ultimi anni ed è uno dei fattori determinanti nello strutturarsi della nuova competenza.

Per gli apprendenti d’italiano L2 è importante il ruolo della pragmatica discorsiva e la funzione di *foreground* e di *background*. In norvegese manca la codifica dell’informazione sul carattere dello svolgimento dell’azione, cioè la caratteristica aspettuale, e perciò per gli apprendenti norvegesi la macrostruttura, ovvero il contesto, è al centro. Bertinetto (1997: 206) chiama ‘macroevento’ la sequenza complessiva delle occorrenze, e ‘microevento’ ogni singola occorrenza dell’evento abituale, oppure ‘macro- e microintervallo’ di riferimento. “I singoli microintervalli possono essere chiusi, purché il macrointervallo resti potenzialmente aperto. [...] l’aspetto abituale comporta una visione rigorosamente imperfettiva del macroevento, ma è compatibile con una visione perfettiva dei singoli microeventi di cui è costituito.” (Bertinetto 1997: 207-208). Quindi, mentre l’aspetto abituale ha una valenza aspettuale ibrida, l’aspetto aoristico è prettamente perfettivo e l’aspetto progressivo è prettamente imperfettivo.

Un ruolo fondamentale nei processi di acquisizione lo giocano sia le variabili ambientali che le variabili individuali, intrinseche, che riguardano le caratteristiche dell’apprendente al livello neurologico e psicologico-affettivo. Secondo le teorie cognitive sull’apprendimento l’età di esposizione all’L2, il sesso, la motivazione, gli aspetti affettivi legati all’apprendimento e le caratteristiche della personalità, sono tutti elementi fondamentali. Per quanto riguarda il fattore età, l’esposizione precoce alla seconda o alla terza lingua resta una

causa di successo e di armonico sviluppo psichico, con vantaggi cognitivi, affettivo-sociali e sensorio-percettivi (Singleton 1989 citato in Diadori 2015:16). Il neurolinguista Eric Lenneberg (1967 citato in Diadori 2015) sosteneva che l'acquisizione della L2 ha più probabilità di successo se il bambino viene esposto alla seconda lingua prima della pubertà. È stato dimostrato che le altre competenze (morfologica, sintattica e lessicale) possono essere acquisite con più successo in periodi successivi alla pubertà. Secondo Diadori (2015: 16) ogni abilità linguistica avrebbe una propria soglia critica come per esempio: “prima infanzia/caratteristiche fonetico-intonative”, “adolescenza/tratti morfo-sintattici”, “età adulta/lessico”.

Per la nostra ricerca questa teoria sosterebbe il metodo *focus on form* (vedi 3.1.), dato che nella fase adolescenziale cominciano a manifestarsi in maniera consistente le capacità di attenzione, introspezione e ragionamento logico. Ci sono pochi studi sul sesso come variabile neuro-psicolinguistica, ma la motivazione all'apprendimento definita da Gardner (1985) come “la misura dell'impegno o sforzo che un individuo mette nell'apprendere una lingua a causa di un suo desiderio e della soddisfazione provata in tale attività” riguarda proprio le cause di fondo che hanno portato l'apprendente ad intraprendere lo studio della L2. Come vedremo nella parte sulla motivazione, per raggiungere un obiettivo devono essere presenti il desiderio, lo sforzo ed il senso di soddisfazione, ma anche la motivazione culturale e quella strumentale. La motivazione è strettamente legata anche a livello di autonomia dell'apprendente. L'autonomia, oppure la capacità di apprendere, è aumentata dalla motivazione intrinseca. Tuttavia, secondo Diadori (2015: 19) non è la motivazione in sé che determina il successo dell'apprendimento, ma il livello di attenzione che la motivazione suscita nell'apprendente.

2.4 Difficoltà dell'acquisizione

Verificheremo l'uso simultaneo dei due tempi in italiano da apprendenti di italiano LS di madrelingua norvegese. Come abbiamo già visto prima, nella grammatica norvegese per stranieri (Golden 1989: 54-55), le forme del passato in norvegese sono spiegate senza fare riferimento all'aspetto, che in italiano fa proprio la differenza tra l'imperfetto ed il passato prossimo. In confronto, possiamo ipotizzare che gli apprendenti norvegesi incontrino delle difficoltà nell'acquisizione del passato prossimo e dell'imperfetto. Per capire meglio la base morfologica con la quale è abituato un apprendente norvegese e per indicare le differenze, useremo gli esempi di Golden (1989).

Il *preteritum* è quindi usato con valore temporale nei seguenti casi:

- 1) Quando il momento è ben preciso: *Jeg var i England i sommer* oppure anche con ripetizioni in un fascio temporale ben preciso: *Jeg gikk på skolen på lørdager*. Il *preteritum* è usato anche con valore modale:
- 2) Per esprimere il presente in frasi di cortesia o domande: *Jeg så helst at du gjorde det. Jeg lurte på om du var sulten. Det var noe jeg skulle si deg. Hva var navnet?*
- 3) Con certi verbi quando si esprime ciò che sta accadendo in questo momento: *Dette var god kaffe! Nå hadde vi det koselig! Ja, så satt vi her*. Lo stesso vale anche quando si parla ai bambini o agli animali preferiti in maniera intima: *Det var flink bisk!*
- 4) Nelle frasi che non concordano con la realtà: *Hvis jeg var deg, ville jeg ta imot tilbudet. Han hylar som om han var gal*.
- 5) Nelle frasi che esprimono possibilità (soprattutto con il condizionale) e desideri forti: *Hvis det var sant, reiste jeg i morgen! Bare han kom snart! Hvis du virkelig hadde lyst til å bli med, kunne du ta deg fri*.

Il *perfektum* è usato con riferimento temporale nei seguenti casi:

- 1) Per esprimere il passato quando il momento non è ben preciso: *Jeg har vært i England*.
- 2) Quando un'azione o una situazione inizia nel passato ma che continua nel presente (probabilmente anche nel futuro): *Jeg har bodd her i tre år (og bor her fremdeles). Viktoria har studert norsk lenge*. L'azione o la situazione può avere effetto nel futuro: *I september har de bodd i huset i tre år. Til jul har de vært gift i 50 år*.
- 3) Per esprimere il futuro quando un'azione è compiuta prima che un'altra azione cominci (ante-futuro/førframtid): *Så snart jeg har hørt fra ham, skal jeg gi deg beskjed* (Golden 1989: 54-55).

2.5 L'importanza degli introduttori di tempo nell'acquisizione dell'aspetto.

Gli introduttori di tempo sono indispensabili nell'insegnamento dei tempi verbali e nel test ho usato degli avverbiali che indicano i tempi da utilizzare. Negli altri studi simili è stata proposta l'ipotesi che gli apprendenti norvegesi di italiano LS usino più avverbiali temporali e avverbi connettivi. La *Grande Grammatica Italiana di Consultazione* a cura di Lorenzo Renzi et al. (2001: 721-738) definisce questi elementi come avverbi, avverbiali e connettivi temporali. L'argomento è tuttavia molto ampio, ma per capire meglio perché certi errori accadono nei testi prodotti da apprendenti di lingua italiana norvegesi è importante delineare

le difficoltà. Le domande principali che si pongono sono quando e come si usano certi avverbiali. Già al livello principianti, A1-A2, si insegnano alcuni introduttori temporali tra i quali le semplici congiunzioni come *quando*, *mentre*, congiunzioni modificate da avverbi o preposizioni come *prima*, *dopo che*, *fino a quando*. Queste congiunzioni possono specificare il momento iniziale o terminale dell'azione sia nella subordinata temporale che nella principale. La congiunzione più frequente per esprimere contemporaneità con il tempo della principale è *quando*, che introduce una frase di modo finito.

L'uso dei tempi della principale o della temporale è condizionato a volte dall'aspetto verbale perfettivo/imperfettivo e dall'azione (Renzi 2001: 378):

- 1) Quando Maria *piangeva*, sua madre la *prendeva* in braccio.
- 2) *Stavo* per prendere il treno, quando mi accorsi che mi era stato rubato il portafoglio.

Nel primo esempio [1] *quando* è sinonimo di *tutte le volte che* e indica un'azione ripetuta nel tempo, e l'aspetto della frase deve essere imperfettivo. Il concetto di contemporaneità si dilata fino a comprendere una successione di eventi. Negli avverbiali di frase, come nell'esempio [2], l'azione della temporale è non durativa. Ad un imperfetto nella principale non può corrispondere un imperfetto nella temporale.

Dato il significato durativo di *mentre*, il tempo della principale è sempre uguale a quello della temporale [4], tranne nel caso del perfetto (semplice o composto) a cui corrisponde un imperfetto nella temporale [3]:

- 3) Mentre *giocava* a golf, Mylord cadde a terra stecchito.
- 4) Le mondine *cantavano*, mentre *lavoravano* nelle risaie.

Un'altra spiegazione richiesta nell'insegnamento dei tempi verbali riguarda gli avverbi di tempo e la loro posizione. Le posizioni degli avverbiali meritano una particolare attenzione: di durata, puntuali, di frequenza e di inquadramento. Gli avverbiali di tempo definito come *oggi*, *l'anno scorso* si trovano in posizione postverbale e in posizione iniziale. Quando ci sono più avverbi non in focus, gli avverbi di occorrenza abituali di inquadramento, come *quotidianamente*, *abituamente* e di tempo definito, occupano la posizione iniziale. Gli avverbi di tempo quantificato o frequenza indefinita, come *sempre*, *mai*, occupano la

posizione postausiliare, mentre gli avverbi di durata come *per molto tempo*, *in passato* occupano sia la posizione iniziale che postausiliare. La regola che vale in generale è che “il cumulo degli avverbi rispetta una gerarchia che va dal generale al particolare, dal più esatto al più preciso, dal più stabile al più occasionale” (Renzi et al. 2001: 379).

Una spiegazione molto chiara che riguarda la distinzione tra aspetto perfettivo e aspetto imperfettivo appartiene a Salvi & Vanelli (2004). La presenza o, rispettivamente, l'assenza di un momento terminale nella rappresentazione dell'evento fa la differenza. Perciò l'aspetto imperfettivo è incompatibile con i complementi che fanno allusione alla fine del processo: *in X tempo*, *per X tempo*, *fino a X*, *da X a Y*, *tra X e Y*, ma è invece compatibile con i complementi *da X tempo*, che fanno riferimento solo all'inizio e non alla fine dell'evento (Salvi e Vanelli 2004: 110-111):

- Quando sono entrato, Piero *dormiva* da due ore.⁸

Questi complementi fanno eccezione invece, quando si tratta dell'aspetto abituale dell'imperfettivo, però quando il complemento si riferisce non all'evento complessivo (abituale) ma ai singoli eventi ricorrenti (in sé perfettivi) da cui l'evento complessivo è costituito:

- Giorgio *faceva* sempre i compiti in dieci minuti.
- Ogni giorno Giorgio *riposava* per due ore.
- In ogni sua visita, Giorgio *si fermava* fino alle 5/dalle 2 alle 5/ tra le 2 e le 5.

L'aspetto perfettivo, per contro, è compatibile con i complementi summenzionati:

- Maria *ha fatto* il compito in dieci minuti.
- Maria *ha dormito* per due ore.
- Maria *ha dormito* fino alle 5/dalle 2 alle 5/ tra le 2 e le 5.

I complementi *da X tempo* sono compatibili solo con l'aspetto perfettivo compiuto: “*Maria era arrivata da due ore*” e non con quello aoristico: “*Maria arrivò da due ore.*” Con l'aspetto perfettivo, il complemento *da X tempo* misura il tempo trascorso dalla fine dell'evento al

⁸ In questo esempio *da X tempo* indica il tempo trascorso dall'inizio dell'evento al momento di focalizzazione, come con l'aspetto imperfettivo.

momento di riferimento e si può usare solo quando l'aspetto comporta un momento di riferimento, come è il caso dell'aspetto compiuto (Salvi & Vanelli 2004: 111).

Anche Bertinetto (1997: 207) mostra le differenze tra l'aspetto abituale e l'aspetto progressivo dell'imperfettivo indicando la compatibilità con gli avverbi temporali. Per esempio, questi avverbi tipici dell'aspetto abituale: *ogni pomeriggio per mezz'ora*, *ogni pomeriggio dalle 2 alle 3*, *ogni pomeriggio fino alle 3* sono incompatibili con l'aspetto progressivo espresso da questi avverbi: *per mezz'ora*, *dalle 2 alle 3*, *fino alle 3*. Secondo Renzi et al. (2001: 728) hanno valore temporale anche i sintagmi avverbiali di tempo introdotti dal *che* come *adesso che*, *ora che*, *tutte le volte che/ ogni volta che* (per la contemporaneità) e da *il giorno dopo*, *il giorno prima* (rispettivamente per l'anteriorità e la posteriorità rispetto alla principale).

Tuttavia, i manuali utilizzati nell'insegnamento non usano la stessa terminologia o le stesse spiegazioni dei libri di grammatica italiani citati in precedenza. Gli avverbiali sono introdotti più come *connettori* invece che come indicatori dell'aspetto perfettivo o imperfettivo. Nelle schede 'Si dice così' di *Allegro 1 e Allegro 2*, gli avverbiali sono introdotti come modi di dire, espressioni fisse che gli apprendenti imparano senza consapevolezza sulla posizione o sulla compatibilità tra gli avverbi temporali e l'aspetto verbale. Nonostante l'importanza degli introduttori temporali per capire l'aspetto, il docente si trova spesso di fronte a una mancanza di spiegazioni adatte al livello dell'apprendente nel manuale utilizzato. La suddetta terminologia che accompagna le spiegazioni sull'uso degli avverbiali sarebbe troppo difficile e inaccessibile per l'adolescente, ma una semplificazione e una sintesi sarebbero di grande aiuto sia per il docente che per il discente.

3 Approcci didattici

3.1 Approcci didattici generali

Secondo Rod Ellis (1994: 243), la ricerca riconosce la necessità dell'input nell'acquisizione della L2/LS anche se varia il suo ruolo. Partendo dalla presunzione che l'input che riguarda l'acquisizione dell'aspetto nell'italiano LS da apprendenti norvegesi è piuttosto carente oppure insufficiente, proveremo anche ad identificare la fonte di questa carenza nei manuali di italiano LS usati nei licei norvegesi e di suggerire modi per affrontare questa insufficienza. La tesi esamina anche quale tra gli approcci *focus-on-meaning* e *focus-on-form* favorisce l'acquisizione e quale di questi approcci è più comune per spiegare la differenza tra il passato prossimo e l'imperfetto nei manuali d'italiano usati in classe. Norris & Ortega (2001: 159-160) definiscono tre punti di vista sul ruolo dell'insegnamento nell'acquisizione di una lingua straniera tutti fondati sull'insegnamento di tipo FFI (*form-focused instruction*) cioè le posizioni *noninterface*, *strong interface* e *weak interface*.

La posizione *noninterface*, cioè *non interfaccia*, adottata da ricercatori come Krashen (1985) e Schwartz (1993), sostiene che l'unico tipo di informazione utilizzabile per l'acquisizione di una lingua straniera sia la cosiddetta *positive evidence* oppure il *comprehensible input* che, secondo Krashen, sono le situazioni linguistiche naturali. Questa posizione sostiene che l'insegnamento della grammatica e la correzione degli errori non hanno effetto sulla conoscenza linguistica o sull'interlingua dell'apprendente. Krashen (1985: 1-3) sostiene che non c'è nessuna interfaccia tra conoscenze acquisite nello studio cosciente e conoscenze acquisite tramite l'esposizione dell'apprendente a un input comprensibile.

La posizione di *forte interfaccia*, oppure la *strong interface*, sostiene che tramite ripetuti tentativi, la conoscenza appresa possa diventare conoscenza acquisita, che in cambio si tradurrà in un uso naturale della lingua straniera. De Keyser (1998) ritiene che il FFI esplicito porta a guadagni più ampi rispetto all'apprendimento implicito. Quelli che invece sostengono la posizione *weak interface*, oppure *scarsa interfaccia*, ritengono che se il materiale è collocato in un contesto pertinente in una maniera poco appariscente ma sufficientemente notevole per il processo ulteriore, possa attirare l'attenzione dell'apprendente a notare con più facilità la forma della lingua obiettivo e, di conseguenza, ad acquisirla (Norris e Ortega 2001: 159).

White (1989) suggerisce che, sebbene la lingua straniera possa essere appresa in base all'esposizione a *positive evidence*, cioè una prova che è accettabile nella grammatica della lingua obiettivo, gli apprendenti hanno bisogno di una prova negativa, cioè informazione su quello che non è ammissibile, quando la loro interlingua contiene regole più generali di quelle della lingua obiettivo (White 1989: 50). Secondo White, i parametri legati ai principi della grammatica universale di un apprendente L2 si sono fissati a norma della grammatica L1. Affinché gli apprendenti L2 possano cambiare queste impostazioni dei parametri, serve una prova negativa, ad esempio che una certa forma non esiste nella lingua obiettivo. Le Roux (1994: 23) indica che la prova positiva non basta in questi casi a causa della mancanza delle espressioni che non si verificano.

Nella sua discussione sull'*input enhancement*, cioè sull'aumento della consapevolezza, Sharwood Smith (1991) sostiene che gli apprendenti debbano consciamente osservare le forme e i loro significati (*forms and meanings*) nell'input. Smith dimostra che evidenziando le forme nell'input aumenta la possibilità che queste siano notate e successivamente usate, indizio che contraddice la posizione di Krashen sull'acquisizione a livello inconscio degli apprendenti. Spada & Lightbown (1993) hanno portato avanti la posizione di White e Smith e hanno studiato gli effetti della FFI e del feedback correttivo nella formazione delle frasi interrogative in parlanti di lingua inglese L2. I loro risultati difendono l'ipotesi che FFI e feedback correttivo possano allineare l'interlingua dell'apprendente L2 più strettamente con la lingua obiettivo.

Long, M.H. (1998) ipotizza che l'istruzione assista l'apprendimento, ma solamente se coincide con il processo naturale dell'acquisizione (cf. Ellis 2001: 10). Secondo l'ipotesi della *teachability* introdotta da Pienemann (cf. Ellis 2001: 7) alcune strutture sono apprese meglio se l'insegnamento coincide con la fase successiva nello sviluppo dell'apprendente. Questo processo aiuta l'apprendente ad accorgersi del gap tra input e interlingua, stimolandolo a ristrutturare le forme incorrette che hanno portato al crollo della comunicazione (Ellis 2001: 10). Il crollo della comunicazione può essere visto come un'opportunità per l'apprendente di negoziare, oppure di cercare, il significato mettendo in luce forme difficili.

Ci sono tre tipi di insegnamento discussi nell'insegnamento dell'L2, cioè *focus-on-meaning*, *focus-on-form* and *focus-on-formS*. *Focus-on-form* è una reazione contro *focus-on-meaning* in cui l'aspetto comunicativo negli ultimi anni ha contribuito a diminuire lo status dell'uso

della grammatica, cioè della forma linguistica della lingua. *Meaning* si riferisce al contenuto da esprime mentre *form* è la forma della lingua. Spesso, nelle produzioni linguistiche, la forma crea ansia e può bloccare il flusso della comunicazione. In ogni modo, la riflessione sulla forma non è bandita e si può registrare un cambiamento teorico positivo nell'approccio basato sulla forma linguistica, un cambiamento, che critica l'approccio basato totalmente sul messaggio comunicativo nell'acquisizione della lingua straniera come insufficiente.

Tuttavia la domanda che si deve porre è come stimolare gli apprendenti e come trovare la didattica più adatta, per quanto riguarda l'utilizzo della grammatica in classe. Si parla della polemica dell'*analitico* contro lo *sperimentale*, o in altre parole, un metodo più controllato e teorico basato sulle regole, contro l'utilizzo naturale della lingua basandosi su attività *communicative* (Nassaji 1999). L'approccio sperimentale è stato dominante nelle scuole norvegesi per tanti anni (Keller 1994), ma una grammatica pedagogica basata sul contrasto tra la madrelingua e la lingua straniera, tra il norvegese e l'italiano, dovrebbe aiutare l'apprendente a strutturare meglio il sistema linguistico italiano, attivare la memoria e capire meglio. Negli anni Ottanta si affermava che la lingua si acquisisce naturalmente tra un'esposizione sperimentale dell'apprendente alla lingua, invece di imparare le regole. Negli anni Novanta più ricercatori hanno trovato che l'approccio unicamente comunicativo non bastava per lo sviluppo corretto delle conoscenze di lingua e che era necessario includere attività formali, di grammatica, nel contesto comunicativo delle lezioni (Nassaji 1999). Studi empirici ulteriori a questa ricerca hanno mostrato che questo approccio può andare oltre lo sviluppo realizzato solamente con l'approccio sperimentale e comunicativo. Tanti insegnanti cercano sempre i metodi più adatti per incorporare la grammatica nelle lezioni con preponderanza comunicativa, combinando sia la forma che l'aspetto comunicativo.

La tecnologia e l'utilizzo del computer nell'insegnamento, che costituisce una delle competenze di base obbligatorie nelle scuole norvegesi, fa parte del programma scolastico. La tecnologia è incorporata nel curriculum della LS tramite obiettivi come 'bruke digitale verktøy og andre hjelpemidler på en kritisk og selvstendig måte' (Udir, *Læreplan i fremmedspråk*) che significa utilizzare strumenti digitali e altre risorse (mezzi) in maniera critica e indipendente. Ogni discente riceve il suo proprio computer all'inizio del liceo ad un prezzo molto conveniente ed è incoraggiato ad usarlo in tutte le materie, per test e esami. La maggior parte del tempo l'utilizzo del computer è un vantaggio, ma uno svantaggio durante

l'insegnamento è che può distrarre l'attenzione dell'apprendente a causa dell'accesso libero a internet e ai social network. La sfida e il lavoro del docente nell'epoca della tecnologia informatica o, forse meglio, della comunicazione tramite i *social media* è di sfruttare meglio nuovi metodi di insegnamento usando la grammatica insieme a comunicare attraverso il computer e, in tal modo, imparare la lingua in un modo naturale, sperimentale ma soprattutto corretto.

Nella mia analisi mi concentrerò anche sui metodi pratici da utilizzare per creare processi più efficienti per quanto riguarda la durata e la capacità necessarie all'apprendimento dell'italiano. Si fa la distinzione tra *focus-on-form* e *focus-on-forms* dove *focus-on-forms* è il metodo tradizionale di insegnare la grammatica. *Focus-on-form* nel contesto comunicativo è scartato da alcuni docenti per paura che l'attenzione alla forma possa impedire all'apprendente di volersi esprimere, e che la separazione delle due attività sia necessaria. Comunque, per raggiungere l'obiettivo di un'acquisizione fluente, corretta e complessa della lingua straniera il metodo più efficiente deve essere l'attenzione alla forma mentre si usa la lingua per comunicare. La domanda rimane come disegnare un metodo che coinvolge l'attenzione alla forma e alla comunicazione senza ritornare ai metodi tradizionali dell'insegnamento delle regole e mantenendo la motivazione dello studente. A livello intermedio, cioè il livello del nostro gruppo di apprendenti, sarà comunque utile insistere sulla riflessione metalinguistica, poiché, come verrà spiegato in seguito, gli apprendenti adolescenti sono ricettivi a questo tipo di attività cognitiva. In questa maniera saranno costantemente esposti a input sulle forme linguistiche che non hanno avuto tempo e modo di processare con sistematicità prima.

All'inizio degli anni 2000 si presentava lo studio della motivazione come fattore socio-psicologico nell'acquisizione di una lingua straniera e Robert C. Gardner (1985, 2010) era la figura più importante in questo dominio, soprattutto per il suo modello socio-educazionale (Gardner 2010). In questo modello i sentimenti dell'apprendente verso la comunità linguistica della lingua straniera determinano il suo grado di motivazione e la sua capacità di apprendere la lingua. Sulla motivazione, Gardner (1985: 50) sostiene che: "*Motivation involves four aspects: a goal, effortful behaviour, a desire to attain that goal and favourable attitudes towards the activity in question*". L'abilità e l'aspetto integrativo costituiscono la motivazione e giocano entrambi un ruolo importante nell'acquisizione della lingua. In più, ci sono anche altri fattori che contribuiscono al risultato come la motivazione strumentale,

quella di ottenere un lavoro, ma un'altra fonte di motivazione la può costituire proprio il lavoro con un insegnante ispiratore. La motivazione si deve guardare anche nel contesto nel quale si svolge l'apprendimento.

Investimento è un fattore che influisce la decisione del parlante o dell'apprendente di parlare o di restare silenzioso. Per partecipare, l'apprendente deve capire il guadagno dell'investimento, quindi la motivazione è un concetto dinamico. Alcuni studi mostrano anche che il risveglio motivazionale è più grande quando le attività hanno un grado di difficoltà moderato. Se il tasso del successo è considerato troppo alto o troppo basso, il risveglio motivazionale rimane povero. Comunque sia, la natura della motivazione si trova nella relazione tra apprendimento, emozioni, sentimenti e ambiente (Nakata 2006). Per gli studenti norvegesi di liceo il lavoro con la lingua scritta o parlata si svolge innanzitutto a scuola. Il contatto con l'italiano è soggetto a restrizioni che riguardano questo ambiente. Pochi apprendenti hanno l'occasione di praticare la lingua oltre la scuola. Se un apprendente fuori l'Italia sceglie di imparare la lingua, sarà spinto da motivazioni intrinseche e strumentali. Rendere comunque bello l'apprendimento dell'italiano per comunicare in modo giusto, ma anche per capire l'affascinante grammatica di una lingua bellissima, sono gli obiettivi di ogni professore ispiratore, ma l'elemento centrale rimane comunque lo sforzo individuale di ogni apprendente per acquisire e migliorare l'italiano.

Gli ambiti del *made in Italy* (cultura, arte, spettacolo, moda, sport) sono un potente strumento nelle mani del docente che può contare sull'attrazione dell'italiano utilizzando risorse in rete, audiovisivi, canzoni o contributi teatrali. Il paragone naturale da fare è quello con l'inglese L2, dove il contatto con la lingua è a portata di mano. Anche se ci sono molte più risorse in rete in inglese, è fondamentale che agli apprendenti si offra la possibilità di esposizione ad input autentici e di vario genere. L'insegnamento isolato e guidato nella classe rischia di esporre gli apprendenti ad un *input* povero. L'*output* di questo tipo di apprendenti tende talvolta a mirare poco alla complessità (Petrocelli 2015: 189).

3.2 L'insegnamento dell'italiano LS agli adolescenti

Nel periodo dell'adolescenza, cioè dagli 11 ai 18 anni, l'individuo subisce profondi cambiamenti cognitivi, psicologici e sociologici. I modelli cognitivi diventano più complessi e si sviluppa la capacità di astrazione metalinguistica e di organizzazione sistematica della lingua. Cambia anche la percezione di sé e del mondo, aumenta l'interesse verso il mondo

esterno, soprattutto quello dei pari, ai quali si desidera assomigliare. Pertanto il filtro affettivo diventa particolarmente sensibile alle dinamiche di classe, ai giudizi dei compagni e del docente. Gli adolescenti si sentono sotto osservazione nel gruppo classe, mentre il docente sottolinea il valore della conoscenza, richiede il massimo dai suoi studenti e si scontra spesso con l'adolescente, che per natura si sente già un adulto e per questo non accetta con disinvoltura le correzioni e i rimproveri (Petrocelli 2015: 182).

La motivazione, trattata in particolare in 3.3.1, gioca un ruolo primario nell'approccio didattico. Il docente deve usare il buon senso per proporre attività accattivanti, stimolanti e poco scontati. Secondo Balboni (2002: 171) la conseguenza glottodidattica della maturità dell'adolescente:

“è nel passaggio da un approccio comunicativo, in cui la padronanza delle grammatiche si fonda sulle intuizioni e le associazioni, a un approccio che utilizza via via di più la riflessione, la catalogazione, la definizione metalinguistica. Alla competenza d'uso della lingua si affianca, come sostegno e non come sostituto, la competenza sull'uso della lingua.”

La sfida del docente sta nel riuscire a farsi percepire non come un avversario che giudica, bensì come una guida esperta cui far riferimento nelle difficoltà del processo di acquisizione linguistica. Il suo compito sarà di regia senza fare il protagonista dell'evento didattico. È consigliato l'apprendimento cooperativo attraverso attività di gruppo, *project work*, attività di autocorrezione e autovalutazione, ma anche lo sfruttamento delle nuove tecnologie di cui gli adolescenti fanno uso quotidianamente sia a scuola che nella vita extrascolastica. Internet è pieno di risorse utilizzabili didatticamente come lo scambio di *e-mail* con coetanei parlanti italiano L1, incontri sui *social network*, via *webcam* o la preparazione di un *project work* in *e-twinning* con classi internazionali, su tematiche di comune interesse. Queste attività possono costituire spinte motivazionali stimolando a usare la lingua con maggiore disinvoltura e successo. In tal modo, l'apprendente adolescente è portato a interloquire in prima persona con coetanei madrelingua svelando sia le proprie abilità che le proprie inesattezze linguistiche. L'apprendente adolescente tiene al buon giudizio di un coetaneo e ha quindi la possibilità di autovalutarsi e giudicarsi riguardo alla propria competenza linguistica. Il docente verrà visto come una possibilità di aiuto e non più come un avversario.

In materia di riflessioni sulla grammatica e tenendo conto che nell'età adolescenziale è consigliabile approfondire le attività metalinguistiche, è necessario coinvolgere sempre lo

studente nelle scelte didattiche, osservando sia la funzione comunicativa che l'utilità, come anche le diverse *nuance* di significato che queste danno la possibilità di esprimere. Non discutere la tecnica didattica con l'apprendente adolescente potrebbe essere percepito come un'imposizione dall'alto e perciò rifiutato. Far vivere l'adolescente nel "mondo reale" della classe, nella realtà dell'*hic et nunc* sarà più opportuno piuttosto che creare simulazioni comunicative improbabili come i giochi di ruolo in cui il docente è l'impiegato delle poste e il discente il cliente che deve spedire una cartolina. È perciò molto importante inserire queste attività in un contesto ben specificato e motivante per l'adolescente, in cui ci sia un fine concreto e perseguibile.

La prospettiva del TBLT di Ellis (*Task-based Language Teaching*) dove la costruzione di *task*, cioè compito, è adeguata al profilo cognitivo e linguistico comunicativo dei discenti, presenta alcuni aspetti importanti:

- Eseguire il *task* significa raggiungere un obiettivo concreto e definito;
- Il *task* può coinvolgere ciascuna delle quattro abilità;
- Il *task* si basa su uno "scarpò-gap" di informazione o di opinione che gli apprendenti devono colmare attraverso attività comunicative per essere in grado di eseguire il compito e raggiungere l'obiettivo;
- L'esecuzione del compito richiede processi di utilizzo della lingua legati al mondo reale, raramente simulati e comunque ben contestualizzati;
- Per eseguire il compito l'apprendente è portato a fare libero uso di tutte le proprie risorse linguistiche e non di una preordinata serie di forme.

Alcuni tipi di *task* lavori a copie suggerite da Petrocelli (2015: 184) sono: "fare a B domande per trovare le differenze tra l'immagine consegnata ad A con quella di B e viceversa"; "fare domande a B per riempire le informazioni mancanti sulla scheda di A con quelle presenti nella scheda di B e viceversa"; "elencare i cibi e gli articoli presenti nella lista della spesa di A affinché B possa trascriverli e andare a fare la spesa al negozio di C". Attività *in plenum* possono essere "fare un disegno seguendo le indicazioni fornite oralmente dal docente e scoprire quale oggetto si è disegnato"; "cercare di vincere la gara di classe facendo il numero più alto di domande all'insegnante su determinati argomenti in un minuto"; "giocare con l'insegnante che estrae uno ad uno degli oggetti di uso quotidiano da una borsa e i ragazzi, a squadre, devono indovinare il nome degli oggetti nella lingua obiettivo o, se non ci riescono, possono acquisire un minor punteggio descrivendoli o ancor meno mimandoli".

L'utilizzo della lingua per raggiungere un obiettivo concreto può creare più motivazione verso l'attività didattica. Certi compiti per l'utilizzo di specifiche funzioni comunicative possono essere costruiti per essere presentati in qualsiasi momento. La motivazione cresce se, nella classe di lingua con adolescenti, al *task* si associa la componente competitiva e ludica. Tornei, dividere la classe in squadre, consegnare premi per la buona esecuzione del compito, migliorano lo spirito cooperativo e l'armonia della classe e aumentano il piacere che mette in gioco la motivazione. Secondo Balboni (2002), la progettazione didattica basata sul TBLT può stimolare sentimenti di piacere come il piacere della varietà, il piacere della novità, il piacere della sfida e il piacere della sistematizzazione, cioè di capire come funziona il mondo. Tutto questo ambiente stimolante e motivazionale può essere reso possibile da un docente ben organizzato, preparato, creativo, simpatico e che può portare l'apprendimento a maggiore successo.

La positività di un compito consiste nel coinvolgere gli apprendenti nella comprensione, nella produzione ed interazione nella lingua obiettivo distogliendo la loro attenzione dalla lingua stessa. La loro concentrazione sarà, in tal modo, sul contenuto da esprimere, cioè sul *meaning* (vedi 3.1.) e inconsapevolmente di meno sulla forma della lingua. È importante che la forma maturi spontaneamente negli apprendenti che tramite il compito e la comunicazione nella lingua obiettivo. In termini di funzionamento della lingua per negoziare i significati (*negotiation of meaning*) trasmessi, “più menti che esplorano insieme la lingua e i significati dei testi hanno maggiori possibilità di riuscita.” (cfr. Petrocelli 2015: 184 e Balboni 2002: 48)

Il principio della positività e di coinvolgere gli apprendenti adolescenti è importante per il successo formativo. Come accennato prima, gli adolescenti difficilmente accettano correzioni e direttive dall'alto e amano essere protagonisti delle attività e autonomi nel loro svolgimento, con il docente che sta “dietro le scene”. Per garantire il successo delle attività si deve tener conto anche della media di concentrazione degli adolescenti pari a circa 15 minuti all'ora. Nella progettazione didattica, per non demotivare gli apprendenti bisogna contare su attività varie, brevi e stimolanti che danno sfogo alla vivacità e alla creatività degli adolescenti. L'approccio orientato all'azione sembra essere l'approccio giusto per cogliere le esigenze formative degli adolescenti, come consiglia il QCER (Consiglio d'Europa 2001).

3.2.1 L'obiettivo del docente d'italiano LS

Ci sono diverse variabili che svolgono un ruolo importante nell'apprendimento della lingua straniera. Tra le varie teorie che hanno influenzato molti metodi per l'insegnamento della LS è importante delineare gli aspetti legati al contesto educativo, sociale, all'input e alle interazioni nella lingua straniera che sono particolarmente significativi e degni da tenere in considerazione dal docente.

I risultati cambiano molto se l'italiano LS si acquisisce nel contatto diretto con i parlanti nativi, cioè attraverso un *apprendimento spontaneo*, nel solo contatto con un docente in una classe di studenti della propria cultura, in pratica tramite un *apprendimento guidato*, in una classe multilingue in Italia con molte opportunità di contatto anche con i parlanti nativi, chiamato anche *apprendimento misto*, oppure attraverso tecnologie educative multimediale tipo *e-learning* (Diadori 2015: 13). Le diverse modalità di apprendimento (spontaneo, guidato, misto) dipendono dalle diverse situazioni di contatto con l'italiano e nel nostro caso, dell'apprendimento guidato, anche dalle metodologie didattiche adottate dal docente. La qualità della didattica dipende anche da variabili esterne su cui è possibile agire per ottimizzare i risultati degli sforzi comuni del docente e degli allievi durante l'anno lavorativo (Diadori 2015:13). Perciò non basta avere un insegnante di madrelingua italiano oppure essere "immersi" nel paese. Nell'insieme, le condizioni importanti, ma non sufficienti, per un apprendimento di successo sono: alternare o mescolare entrambe le variabili e il formato didattico.

Incidono sull'acquisizione dell'italiano lingua straniera anche i fattori sociali come il contatto con nativi nel tempo libero, il livello di istruzione della famiglia ma anche l'età. Un fattore che contribuisce al diffondersi delle competenze plurilingui nelle nuove generazioni è l'inglese come *lingua franca*, il cui studio è sempre affiancato dall'approfondimento delle competenze in L1 e dallo studio di un'altra L2 con motivazioni diverse affettive, strumentali ed integrative (Diadori 2015:12). Per un docente è importante ricordare che il cervello di un adolescente monolingue si differenzia da quello di un bilingue oppure da quello di un apprendente chi acquisisce una lingua successiva alla seconda. In più, i processi cognitivi e le mappe mentali diventano più complesse. Non soltanto le nozioni linguistiche acquisite ma anche le esperienze raccolte nel processo di apprendimento della prima lingua straniera esercitano un'influenza che non può essere ignorata (Diadori 2015:12).

L'input linguistico, le interazioni in italiano, il tempo a disposizione e la sua organizzazione sono variabili ugualmente importanti per il docente d'italiano. Gli adolescenti del presente studio imparano l'italiano attraverso i testi orali e scritti in lingua standard o substandard nel contesto classe o nell'ambiente esterno. Oltre a questo materiale didattico contribuiscono all'apprendimento anche l'input orale del docente e le proprie conoscenze linguistiche del discente. Nel processo di sviluppo della propria interlingua, l'apprendente confronta i modelli linguistico-comunicativi a cui è esposto con la L1 e con le altre lingue che ha appreso o sta apprendendo, e procede all'imitazione e alla ripetizione. Per seguire l'ipotesi *dell'input comprensibile* di Krashen (1985), l'input deve essere di complessità lievemente superiore rispetto a quanto l'apprendente è in grado di comprendere agevolmente, cioè *input +1*. L'obiettivo principale del docente dovrebbe essere di offrire al discente materiale linguistico vario e comprensibile e un repertorio ampio di casi sia a livello di ricezione che di produzione. L'input dovrebbe essere adattato al profilo adolescente e oltre ad essere *semplificato, modificato e negoziato* (Diadori 2015: 14) come solo un insegnante esperto potrà fare in relazione alle competenze dello studente, deve essere anche *interattivo* (Gass & Madden 1985). Perciò è importante che il docente presti attenzione anche alle variabili esterne determinate dai rapporti con gli altri e dall'atteggiamento psicologico dell'apprendente.

Nel percorso di un apprendimento che deve essere spontaneo, guidato o misto, le interazioni in italiano possono avvenire con parlanti nativi o non nativi, utilizzando canali come scritto, orale o trasmesso. Il QCER sollecita i docenti a promuovere un apprendimento della lingua straniera che abbia una spendibilità sociale, orientato all'azione e alla comunicazione interculturale. L'interazione è sia un mezzo che un fine in una classe che rappresenta un microcosmo in cui si esercitano le abilità linguistico-comunicative e se ne sperimentano le dimensioni pragmatiche e strategiche. Mentre interagisce con i compagni, con il docente, con i testi scritti, sonori o audiovisivi, l'apprendente percepisce più consapevolmente sé stesso “mettendo in gioco i propri codici comunicativi anche non verbali, i propri tabù, i propri valori profondi.” (Diadori 2015: 14 - 15). Oltre ai rapporti interpersonali positivi nell'apprendimento, sono importanti anche le intenzioni comunicative degli interlocutori. Questo permette infatti all'apprendente di negoziare l'*input* e l'*output* (“Cosa vuol dire...?”, “Come si dice...?”) ma favorisce anche i fenomeni innati di *imitazione dell'interlocutore*. Secondo Diadori (2015: 15) buona parte dell'acquisizione di una lingua straniera si basa

anche su fenomeni di adattamento all'interlocutore e di creazione di automatismi attraverso la pratica e l'imitazione.

Come abbiamo mostrato, l'elemento motivazionale è un aspetto che suscita molta attenzione nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere. La motivazione è un aspetto che può determinare la riuscita o il fallimento nell'acquisizione delle destrezze necessarie per imparare una lingua straniera. Negli ultimi decenni si sono sviluppate tante teorie sulla motivazione che aiutano nel trovare di una soluzione didattica per i problemi di motivazione in un'aula di italiano LS. La teoria del movente integrativo (*integrated motive*) di Gardner (2001) coinvolge tre aspetti principali: un interesse autentico verso la LS, aspetti relazionali con atteggiamenti positivi verso tutti gli elementi della situazione di apprendimento e la forza che guida queste situazioni.

Quindi in un gruppo dove la motivazione è guasta o l'apertura verso la lingua LS è ridotta, il docente dovrà rinforzare il syllabus con elementi emotivamente coinvolgenti della cultura della LS. Soprattutto in una classe con apprendenti adolescenti bisognerebbe impostare un interesse di base per la cultura italiana cercando a mantenerlo tramite attività adeguate al livello psico-cognitivo degli apprendenti. Le tecnologie della comunicazione (*T.I.C.*) offrono risorse per ripristinare e sostenere la motivazione verso la comunità linguistica della LS degli apprendenti in età scolastica. Un aspetto molto importante che riguarda questa fascia di età è usare le comunità virtuali, le reti sociali, i blogs e le risorse wiki che permettono di mettere gli apprendenti in contatto diretto con esperienze emotivamente coinvolgenti. Gli strumenti d'indagine per testare i potenziali focus d'interesse culturali disegnati ad-hoc per le necessità della classe possono essere usati come input pre-corso, come feedback durante le attività o come parte della valutazione finale.

Per quanto riguarda l'atteggiamento verso la situazione di apprendimento contano sia il rapporto con il docente, il rapporto tra gli apprendenti che l'ambiente fisico dell'aula. Il ruolo del docente è di ridurre le situazioni di ansietà. Secondo Krashen (1985), un alto livello di ansietà diminuisce il livello di motivazione perché aumenta il filtro affettivo. Ci sono varie teorie sul ruolo dell'ansietà nell'alzamento o nell'abbassamento del filtro affettivo, ed è buonsenso non negare la sua influenza sulla motivazione anche se le evidenze empiriche non permettono di stabilire il ruolo preciso dell'ansietà. Di conseguenza, si deve mantenere un basso livello di stress durante lo svolgimento della lezione, un ambiente disteso, un'alta

tolleranza verso le proprie imprecisioni grammaticali o quelle degli altri e un'alta valutazione delle capacità comunicative. Secondo Zoltan Dörnyei (2001:49) il linguaggio usato (registro, assenza/presenza d'ironia, tono, assertività) gioca un ruolo di primo livello nell'adozione di uno stile didattico appropriato. Riguardo all'ambiente fisico Dörnyei (2001) suggerisce di adattare l'aula a una situazione sociolinguistica meno scolastica e più reale con poster turistici oppure spazi per assaggi gastronomici, con proiezione dei film e musica.

La motivazione come forza che guida l'apprendimento è strettamente collegata ai cinque tipi di ricompense che un apprendente può ricevere dal suo docente nello svolgimento di un compito. È importante che il docente prenda in considerazione questi cinque elementi al momento di elaborare il materiale per le sue lezioni: rilevanza (adatto alle necessità dello studente), compiutezza (tutte le risorse necessarie per raggiungere gli obiettivi proposti), autenticità (tramite materiale di natura linguistica e culturale autentico), soddisfazione (che serve per migliorare le destrezze in modo apprezzabile) e immediatezza (sfruttando il materiale durante il tempo previsto per l'attività) (Mc Donough 1989: 151-152).

Secondo John H. Schumann (2001) apprendere e foraggiare implicano la stessa attività neuronale e gli stessi meccanismi perché entrambi i processi trasformano una motivazione psicologica in un processo d'investimento di energie fisiche. Le risorse linguistiche disponibili in una classe di LS sono come quelle di un *patch* di foraggiamento. Con la motivazione intrinseca di acquisire destrezze linguistiche, l'apprendente, come qualcuno alla ricerca del cibo, valuterà se lo sforzo che dovrà investire è proporzionale alle risorse nella classe di LS. Se la valutazione è positiva rimarrà nel *patch-classroom* e continuerà a investire energia. Nel caso contrario lo abbandonerà. La teoria di Schumann è opportuna nella riflessione sulle risorse messe a disposizione del docente che possono guastare la motivazione iniziale.

Uno degli obiettivi del docente deve essere appunto di valutare l'efficacia delle risorse (attività, materiale) di ogni lezione per impedire la caduta della motivazione nella classe d'italiano LS. Le attese di riuscita o di fallimento possono determinare il livello di motivazione. I compiti e le varie attività si devono situare al livello giusto di difficoltà. Anche la facilità eccessiva può portare, paradossalmente, ad un abbassamento della motivazione. Perciò la natura dei compiti, le modalità delle *performances*, le comparazioni con attività precedenti ed i livelli di ansietà che le attività possono generare, sono caratteristiche che si

devono prendere in considerazione di fronte ad una perdita generalizzata della motivazione. Le strategie orientate al processo, approccio proposto da Dörnyei (2001) prevedono che gli elementi che compongono la motivazione cambiano durante il processo di apprendimento. Un docente deve sostenere la motivazione durante il lungo periodo di tempo necessario per padroneggiare le destrezze linguistiche e comunicative.

Oltre all'input, alla motivazione, al contesto educativo e sociale e alle interazioni in cui l'apprendente sarà coinvolto, il tempo a disposizione e la sua organizzazione hanno un ruolo determinante. Il bambino impara facilmente la propria lingua madre e poi altre lingue, nel caso di famiglie miste. A questo fatto contribuisce anche il tempo prolungato di esposizione alla L1. Dall'altro lato, l'apprendimento dell'italiano LS dopo la prima infanzia, in orari specifici dedicati allo studio comporta una serie di problemi che si aggiungono a quelli di tipo neurologico e psico-fisico che caratterizzano i vari periodi. L'obiettivo del docente è quindi di ottimizzare i tempi dell'apprendimento aumentando la densità comunicativa in classe e incoraggiando l'apprendente ad ampliare il proprio tempo di esposizione all'italiano nel proprio tempo libero, nei propri contatti online e nella funzione di testi scritti e audiovisivi. Come vedremo nella parte sulla motivazione allo studio, un apprendente motivato cercherà le opportunità di esposizione all'italiano nelle forme e con le modalità che sente più produttive, avvicinandosi solo a quei testi che lo interessano o che lo incuriosiscono. Perciò il docente deve contribuire a questo aspetto motivazionale con testi presi dalla realtà dell'*hic et nunc* adolescenziale.

3.2.2 Manuali di italiano LS usati nei licei norvegesi

I manuali principali usati nell'insegnamento dell'italiano LS nei licei norvegesi sono *Allegro 1* (2004) e *Allegro 2* (2005). I libri sono pratici e comunicativi con delle spiegazioni in norvegese tradotte dal tedesco e adattati da Kristian Østberg, *Allegro 1*, e da Tove Næss Lien, *Allegro 2*. Gli apprendenti trovano la progressione facile e a portata di mano, soprattutto al livello A1 del *Quadro di riferimento europeo per l'insegnamento delle lingue moderne*.⁹ *Allegro 1* e *Allegro 2* includono dialoghi, una grammatica pratica con degli esercizi e il glossario per ogni lezione. Questi manuali non sono rivolti in particolare agli adolescenti,

⁹ Il *Quadro di riferimento europeo per l'insegnamento delle lingue moderne* (QCER) per le lingue è il modello di glottodidattica dell'italiano L2, chiamato anche il *Framework* oppure *Common European Framework*.

cioè la fascia d'età che costituisce la ricerca di questa tesi. Soprattutto *Allegro 2*, che è rivolto addirittura agli adulti o agli apprendenti “senior” (Villarini 2015), non aiuta l'approccio comunicativo ciò che impone l'utilizzo di materiale supplementare da parte dell'insegnante. *Allegro 1* è un unico libro con 8 lezioni e 4 ripassi che corrispondono a due-tre semestri mentre *Allegro 2* ha l'obiettivo di coprire il livello A2 del QCER in due-tre semestri. Entrambi i manuali coprono aspetti elementari di grammatica. Il passato prossimo è trattato in *Allegro 1*, cioè nel secondo o nel terzo semestre, mentre l'imperfetto è trattato in *Allegro 2*, cioè nel quarto o nel quinto semestre.

Allegro 1 accompagna l'apprendente dagli elementi di base come saluto e presentazioni fino a poter ordinare e prenotare in vacanza, a chiedere informazioni in albergo o per telefono, oppure fino a fare shopping o la spesa in un mercato italiano. Ogni lezione segue la stessa disposizione dei dialoghi, dei giochi e delle spiegazioni e fa riferimento a esercizi nella parte finale del libro. La progressione in *Allegro 1* è facile e contribuisce a dare all'apprendente la motivazione della padronanza del livello A1, come per esempio tramite tempi verbali come il presente e il passato prossimo, la pronuncia e le espressioni utili nella vita quotidiana. La pronuncia è diffusa in quattro lezioni per permettere all'apprendente di abituarci e di praticare con dialoghi rilevanti. La scheda ‘Si dice così’ riassume le espressioni e i modi di dire introdotti in ogni lezione e spiega gli elementi di grammatica in norvegese. Il libro è generale dal punto di vista del profilo dell'apprendente e funziona bene sia con gli adulti che con gli adolescenti. I dialoghi e il vocabolario fanno dunque appello ad un ampio spettro di lettori e non sono lontani dalla realtà dell'*hic et nunc* adolescenziale.

La prima lezione *Come va?* introduce i verbi più importanti al presente tipo *stare, essere, abitare*, e insegna le formule di presentazione, le nazionalità, i nomi dei paesi e delle città più importanti. Oltre ai verbi summenzionati, si introducono anche gli articoli determinativi e le terminazioni degli aggettivi al singolare. *Dove vai?* la seconda lezione, continua con i verbi al presente, prestando particolare attenzione ai verbi *lavorare, abitare, andare* ed *essere*. Il vocabolario di questa lezione è molto rilevante per fare viaggi e fare prenotazioni in albergo. Inoltre, si mette l'accento sullo spelling, ma anche sulle frasi interrogative, su alcune preposizioni e sulle forme *c'è/ci sono*. Il primo ripasso offre consigli su certi metodi di lettura e sull'acquisizione delle parole, ma fornisce anche testi di cultura sui primi contatti, sul viaggio e sull'alloggio.

Prendi un caffè? è il titolo della quarta lezione che si concentra sul vocabolario della gastronomia italiana. I numeri, gli articoli indeterminativi al singolare e verbi come *prendere ordinare, avere, bere* sono gli elementi di grammatica principali. I dialoghi assomigliano a vere situazioni per ordinare in un bar oppure in un ristorante italiano. Si introducono nuove frasi interrogative e si mostra un tipico menu in italiano. La quinta lezione, *Tu che cosa fai?* introduce vari mestieri e parla della vita lavorativa attraverso un paio di dialoghi. Anche se questo capitolo è un po' lontano dalla realtà dell'adolescente, è tuttora utile per poter parlare dei familiari, delle persone intorno a loro e del lavoro che fanno. Inoltre c'è una particolare attenzione agli aggettivi e sul cambiamento delle terminazioni dal singolare al plurale. In questa lezione si coniugano anche i verbi in -ire, e il verbo *fare*, ma la parte più pertinente è quella che riguarda vari lavori domestici e gli avverbiali di tempo che si usano insieme a queste attività come ad esempio *ogni giorno, spesso, di tanto in tanto o raramente*. Un elemento di grammatica difficile ma molto utile sono i pronomi possessivi che a questo punto sono solo introdotti. Il secondo ripasso continua il lavoro sui vocaboli, introduce anche tecniche di ascolto e approfondisce le frasi interrogative. I testi trattano della cultura del caffè e del cibo in Italia come anche del lavoro e della famiglia.

La settima lezione *C'è una banca qui vicino?* è difficile dal punto di vista grammaticale per le preposizioni e gli avverbiali di spazio che dovrebbero aiutare l'apprendente nell'orientamento in una città italiana, espressioni che peraltro sono molto utili per il turista che vuole avere un certo contatto con i nativi italiani, come per esempio *a destra, a sinistra, fino a, di fronte/ accanto a*. In questa lezione si impara anche l'ora e gli orari dei negozi o delle istituzioni pubbliche in Italia. La parte più complessa dal punto di vista linguistico sono le preposizioni articolate che richiedono un esercizio continuo. L'ottava lezione introduce il verbo *piacere*, che per l'apprendente norvegese richiede non solo una meta-competenza linguistica ma anche un po' di fantasia per capire l'ordine del pronome oggetto indiretto e della persona secondo cui il verbo viene coniugato: *mi piace, mi piacciono* (entrambe tradotte con 'jeg liker'). La parte più importante di questa lezione è il passato prossimo spiegato con i verbi regolari più comuni ed entrambi i verbi ausiliari. Per quanto riguarda l'aspetto culturale, la lezione fornisce informazione sulle feste principali in Italia, sul rapporto di parentela e sulla famiglia italiana. Il terzo ripasso propone un gioco di orientamento a Lucca, offre consigli su come scrivere in italiano e finisce con alcuni testi sulla famiglia, le feste, gli orari di apertura e il tempo libero in Italia.

Nella decima lezione *Li vuole provare?* c'è poca grammatica e tanto vocabolario relativo allo shopping e alla spesa. Insieme a questi vocaboli si introducono peraltro i pronomi oggetti diretti e l'articolo partitivo. Questi elementi sono molto utili per poter parlare correttamente dei tipi di vestiti, misure e materiale come anche del cibo e delle quantità necessarie. L'ultima lezione, *Cosa fate in vacanza?* approfondisce le preposizioni che indicano il tempo come *da, fra, fa* e introduce avverbi di tempo e modo molto utili come *mai, tardi, proprio* oppure avverbi che finiscono in *-mente*. Questa lezione è utile soprattutto dal punto di vista comunicativo. Le espressioni idiomatiche sul tempo, sulle vacanze, le quattro stagioni e i mesi come anche i questionari sui tipi di viaggio o di attività comuni in vacanza sono, non solo rilevanti, ma anche motivanti per ogni profilo di apprendente. Il ripasso finale offre consigli sull'aspetto comunicativo, sul parlato, ma anche giochi di geografia italiana e testi sugli italiani e le vacanze, sulle feste e le sagre.

Il passato prossimo, un tempo verbale che richiede tanta pratica per l'apprendente del livello A1, non è approfondito dopo l'ottava lezione. Mancano spiegazioni più dettagliate sugli ausiliari e sui verbi transitivi e intransitivi oppure un quadro generale dei verbi irregolari più comuni, anche se si fanno riferimenti alla pagina 163 dove si spiega la forma di questo tempo verbale. Tra l'altro si specifica il fatto che il passato prossimo, come il *perfektum* norvegese, è formato dagli ausiliari *essere* o *avere* e il participio passato del verbo principale. L'ausiliare e il participio passato costituiscono, in linea di principio, un 'entità inseparabile. Come osservazione si sottolinea il fatto che il passato prossimo non si usa come il *perfektum* norvegese: *Ho mangiato una mela. 'Jeg har spist et eple'. Ieri ho mangiato una mela. 'I går spiste jeg et eple'*. Oltre ad alcuni esempi di verbi irregolari in *-ere* e *-ire*, come *chiudere-chiuso, dire-detto, scrivere-scritto* che poi porta ad un elenco più ampio di trentasei verbi irregolari alla pagina 168, si specifica solo che il passato prossimo con *avere* non cambia il participio come il passato prossimo con *essere*, e che l'ausiliare *essere* si usa con verbi riflessivi, con certi verbi di movimento, e tra l'altro con il verbo *essere* stesso (Allegro 1: 163-168).

Un esempio fornito in *Allegro 1* potrebbe creare confusione: *In maggio sono andata al cinema con Marco ogni sabato sera. 'I mai gikk jeg på kino med Marco hver lørdag kveld.'* (Allegro 1: 163) Si presuppone che a questo punto l'apprendente non ha ancora studiato l'imperfetto, quindi non deve decidere se usare l'imperfetto o il passato prossimo, ma la confusione viene dall'uso di due avverbiali che nel senso stretto indicano due aspetti diversi,

cioè *in maggio* (un momento fisso, come *ieri* o *la settimana scorsa*) che indica l'aspetto perfettivo e *ogni sabato*, un avverbiale che esprime azioni abituali e quindi l'aspetto imperfettivo. Per l'apprendente norvegese che non ha un appoggio aspettuale nella sua L1, questi due avverbiali insieme portano a indecisione. In più, gli esercizi della parte pratica della lezione otto presuppongono un approfondimento del passato prossimo, dove le spiegazioni fornite alle pagine 75 e 163 rimangono lacunose. Di conseguenza, il lavoro del docente è di trovare materiale aggiuntivo in altri libri di grammatica oppure di cercare materiale online.

Come *Allegro 1*, *Allegro 2* è un libro unico con dodici lezioni, tra le quali quattro sono ripassi contenendo giochi, esercizi di ripetizione e testi informativi sull'Italia e gli italiani. Ogni lezione è costruita sullo stesso modello, cioè dialoghi, lettura, schede di grammatica con riferimenti agli esercizi nella parte finale del libro e ascolti. Ogni lezione ha una scheda intitolata 'Si dice così' che riassume le espressioni quotidiane rilevanti per ogni lezione. La parte finale del libro consiste nelle trascrizioni dei dialoghi che si trovano su un CD unico, una sintesi grammaticale, glossario corrispondente ad ogni lezione ed in ordine alfabetica, soluzioni degli esercizi, quattro schede di autovalutazione e la scheda della fonetica italiana.

Il passato prossimo è ripreso nelle prime due lezioni di *Allegro 2*, mentre l'imperfetto è introdotto nella quinta e approfondito insieme al passato prossimo nell'ottava lezione. Il passato prossimo con i verbi modali è introdotto nell'undicesima lezione. Per quanto riguarda il TBLT presentato prima e l'importanza di trasportare l'apprendente adolescente in esercitazioni comunicative vicine al suo mondo, l'idea di descrivere il carattere fisico e morale e gli interessi di una persona è molto rilevante al profilo dell'adolescente. Al contrario, raccontare eventi passati nella vita quando ci si rivede e i cambiamenti subiti negli ultimi anni è un tema poco spendibile nella realtà dell'*hic et nunc* dell'adolescente. I dialoghi, che riguardano adulti anziché adolescenti usano un vocabolario poco motivante per gli apprendenti: *i capelli grigi, la barba, i baffi, calvo, sposarsi con, lasciarsi, perdersi di vista*.

Anche se la prima lezione, *Che piacere rivederti!* è utile dal punto di vista della forma, stimolando riflessioni sull'uso del passato prossimo dei verbi riflessivi e sull'uso dei pronomi oggetti diretti ed indiretti, il contenuto da esprimere è molto lontano dalla realtà adolescenziale. La seconda lezione *Che bella casa!* introduce il condizionale, il pronome avverbiale *ci*, i numerali ordinali, e riprende gli oggetti diretti ed indiretti insieme a nuovi

vocaboli che riguardano l'arredamento della casa. Anche se il tema è molto utile per l'adolescente, i dialoghi che si riferiscono ai lavori in casa, al lavoro o al pendolare in città mentre si vive in campagna non costituiscono momenti che l'adolescente possa "toccare con mano". I testi del *Ripasso 3* rappresentano una sfida dal punto di vista del contenuto e della forma, ma sono informativi. Tuttavia, guidati dal docente, gli adolescenti impareranno tanto sulle grandi città italiane, su tradizioni e modi di vita così come sul *made in Italy*. Il ripasso non riprende gli argomenti di grammatica approfonditi nelle prime tre lezioni e non costituisce perciò una sfida dal punto di vista formale, ma non è neanche motivazionale dal punto di vista comunicativo.

La quarta lezione *Come sto bene!* introduce nuovi elementi di grammatica come il si-impersonale, stare + gerundio, i verbi *volerci*, *bisognare*, *bastare* e i gradi dell'aggettivo, che tutti insieme contribuiscono a sviluppare la competenza linguistica dell'apprendente. I temi, cibo e sport, sono entrambi rilevanti anche se, come già presentato prima, i dialoghi hanno come protagonisti persone adulte che intrattengono dialoghi familiari soprattutto relativi a preparare la cena, invitare ospiti a cena, parcheggiare oppure apparecchiare la tavola. La quinta lezione *Qui prima c'era* introduce per la prima volta l'imperfetto. L'aspetto comunicativo che accompagna l'argomento grammaticale è poco accessibile, dato che tratta di persone adulte che ricordano momenti passati e portano dialoghi sui mercatini delle pulci e sulle canzoni dei "vecchi tempi". Anche se gran parte di questa lezione usa vocaboli che non fanno parte della realtà degli adolescenti di oggi, come per esempio, *pantaloni a zampa di elefante*, *i pattini a rotelle*, *i dischi a 45 giri*, *il telefono a dischi*, il dialogo tra nipote e nonna o *Un giorno senz'auto* fanno appello anche agli apprendenti adolescenti con vocabolario preso da un contesto molto specifico e rilevante: *bicicletta*, *mountain bike*, *monopattini elettrici*, *occhiali*, *berretto*, *noleggiare* e così via. L'imperfetto approfondito in questa lezione descrive persone, posti e azioni abituali o ripetute nel passato. Il *Ripasso 6* fa un viaggio nel tempo e quindi, per giocare, gli alunni devono usare più competenze linguistiche cioè leggere, parlare e usare la grammatica che riprende sia il passato prossimo che l'imperfetto. I testi nel ripasso riguardano la gastronomia e i piatti regionali.

La settima lezione *Perché non ti informi?* introduce l'imperativo e, nonostante la sua vicinanza all'universo adolescenziale, cioè all'utilizzo del computer e degli sms, al lavoro, o essere alla ricerca di un lavoro ha un tema poco spendibile nella realtà di un gruppo-classe di apprendenti dai 17 ai 19 anni. Alcune attività di questa lezione, anche se molto pratiche, non

fanno appello alla fascia d'età in discussione, tipo compilare dei moduli o scrivere il proprio curriculum vitae. Ricevere e scrivere sms, invece, è un ottimo modo di usare la tecnologia con lo scopo di far passare il messaggio e inconsapevolmente focalizzarsi anche sulla forma della lingua. L'ottava lezione *Racconta un po'!* riprende sia il passato prossimo che l'imperfetto, mettendo l'accento sulla trama dei film, sui tratti di testi letterari e sul verbo piacere al passato prossimo e all'imperfetto. Questa lezione, nonostante il suo ruolo importantissimo in materia dell'acquisizione dei due tempi verbali oggetto di questa tesi e dell'aspetto, è purtroppo poco sfruttata a causa degli esercizi e dei dialoghi che hanno, come le altre lezioni, protagonisti cinquantenni o anziani. In questa lezione si mette anche l'accento sull'uso dei due tempi in frasi subordinate introdotte da mentre, illustrando così l'aspetto. A questo punto, la valutazione del docente deve prendere in considerazione se usare solo un dialogo o di trovare materiale supplementare per spiegare meglio l'aspetto. I testi del Ripasso 9 sono rilevanti per l'ambito cinematografico, ma un po' distanti rispetto all'universo adolescenziale. I giochi di ruolo suggeriti riguardano, ancora una volta, il mondo lavorativo o la fondazione di associazioni culturali, musicali oppure sociali che, nonostante l'utilità, sono difficili per il livello A2 di un apprendente di lingua italiana LS.

Il futuro è introdotto per la prima volta nella decima lezione, *Andrà tutto bene!* e sebbene sia un tempo facile da acquisire e utile per l'adolescente, purtroppo le vignette e le situazioni proposte riguardano persone adulte sul punto di cominciare un nuovo lavoro, all'inizio di una vita in comune o prima della nascita di un bambino. I lavori in coppia o i giochi di ruolo sono di tipo: "Sei in pensione ma hai ancora molti interessi. Tua figlia ti ha chiesto di occuparti del bambino perché deve tornare a lavorare." Tuttavia, un'attività che facilmente si potrebbe adattare è "il sogno nel cassetto". Anche se le persone intervistate hanno rispettivamente 39, 18 e 45 anni, anche gli adolescenti potrebbero condividere alcuni di questi sogni o immaginarsene altri. L'ultima lezione, *Quanto sei bella, Roma!* riprende l'argomento del passato prossimo, focalizzandosi sui verbi modali, ma approfondisce anche il futuro che esprime supposizione o dubbio. Oltre al contenuto interessantissimo su Roma, gli stranieri in Italia e gli italiani al mondo, la lezione nomina anche avverbiali e connettivi temporali molto utili per ogni tipo di apprendente, nonostante l'età. I testi e i giochi dell'ultimo ripasso sono dedicati a Roma capitale, alle vacanze romane e ai film ambientati a Roma (Allegro 2, 2005).

Altri libri usati nei licei per l'insegnamento dell'italiano sono *Buongiorno 1* (2000) e *Buongiorno 2* (2001)¹⁰ di Rosanna Brambilla e *Il libro d'italiano* (2002) ed *Il quaderno d'italiano* (2003) di Giovanni Lorenzi. *Il libro d'italiano* è il primo corso elementare e intermedio di lingua italiana con versione in norvegese. Il corso è fatto in Norvegia per apprendenti di madre lingua norvegese o di un'altra lingua scandinava, consiste in 16 unità di difficoltà graduale e ha un carattere comunicativo. *Il quaderno d'italiano* corrispondente al libro e consiste in esercizi di grammatica di livello elementare e intermedio con chiavi e vocabolario (cfr. Lorenzi 2003).

Precedentemente all'inizio della mia carriera didattica come lettore di liceo ero familiarizzata con il contenuto dei libri *Buongiorno 1* e *Buongiorno 2* attraverso i corsi all'università di Oslo. Sia i dialoghi che la grammatica sono stimolanti e facilmente utilizzabili da apprendenti norvegesi di età adulta. La settima lezione del primo volume ha anche un dialogo rivolto agli adolescenti intitolato *Tra studenti di liceo*. L'argomento grammaticale di questa lezione è il passato prossimo e le espressioni sono agevoli per questo profilo di apprendenti: *un ragazzo simpaticissimo, ballare, fare subito amicizia, andare a una festa, ascoltare la musica, andare a vedere la partita*. Anche la lezione quattordici che tratta l'aspetto fisico, salute e vestiti oppure la lezione sedici che tratta di tempo libero e attività sportive sono accessibili. Comunque ci sono anche lezioni lontane dall'universo adolescenziale come la lezione nove che tratta di matrimoni e divorzi. Per quanto riguarda il nostro argomento e la differenza tra passato prossimo e imperfetto, *Buongiorno 1*, come *Il libro d'italiano*, tratta entrambi i tempi in un solo volume, il che sembra opportuno per l'acquisizione dell'aspetto verbale. La scelta di *Allegro 1* e *Allegro 2* di trattare questi tempi verbali in due volumi diversi non sembra dare risultati ottimi.

Gli apprendenti del liceo dove lavoro, che sono in un numero più ampio rispetto ai dieci informanti che hanno partecipato alla ricerca di questa tesi, hanno risposto in maniera libera e generale a queste quattro domande sui manuali usati, cioè *Allegro 1* e *Allegro 2*:

- a) Che cosa ti piace di più di questi manuali?
- b) Che cosa non ti piace di questi manuali?
- c) Cosa ti manca?
- d) Secondo te, cosa dovrebbe contenere un manuale?

¹⁰ Questi libri sono poco usati nei licei, ma nel liceo dove lavoro si usano ancora testi di lettura e dialoghi, soprattutto al livello A2.

Le citazioni sottostanti sono la mia traduzione di alcune risposte fornite dagli apprendenti.

Alla domanda a) hanno risposto che il libro:

“tratta certi temi in profondità”

“ha tanti esercizi buoni, ma organizzati in maniera ambigua”

“offre compiti brevi e facili ed è comprensibile”

“ci sono tanti ascolti ed è organizzato bene con una parte pratica alla fine”

“si impara tanto sulla cultura dai testi di ripasso e mi piace il quadro grammaticale alla fine del libro.”

Per quanto riguarda gli aspetti negativi, cioè la risposta b) le risposte sono:

“non seguono un ordine quando si tratta di verbi”

“le spiegazioni sono difficili da capire”

“alcuni compiti non sono particolarmente adatti all’insegnamento”

A quello che manca, cioè alla domanda c), gli apprendenti hanno risposto:

“spiegazioni facili da capire”

“un approccio più vicino al libro”¹¹

“compiti più difficili per esercitarsi su alcuni temi, vocabolario e più espressioni idiomatiche”

Secondo gli apprendenti, un manuale dovrebbe contenere:

“testi interessanti e una grammatica chiara e ben-strutturata”

“vocaboli oltre a *ciao* e *come si chiama*, che sono parole che tutti conoscono”

“una struttura chiara”

“le copertine rigide”

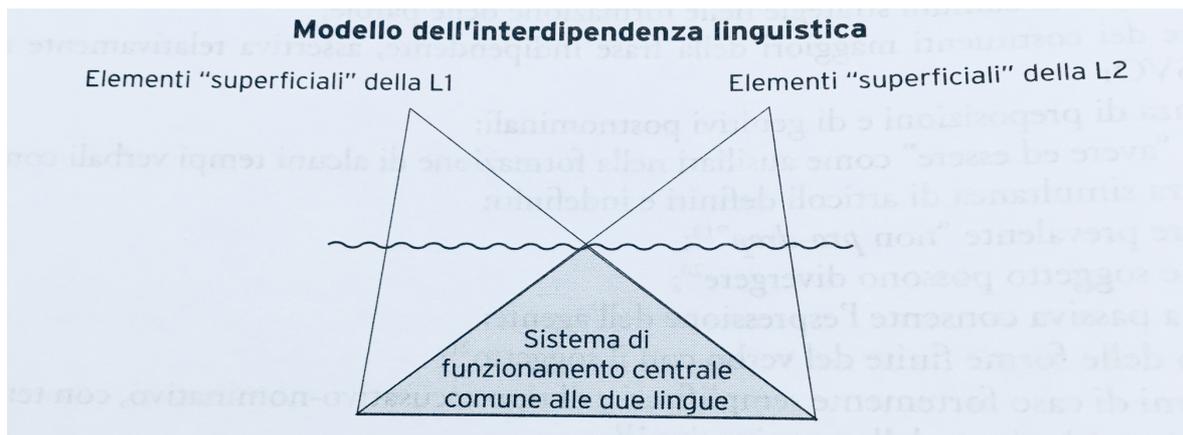
Tutto sommato, gli apprendenti esprimono l’importanza di una struttura tematica e grammaticale chiara, dell’approfondimento e della variazione in un manuale di italiano LS.

¹¹ Come in ogni ricerca, anche le risposte degli apprendenti hanno una fonte di errore. Non è chiaro cosa si intende con un approccio più vicino al libro, ma dato il fatto che il docente usa spesso materiale supplementare, può significare o il desiderio di usare il libro più da vicino oppure che il libro dovrebbe essere adattato ai temi comunicativi e grammaticali in discussione.

3.3 L'approccio psicolinguistico e motivazionale

Una problematica relativa al rapporto tra L1 e L2 con risvolti psicolinguistici riguarda la visione del mondo degli apprendenti. La questione del diverso modo di vedere il mondo si riflette nella differenziazione linguistica dei diversi popoli. L'ipotesi del *relativismo o determinismo* linguistico di Sapir-Whorf, dal nome dell'etnolinguista statunitense di origine tedesca Edward Sapir e del suo discepolo Benjamin Lee Whorf, sostiene che il modo di pensare sia influenzato dalla lingua che si parla (Diadori 2015). Secondo Sapir e Whorf, la lingua varia più lentamente della cultura e per questo l'individuo viene influenzato nel suo sviluppo cognitivo dalle forme linguistiche e culturali del proprio gruppo sociale, e tutta l'esperienza è dunque influenzata dalla particolare lingua che si parla. L'accezione di questa teoria è che *la lingua determina il pensiero*, ma le differenze tra le lingue non si limitano agli aspetti morfosintattici o fonetico-intonativi, ma implicano differenze nel modo in cui il parlante comprende il mondo (Diadori 2015: 9). Imparando una lingua, negli stadi iniziali dell'apprendimento, si può avere la percezione che mancano dei punti di riferimento.

Le strutture delle diverse lingue esercitano un'influenza sul *processo di categorizzazione* dei parlanti e sul *modo di osservare* (Diadori 2015: 9). Gli apprendenti norvegesi, che sono abituati a una grammatica diversa, sono indirizzati dalla stessa grammatica verso tipi di osservazioni e valutazioni profondamente diversi. Ogni lingua rappresenta un proprio modo di percepire la realtà e questo aspetto è importante per riflettere sulle difficoltà nel capire la differenza tra il passato prossimo e l'imperfetto. Lo sviluppo di competenze linguistico-comunicative in una lingua non materna si basa sul concetto di interdipendenza linguistica, oppure *cross-linguistic influence*. L'ipotesi del linguista canadese Jim Cummins (1981) presuppone che, data una sufficiente competenza in entrambe le lingue, ciò che viene appreso attraverso una lingua è trasferibile nell'altra lingua, oppure come lo definisce Diadori (2015:11) *transfer di padronanza*. Un'illustrazione molto chiara di questo fenomeno è la *metafora dell'iceberg* (Fig. 1) di Cummins in Diadori (2015:12) qui sotto:



Secondo Cummins, se paragonassimo i saperi linguistici di un apprendente ad un iceberg, “ciò che affiora rappresenta le competenze nella L1 e nella L2, mentre sotto la superficie c’è il sistema operativo centrale, comune a entrambe.” (Diadori 2015: 11). Questo motore centrale determina i pensieri che accompagnano le azioni linguistiche e le strategie comunicative dell’apprendente e aiuta anche a sviluppare le abilità logico-cognitive che Cummins chiama *Cognitive Academic Language Proficiency – CALP*, in opposizione alle abilità comunicative più superficiali chiamate *Basic Interpersonal Language Skills – BICS* (Diadori 2015: 11).

Un altro contributo di Jim Cummins, che riguarda la psicologia evolutiva applicata all’acquisizione delle lingue seconde, è quello che pone particolare attenzione alle barriere sociali e istituzionali che possono ostacolare il successo formativo dei figli di migranti (Diadori 2015: 13). Secondo Cummins, il sistema concettuale di questa fascia di apprendenti viene nutrito dagli input ricevuti sia in L1 che in L2. Il principio di interdipendenza (Cummins 1981) è il principio secondo il quale lo sviluppo della lingua obiettivo giova anche alla lingua madre e viceversa. I tempi di acquisizione del CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) e la qualità d’uso della lingua per scopi di apprendimento dipenderebbero anche dal grado di conoscenza della propria L1. Per gli apprendenti norvegesi appartenenti alle minoranze etniche, il processo di acquisizione formale della L1 negli usi linguistici per fini cognitivo-accademici è diverso di quello di un apprendente con L1 norvegese nato in Norvegia da entrambi genitori norvegesi. Per permettere agli apprendenti di minoranze etniche di sfruttare e sviluppare a pieno le proprie potenzialità cognitive, il docente deve dargli l’opportunità di potenziare la propria padronanza degli usi linguistici in almeno una delle due lingue. È importante valorizzare lo studio e la

conservazione della lingua e della cultura madre dell'apprendente migrante con l'aiuto delle famiglie. Per alcuni apprendenti il norvegese è la lingua di contatto¹² mentre per altri, il norvegese è una delle L1 insieme all'L1 parlata dai genitori. Le sfide del docente di italiano lingua straniera sono quindi vaste e richiedono metodologie adatte alla didattica interculturale. *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) è una metodologia che potrebbe funzionare per i tipi di profilo adolescenti che acquisiscono l'italiano in Norvegia come materia curricolare. L'input linguistico deve essere chiaro e ridondante, basato magari su risorse di studio schematiche e ricche di immagini (Balboni 2002).

3.3.1 Motivazione nello studio dell'italiano e nello studio della grammatica

Citando Marco Gargiulo (2009: 291), insegnare una lingua straniera è un'attività piuttosto elaborata. Ci sono tanti fattori che entrano in gioco sia per chi apprende che per chi insegna. È una complessa esperienza emotiva e cognitiva. Sia apprendenti che insegnanti partecipano nello stesso processo glottodidattico facendo lo stesso percorso con gli stessi obiettivi ma da posizioni varie. Ci sono tante variabili nell'atto didattico, nelle fasi e negli aspetti che lo caratterizzano. Il ruolo dell'insegnante è di coprotagonista in questo atto didattico e nell'attivare le strategie più adatte per l'acquisizione di un sapere, cioè dell'italiano lingua straniera.

Il docente che lavora con gli adolescenti si trova di fronte a individui che vivono un periodo di cambiamenti personali. I ragazzi si trovano a fronteggiare il passaggio dal controllo parentale all'autonomia di sé stessi. Questi giovani apprendenti hanno bisogno di identificare nel gruppo dei pari un sostegno per superare *barriere emotive* inevitabili a questa età. Le parole chiave per il docente che lavora con adolescenti sono equilibrio e apertura al dialogo. Per evitare conflitti è fondamentale creare un ambiente di apprendimento positivo, in cui l'adolescente trovi modo e spazio per esprimersi e per dar forma alla propria personalità. Un

¹² Secondo [viv-it.org](http://www.viv-it.org) *l'italiano di contatto* compare nei lavori di **Tullio De Mauro**. 'In tali documenti l'espressione rinvia al concetto di contatto di matrice sociolinguistica, definendo l'italiano come lingua di contatto per gli alunni di origine straniera, soprattutto per i figli degli immigrati stranieri, sia nel caso siano nati in Italia e abbiano una competenza nativa o quasi nativa in italiano, sia nel caso in cui l'italiano sia appreso da giovani che arrivano in Italia con già una competenza nella propria lingua di origine. **Vedovelli** riprende l'espressione sottolineando come l'italiano per i giovani e giovanissimi figli di immigrati stranieri costituisca un territorio di contatto composito tra identità linguistiche e culturali diverse che si trovano a convivere in un processo di ridefinizione della propria identità che diventa fonte di arricchimento' (<http://www.viv-it.org/schede/definizione>).

aspetto importantissimo è lavorare sulla motivazione dello studente, “cercando di rendere gradevole, attuale e stimolante l’apprendimento della lingua e di far comprendere la sua utilità rispetto al suo stesso vissuto.” (Petrocelli 2015: 192).

Il modello di apprendimento di Krashen aiuta a comprendere meglio il processo di apprendimento di una lingua e il ruolo che hanno i fattori interni per ogni individuo. Uno degli aspetti che, secondo il modello di Krashen, risulta basilare nell’apprendimento di una lingua è la motivazione di un individuo che lo spinge ad interessarsi ad una lingua diversa, a volerla imparare, a voler intraprendere un percorso di apprendimento (Gargiulo 2009: 291). Raccogliere informazioni sulle motivazioni allo studio dell’italiano come lingua straniera degli studenti adolescenti norvegesi potrebbe costituire uno studio tutto per sé, ma nella mia esperienza di insegnante di liceo in Norvegia, le ragioni più comuni sono la bellezza della lingua, la sua musicalità e, per alcuni aspetti, anche le similitudini con altre lingue romanze o con il lessico inglese. Le risposte che riguardano la motivazione degli adolescenti norvegesi sono trattate più avanti.

Il modello di Krashen, spiegato da Gargiulo (2009: 292), consiste in 5 ipotesi:

- I. Acquisizione e apprendimento
- II. Il monitor
- III. L’ordine naturale
- IV. L’input $i+1$
- V. Il filtro affettivo

I. L’ipotesi fondamentale della teoria di Krashen, come accennato anche in 3.1. distingue tra un processo nel quale il focus è sull’efficacia comunicativa e sui contenuti e uno in cui l’attenzione è sulla forma e sul rispetto delle regole grammaticali. Krashen distingue tra *acquisizione* e *apprendimento* e individua l’acquisizione come un processo inconscio, simile a quello in atto quando un bambino impara una lingua L1 e l’apprendimento come un processo conscio che, rivolgendosi primariamente alla forma linguistica, frena il processo di acquisizione. L’acquisizione spontanea, inconscia della lingua fa sì che l’apprendimento delle regole non necessita attenzione. I parlanti nativi di una lingua sono in grado di usare le regole e di individuare le frasi dove vengono violate, ma spesso non sono in grado di formularle esplicitamente.

II. Il *monitor* è quella parte del sistema interno dell’apprendente che controlla

l'elaborazione linguistica consapevole, cioè la produzione linguistica. Il monitor varia a seconda dell'età, dello stile cognitivo e delle modalità di apprendimento della L2. Il ruolo dell'insegnante è di ottenere un uso ottimale del monitor in ogni studente che non interferisca negli esiti della comunicazione. In una conversazione normale lo studente non usa il controllo sulle conoscenze grammaticali, ma attiverà le strategie di controllo quando scrive o pianifica un testo formale.

III. Secondo Krashen *l'ordine naturale* vale quando le regole sono acquisite inconsciamente. Se sono imparate consapevolmente mediante il monitor, può accadere che gli apprendenti non seguano l'ordine naturale. L'insegnamento linguistico efficace dovrebbe rispettare l'ordine naturale di acquisizione.

IV. L'acquisizione delle regole grammaticali è strettamente legata alla comprensibilità dell'*input*. Un apprendente che si trova ad un "livello *i*" deve ricevere un input che sia *input i+1*, cioè input comprensibile. Lungo l'asse dell'ordine naturale di acquisizione, l'apprendente deve collocarsi immediatamente dopo l'input che fino a quel momento è stato acquisito. Secondo Luise (2006: 86-87) citato da Gargiulo: "l'acquisizione delle regole grammaticali è quindi strettamente legata alla comprensibilità dell'input e quindi non necessita di un insegnamento esplicito e diretto, anzi, focalizzare un percorso didattico su un aspetto grammaticale diventa controproducente in quanto distoglie gli studenti dal significato."

V. Il *filtro affettivo* è basato su fattori affettivi come i motivi, gli atteggiamenti e gli stati emotivi dell'apprendente. Secondo Krashen non tutto l'input viene usato allo stesso modo da tutti. Una parte viene neutralizzata dal filtro affettivo che funziona in base a fattori affettivi. Per gli apprendenti adolescenti questi fattori possono essere il rapporto con i parlanti dell'italiano, l'ansia, l'autostima, l'atmosfera nella classe e anche il rapporto discente/docente. "The acquirer needs to be 'open' to the input" (Krashen 1985: 3)

Nel senso comune, così come nelle scienze pedagogiche e didattiche, il processo di acquisizione richiede uno sforzo e, secondo Balboni (2002: 37), la mente deve "accomodare" le nuove informazioni ed integrarle nella nuova architettura del cervello. Questa attività dell'"accomodare"¹³ della mente è fondamentale ed è possibile solo se l'apprendente è mosso da una forte e valida motivazione. Non si può realizzare acquisizione senza "l'energia che sta alla base dell'accomodamento da cui si generano l'acquisizione e l'apprendimento di una

¹³ Il termine «accomodare» appartiene a Piaget.

lingua straniera” Gargiulo (2009: 293). Secondo Gardner (1985:10) la motivazione è “la misura dell’impegno o sforzo che un individuo mette nell’apprendere una lingua a causa di un suo desiderio e della soddisfazione provata in tale attività”. Secondo la letteratura sull’argomento ci sono tre categorie principali di motivazione che influenzano l’apprendimento (cfr. Dulay, Burt & Krashen 1985; Skehan 1989; Pallotti 1998; Balboni 1994 e 2002):

- a) Motivazione strumentale
- b) Motivazione integrativa
- c) Motivazione intrinseca

La motivazione *strumentale* è di lungo o breve periodo. Mentre quella strumentale di lungo periodo riguarda il desiderio di conoscere una lingua per motivi di lavoro o un titolo di studi, quella a breve periodo è legata al raggiungimento di scopi scolastici come superare un test o ottenere dei buoni voti. Secondo Gardner (1985: 215) la motivazione *integrativa* è molto importante per lo sviluppo delle competenze comunicative, per integrarsi, per partecipare alla vita della comunità che parla la lingua, per aprirsi al mondo o per viaggiare. La motivazione *intrinseca* significa l’interesse per le lingue straniere e il loro apprendimento. Questo vuol dire anche l’interesse per i testi attraverso i quali la lingua viene appresa, o le situazioni di apprendimento più o meno motivanti, ma in cui si respiri un’aria di serenità, di dialogo, di collaborazione. Questi tipi di motivazione possono agire in maniera diversa, ma la motivazione è strettamente legata al successo linguistico. Il ruolo dell’insegnante è essenziale per sviluppare strategie didattiche adeguate al rinforzo delle motivazioni strumentali e integrative e allo sviluppo di motivazioni *intrinseche*. In un gruppo-classe gli studenti apprendenti non condividono gli stessi bisogni e “sarà più realistico cercare di sviluppare negli studenti la capacità di auto-analizzare i propri bisogni, di prefiggersi con chiarezza degli obiettivi, di verificare costantemente se vi sono dei progressi in direzione degli obiettivi, in modo che ogni individuo sia in grado di trarre il massimo vantaggio dalle lezioni” (Pallotti 1998: 310).

Nella sua ricerca che riguarda le motivazioni allo studio dell’italiano come LS in Scandinavia, Marco Gargiulo trova che la motivazione più forte è quella relativa al fatto che l’italiano è considerata una lingua molto bella ed è una lingua di cultura (Gargiulo 2009: 300). Alla domanda su quale tipo di conoscenza della lingua ogni studente ha maggiore interesse, la maggioranza, cioè 81 degli informanti, risponde che vorrebbe possedere tutte le

competenze, cioè leggere l'italiano, scriverlo, capire il parlato, parlarlo. Tra gli informanti, la metà del campione studia l'italiano come quarta lingua straniera e un quarto lo studia come terza. Le lingue più studiate sono il francese, lo spagnolo, l'inglese, il portoghese, lo svedese e il tedesco (ibid.). Le ultime domande del questionario permettono agli apprendenti di rispondere liberamente a cosa pensano della lingua italiana e dell'Italia. Dato che le risposte sono rilevanti anche per l'oggetto di studio della nostra tesi, ho scelto di citarne alcune:

“È molto passionata e mi piace il suono e l'intonazione”

“[...] la lingua italiana è bellissima. Specialmente mi piace la pronuncia. [...] gli italiani l'hanno [la lingua] tra le labbra – Sembra che cantino!”

“[...] penso che l'italiano sia la lingua che assomiglia di più al latino – una lingua magnifica con una struttura assai complessa [...]. L'italiano ha anche questa complessità – la grammatica è molto più complessa della grammatica nella mia lingua materna.”

“Mi piace moltissimo di ascoltare la lingua italiana [...] però è una sfida grandissimo [...]. Molta gente che vorrebbe parlare italiano, si è innamorata della lingua e del Paese. [...] l'italiano e l'Italia “sono sentimenti”

“L'italiano è una lingua molto espressiva che – rispetto alla mia madre lingua – mi fa utilizzare molte più parole per esprimere o descrivere qualcosa o qualcuno e in maniera più colorita.” (Gargiulo 2009: 303).

Come fa notare Balboni (1998: 123) “essendo la motivazione un prerequisito per l'apprendimento [...] ogni ricerca usata nelle varie fasi dell'unità didattica deve essere impostata in modo da sostenere la motivazione, o se ciò non è possibile, da ridurla il meno possibile.” Come attore nell'apprendimento dell'italiano, l'insegnante deve sviluppare strategie didattiche basandosi sulle motivazioni che tali strategie possono assecondare. Le strategie e le tecniche devono tener conto della visione sull'italiano degli apprendenti. Gli informanti intervistati nella nostra ricerca, come in quella di Gargiulo, sono motivati dalla bellezza della lingua italiana, dalla sua pronuncia e dalla cultura italiana, ma ammettono che la grammatica è una sfida. Le strategie e le tecniche didattiche devono soddisfare le aspettative, mantenere vive le motivazioni allo studio e all'apprendimento e devono far riflettere sulla posizione centrale dell'italiano come lingua di comunicazione in costante evoluzione, capace di convivere con l'inglese dei diversi settori della comunicazione internazionale e capace di far parte del repertorio linguistico del cittadino europeo (Gargiulo, 2009: 305).

Le motivazioni che spingono un adolescente a imparare l'italiano sono diverse da quelle che spingono un adulto o una persona di terza età. Per gli informanti della presente ricerca è

importante tener conto che l'italiano è una materia curricolare come lingua straniera LS. Il curriculum è universale per tutte le lingue straniere che si insegnano nelle scuole pubbliche norvegesi come lo spagnolo, il francese, il tedesco, l'italiano, le lingue con corsi pomeridiani come il russo, il giapponese, il cinese o le lingue delle minoranze etniche senza corsi preparativi. (vedi l'appendice).¹⁴ Supponiamo che la motivazione degli adolescenti norvegesi che seguono corsi di italiano lingua straniera fuori dall'Italia sia meno forte rispetto agli adolescenti che scelgono vacanze studio in Italia o corsi presso istituti italiani. Il docente deve perciò tenere presente le variabili illustrate in precedenza, assumere comportamenti socio e paralinguistici adeguati e fare attenzione alle interferenze della L1 nell'acquisizione di certi elementi grammaticali.

Anche se il norvegese è l'L1 del gruppo-classe, l'elemento multietnico è tuttavia importantissimo, visto che gli apprendenti sono di seconda o terza generazione. Si parte dalla presunzione che gli apprendenti hanno appreso (o per lo meno sentito) come prima lingua (usata in casa) anche quella dei loro familiari. Per il nostro gruppo-classe che non ha avuto modo di confrontarsi con tutti i costrutti della lingua italiana, lo sviluppo della competenza comunicativa, esercitando le quattro abilità linguistiche, richiederà una forte motivazione strumentale e integrativa. I *task* comunicativi da svolgere fuori dalla classe in Italia si potrebbero fare solo tramite i *social network* in Norvegia. Interagire con i nativi tramite interviste o sondaggi è più facile in Italia, ma anche se l'organizzazione di tali compiti fuori dall'Italia richiede un impegno da parte del docente d'italiano, questo tipo di attività tende a coinvolgere e motivare gli apprendenti, creando uno spirito di collaborazione tra loro e orientandoli verso l'azione e verso la socializzazione con il mondo italiano (Petrocelli 2015: 185).

Con discenti adolescenti sono consigliabili attività brevi, dinamiche e ben sequenziate che riescano a cogliere la loro attenzione e il loro interesse, tenendoli impegnati in attività ricreative che hanno uno specifico fine didattico. Comunque, le caratteristiche

¹⁴ In Norvegia l'insegnamento dell'italiano lingua straniera viene effettuato in corsi di mattina in due licei a Oslo e altri nei dintorni, mentre di pomeriggio, in un unico liceo che raccoglie tutti gli alunni che scelgono di studiare l'italiano come LS. Il gruppo-classe di un corso pomeridiano assomiglia un gruppo classe di giovani migranti in Italia e rappresenta la diversità delle minoranze nella capitale norvegese. Comunque, le esigenze linguistico-formative del gruppo sono molto complesse. Infatti, il liceo che organizza i corsi pomeridiani offre la possibilità di percorsi di primo livello in un anno per gli apprendenti con un alto livello di competenza linguistica e in due anni per principianti senza le competenze linguistiche corrispondenti.

dell'adolescente che impara la lingua in un ambiente italiano sono totalmente differenti rispetto agli adolescenti di un liceo norvegese con l'italiano materia curricolare. In genere, gli adolescenti in mobilità o quelli che frequentano scuole internazionali tendono ad essere spinti da motivazioni di tipo affettivo e strumentale. Dato che gli apprendenti del nostro gruppo-classe non acquisiscono l'italiano come L2, ciò vuol dire in Italia, in un ambito multietnico, l'apprendimento dell'italiano lingua straniera in un liceo norvegese non segue i criteri del protocollo d'accoglienza basati sul concetto di educazione interculturale.

Le spinte motivazionali degli adolescenti apprendenti di italiano LS in Norvegia sono varie. Accade anche qui, come in altri paesi, che le scuole dell'obbligo hanno talvolta un numero fisso di docenti di specifiche lingue e un tetto minimo di discenti da iscrivere in ciascuna classe. Così può accadere che in una classe d'italiano vengano inseriti degli apprendenti che desiderano studiare il francese o lo spagnolo, oppure apprendenti che hanno subito brutte esperienze con il francese, lo spagnolo oppure il tedesco e pensano di riprovare con una nuova lingua straniera come l'italiano LS. Questo fenomeno non è un incentivo motivazionale per gli apprendenti costretti allo studio dell'italiano, e la sfida dei docenti è fare di tutto per coinvolgerli. In ogni modo, gli incentivi motivazionali generali che agiscono su tutti gli adolescenti, come superare un test oppure ottenere un buon voto, costituiscono la motivazione strumentale necessaria anche per l'apprendente di italiano materia curricolare. Se, per vari motivi, alcuni di loro non sono ancora in grado di cogliere il valore intrinseco della conoscenza di una lingua straniera, hanno bisogno di essere motivati su aspetti relativi all'*hic et nunc*. Hanno un peso importante sulla motivazione anche il piacere o il non piacere di stare con i propri compagni durante la lezione. Come suggerito da Petrocelli (2015: 190), nonostante l'apprendimento non si svolga in un contesto italofono, non si dovrebbe rinunciare a comunicare in italiano e a mantenere il contatto con la lingua viva attraverso risorse audio, video, internet, sport, canzoni.

In un contesto scolastico fuori dall'Italia, le sfide più grandi per un docente dovrebbero essere di insistere sullo sviluppo di tutte le abilità e stimolare l'interesse dei ragazzi attraverso risorse testuali e grammaticali. La sfida più difficile comunque rimane stimolare le pratiche di riflessione sul funzionamento e la variabilità della lingua. Il ruolo del docente è di costantemente revisionare le conoscenze dell'apprendente per sviluppare sempre migliori strumenti espressivi utilizzabili in contesti differenti. È importante che il docente sia in grado di presentare agli apprendenti gli elementi linguistico-culturali che non hanno la possibilità di

apprendere in modo spontaneo fuori dalla classe, come accade in un contesto di apprendimento della L2 (Petrocelli 2015: 191).

Come accennato in precedenza, i metodi particolarmente adeguati al profilo dell'apprendente adolescente sono quelli che stimolano la motivazione attraverso tecniche e approcci creativi e accattivanti. In tal modo gli adolescenti sono particolarmente stimolati ad usare la lingua in modo attivo. L'apprendimento CLIL, *Content and Language Integrated Learning*, comune nelle scuole bilingui all'estero non è adottato in tante scuole pubbliche norvegesi. Il vantaggio di questo metodo, laddove è utilizzato, è che permette al docente di essere protagonista dell'innovazione in atto e applicare creatività, atteggiamento particolarmente richiesto nel lavoro con gli adolescenti. Il metodo CLIL favorisce la motivazione, ponendo l'accento più sui significati che sulle strutture e facendoli padroni nella comunicazione. In Norvegia il metodo CLIL è utilizzato soprattutto nei corsi di inglese L2. In ogni modo, si può anche provare ad adottare alcune metodologie didattiche per presentare i contenuti in forma accattivante, dinamica e plurisensoriale a livello intermedio, A2-B1. Per il docente, questo significa programmare di più i propri interventi alla lezione o semplicemente insegnare in modo diverso, allontanandosi dalla presentazione fornita dai libri di testo, che, come visto in *Allegro 2*, non considerano le questioni di tipo linguistico-educativo.

Secondo Petrocelli (2015: 192-193), le strategie metodologiche del CLIL stimolano un rinnovamento globale dell'insegnamento disciplinare e sono utili ed adottabili in tutte le discipline. Qui è necessario conoscere le tecniche di *scaffolding*, una parola presa in prestito dal linguaggio settoriale edile e che significa *impalcatura*. Le tecniche di scaffolding indicano, in didattica, l'intervento di una persona più esperta, il docente, che aiuta una persona meno esperta, l'apprendente, ad effettuare un compito così come le *impalcature* sostengono gli operai durante i lavori edilizi. Si creano *impalcature* didattiche con compiti suddivisi in varie piccole fasi, fornendo supporto emotivo, lessicale e di contenuto, usando *visuals* e *realia*, usando glossari, tabelle, diagrammi, fornendo constructive feedback e variando spesso modalità e approcci, cioè scritto, letto, ascoltato e parlato. Secondo il QCER del Consiglio d'Europa (2007) sono infatti consigliabili compiti linguistico-disciplinari e verifiche che non possono essere eseguiti in modo automatico ma che richiedono un problema da risolvere, un impegno da adempiere, un obiettivo da raggiungere per una soluzione nella quale sia necessaria una buona dose di comunicazione, di creatività e di autonomia.

4 Analisi

4.1.1 La raccolta dei dati

Nel presente studio analizziamo i risultati dei test sulla distinzione tra passato prossimo e imperfetto eseguito dagli apprendenti di L1 norvegese di età tra 17 e 18 anni, studenti di italiano in un liceo norvegese. Il campione è costituito da dieci alunni che hanno studiato l'italiano per due anni. Lo studio dell'italiano nelle scuole superiori non è molto diffuso e ci sono pochi licei che offrono corsi d'italiano. In questa tesi, quando si parla di apprendenti di L1 norvegese, ci si riferisce sempre all'apprendimento di studenti adolescenti, poiché il test si basa su esercizi fatti in classe e riflette il tipo d'insegnamento in un liceo norvegese che segue il curriculum Kunnskapsløftet del 2006. I libri usati nell'insegnamento sono, come già accennato, *Allegro 1 e Allegro 2* e la grammatica italiana di Geir Lima (2007). Poiché questi due manuali non si rivolgono solamente alla fascia d'età dai 17 ai 18 anni, si è dovuto utilizzare materiale raccolto da altri libri. In questa tesi si fa altresì riferimento ad altri materiali adoperati nei licei, come per esempio libri di testo, libri di esercizi, libri di grammatica, guide per l'insegnante, oppure antologie scolastiche utilizzate dall'insegnante in classe. Per avere un paragone contrastante si prendono in discussione anche i manuali di italiano pubblicati in Italia e diffusi nei licei o usati dagli insegnanti con lo scopo di offrire più input all'apprendente di L1 norvegese.

4.1.2 Preparativi precedenti al test

Gli apprendenti della fascia d'età che fa l'oggetto di questo studio sono al livello intermedio che corrisponde al livello A1-A2 nel Quadro comune europeo. La forma del passato prossimo è spiegata in *Allegro 1*, mentre quella dell'imperfetto è spiegata in *Allegro 2* quindi in due anni di studio consecutivi. Gli apprendenti di scuola superiore hanno in media quattro ore d'italiano alla settimana. È importante fare distinzione tra apprendenti di *fellesfag* e di *programfag*, dove la differenza è di un'ora settimanale in più per gli apprendenti di LS *programfag*, cioè la terza lingua straniera studiata a scuola (vedi le **tabelle 4.1. e 4.2.** Utdanningsdirektoratet, Udir: 2016). Questi alunni sono tendenzialmente più motivati e hanno un fondamento più ampio per acquisire una terza lingua straniera.

Tabella 4.1.

Fremmedspråk

Programfag	Timer
Fremmedspråk I	140
Fremmedspråk II (bygger på fremmedspråk I)	140
Fremmedspråk III (bygger på fremmedspråk II)	140

Udir 2016

Gli apprendenti *programfag* possono scegliere di studiare l'italiano solo per un anno, *fremmedspråk nivå I*, per due, *fremmedspråk nivå II* o per tre, *fremmedspråk nivå III*, avendo la possibilità di arrivare al livello B2-C1 del Quadro comune europeo dopo tre anni.

Tabella 4.2.

Vedlegg 1 til rundskriv Udir-01-2016

1.8.2016

Tabell 4 Fag- og timefordeling i utdanningsprogram for studiespesialisering, programområde for realfag og språk, samfunnsfag og økonomi

Omfang i timer	Vg1				Vg2				Vg3					Totalt over 3 år				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Kolonner nummer	Ordinær	Med formgiv. Vg1 ¹²	Samisk	Hørsehemmede	Ordinær	Med formg Vg1	Samisk	Hørsehemmede	Ordinær	Uten fr.språk gr.sk	Med formgiv. Vg1	Samisk	Hørsehemmede	Ordinær	Uten fr.språk gr.skole	Med formgiv. Vg1	Samisk	Hørsehemmede
Religion og etikk									84	84	84	84		84	84	84	84	
Norsk ¹	113	113			112	112			168	168	168			393	393	393		
Førstespråk samisk/norsk ¹			103				103					103					309	
Andrespråknorsk/samisk/finnsk ¹			103				103					103					309	
Norsk for hørselhemmede ¹				113				112					168					393
Norsk tegnspråk ¹				75				75					75					225
Matematikk ¹	140	140	140	140	84	84	84	84						224	224	224	224	224
Naturfag	140	140	140	140										140	140	140	140	140
Engelsk ¹	140	140	140	140										140	140	140	140	140
Fremmedspråk ¹	113	113			112	112				140				225	365	225		
Samfunnsfag	84		84	84		84								84	84	84	84	84
Geografi	56		56	56		56								56	56	56	56	56
Historie					56	56	56	56	113	113	113	113	113	169	169	169	169	169
Kroppøving	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56	168	168	168	168	168
Sum fellesfag	842	702	822	804	420	560	402	383	421	561	421	459	496	1683	1823	1683	1683	1683
Programfag fra eget programområde ¹ (fordypning)					280	280	280	280	280	280	280	280	280	560	560	560	560	560
Felles programfag fra Vg1 formgivingsfag		140														140		
Programfag fra studieforb. utdanningsprogram		140			140		140	140	140		140	140	140	280	140	280	280	280
Totalt omfang	842	982	822	804	840	840	822	803	841	841	841	879	916	2523	2523	2663	2523	2523

Il numero di ore di lingue straniere (*fremmedspråk*) al liceo è di 113 nella prima classe superiore (*Vg1*), 112 nella seconda (*Vg2*) e di 140 nella terza (*Vg3*) per gli apprendenti che non hanno fatto la materia nelle scuole medie (*uten fremmedspråk i grunnskolen*). Un aspetto

molto importante da prendere in considerazione è che l'insegnamento dell'italiano LS inizia proprio nelle scuole superiori. Non ci sono scuole medie che offrono corsi di italiano. Comunque, per gli apprendenti che hanno studiato un'altra lingua straniera alle scuole medie, il numero totale obbligatorio di ore di italiano è di 225 in tre anni. Solo gli apprendenti che non hanno studiato nessun'altra lingua straniera alle scuole medie e che invece hanno fatto approfondimento in inglese (*engelsk fordypning*), la lingua L2 nelle scuole norvegesi, devono avere un numero totale di 365 ore dopo tre anni di liceo.

Prima del test abbiamo fatto un breve ripasso dei tempi del passato usando queste spiegazioni. In italiano, l'*imperfetto* e il *passato prossimo* sono due tempi che permettono di parlare del passato. Queste due forme si usano diversamente. Ecco il testo integrale in norvegese che è stato consegnato agli apprendenti prima di proseguire con il test:

“På italiensk har vi to fortidsformer: *imperfetto* og *passato prossimo*. For å fortelle om noe som har skjedd i fortiden, trenger man både *passato prossimo* og *imperfetto*. Disse to formene brukes helt forskjellig”:

Tabella 4.3.

<i>Imperfetto</i>	<i>Passato prossimo</i>
Com'era la situazione? (<i>Hvordan var situasjonen?</i>) Fino a una settimana fa ... Nessuno <i>conosceva</i> il suo nome. <i>... var det ingen som kjente navnet hans.</i>	Che cosa è successo? (<i>Hva skjedde?</i>) Ma domenica scorsa ... La sua foto è <i>finita</i> sul giornale. <i>... dukket bildet hans opp i avisen.</i>
Situasjoner, tilstander og omstendigheter rundt en hendelse beskrives med <i>imperfetto</i> (bakgrunn).	Selve hendelsen, det som intreffer (forgrunn), beskrives med <i>passato prossimo</i> .
<i>Imperfetto</i> brukes for: <ul style="list-style-type: none"> • Beskrivelser av personer/ting/tilstander/situasjoner • Beskrivelse av gjentatte handlinger og vaner i fortiden. • Intensjoner, ønsker, følelser. • Grunnen/årsaken til at noe skjedde/ikke skjedde. Bakgrunn for en fortelling	<i>Passato prossimo</i> brukes for: <ul style="list-style-type: none"> • Engangshendelser/handlinger • Flere påfølgende hendelser/handlinger (“så, så, og så...”) Hendelsesforløpet i en fortelling

L'uso dell'imperfetto e del passato prossimo è stato illustrato anche con questa tabella:

Tabella 4.4.

<i>Imperfetto</i>		<i>Passato prossimo</i>
Beskrivelse av en person (Chi era? Com'era?)	“Si chiamava Anteo Benatti ma tutti lo chiamavano Precisin perché era tanto bravo, ordinato e preciso a fare le cose. Dopo un po' questo giovane è venuto ad abitare vicino a casa mia.	(enkelt)hendelse (Che cosa è successo?)
Stadig gjentatt handling/vane (Che cosa succedeva regolarmente?)	Veniva sempre da noi. Io stavo da una parte della cucina a fare la polenta. Lui, dall'altra parte, legava la saggina ... Una volta mi ha chiesto : vuoi essere mia moglie? Ho detto : se lo sa mio padre mi uccide.	(enkelt)hendelse (E poi che cosa è successo?)
Gjentatt handling Situasjon/tilstand	Lui ripeteva : non dirlo a nessuno che fra due anni ti sposo. Due anni dopo aspettavo un bambino. Allora siamo scappati di casa.”	(enkelt)hendelse

4.1.3 Metodo - il test eseguito

Il test che abbiamo preparato e sottoposto agli studenti contiene tre esercizi:

1. Nel *primo esercizio* gli alunni devono inserire i verbi scegliendo fra imperfetto e passato prossimo. Le forme coniugate sono già fornite. Per fare l'esercizio, gli alunni sono pregati di usare le principali regole che hanno studiato.
2. Nel *secondo esercizio* gli alunni devono coniugare i verbi in parentesi all'imperfetto o al passato prossimo seguendo le regole principali che hanno studiato.
3. Nel *terzo esercizio* agli alunni è richiesto di descrivere liberamente un sogno che hanno fatto la notte prima o un altro sogno che ricordano. Nel racconto devono usare il passato prossimo e l'imperfetto. Il testo comincia così:
“Stanotte ho sognato che mi trovavo ...”

4.1.4 Trascrizione del primo esercizio:

Inseriamo i verbi scegliendo fra Imperfetto e Passato Prossimo

1. Quando ho incontrato Fabio alla stazione lui mi _____ (ha salutato / salutava). 2. Che vestito _____ (sceglievate / avete scelto) per la festa di domani? 3. Da ragazzo _____ (sono andato / andavo) ogni estate in vacanza dai nonni. 4. Ma quante birre _____ (hai bevuto / bevevi) ieri sera? 5. Se _____ (avevi / hai avuto) male al ginocchio perché non (prendevi / hai preso) un antidolorifico? 6. Durante lo spettacolo, il pubblico _____ (seguiva / ha seguito) con interesse la trama e si _____ (è immedesimato / immedesimava) con i personaggi. 7. Molti ragazzi _____ (hanno rifiutato / rifiutavano) il servizio militare perché _____ (hanno creduto / credevano) nella pace. 8. Quando i fiumi _____ (erano / sono stati) puliti la gente (poteva / ha potuto) farci il bagno. 9. _____ (avete comprato / compravate) voi il pane? 10. Ma chi _____ (diceva / ha detto) che per essere felici serve tanto denaro?!

* Nota: qualche volta possono essere corretti entrambi i passati; cambia però il punto di vista, come nelle frasi 1 e 6 di questo esercizio.

4.1.5 Trascrizione del secondo esercizio:

L'estate scorsa (io passare) *ho passato*, venti giorni in campeggio con degli amici. (Noi svegliarsi) _____ sempre tardi e poi (passare) _____ tutta la giornata al mare. (Mangiare) _____ frutta e (fare) _____ bagni in continuazione. La sera poi (andare) _____ in una piccola trattoria dove (potere) _____ sempre trovare pesce fresco. (Sentirsi) _____ molto liberi e rilassati. Poi un giorno (arrivare) _____ Piero e non (essere) _____ più possibile continuare questa vita. Lui (volere) _____ sempre tornare in campeggio all'ora di pranzo per cucinare spaghetti e mangiare comodamente seduto ad un tavolo. Ma (non avere) _____ voglia di tornarci da solo, così ogni giorno (costringere) _____ tutti a tornare al campeggio. Dopo qualche giorno di questa orribile vita, quando ormai tutti (odiare) _____ Piero, Mario (rompere) _____ tutte le pentole e (regalare) _____ il fornello da campeggio ai nostri vicini di tenda. A questo punto Piero (cominciare) _____ a lamentarsi più del solito e dopo qualche giorno (sparire) _____ con nostra grande soddisfazione! (Da *Torre di Babele*)

4.1.6 Terzo esercizio.

Tutti gli errori fatti in questa produzione libera sono marcati in *grassetto corsivo*. Ho sottolineato tutte le forme verbali finite e non finite e tutti i connettori, sia quelli all'inizio della frase che quelli temporali. Nonostante l'obiettivo principale di questa tesi, è interessante guardare l'intera produzione che ci aiuterà a riflettere su altri errori di semantica o lessico che fanno chiarezza sia sull'aspetto verbale che sulla comprensione globale del sistema grammaticale insegnato fino a questo punto. Per sostenere il titolo della tesi, vorrei mostrare in conclusione anche altri esempi di errori tipici dell'apprendente norvegese sottolineando le differenze tra i due sistemi grammaticali. La numerazione A1-10 significa *Apprendente 1-10*. L'abbreviazione è usata per facilitare il sistema delle tabelle.

Trascrizione del sogno

A1 - “Stanotte ho sognato che mi trovavo in un parcheggio. Ero da solo ed ero molto confuso. Indossavo un paio di stivali di gomma, e il tempo *faceva freddo*. Pioveva anche. *Primo*, ho sentito una macchina fuori dal parcheggio. Poi ho visto sulla strada. Sulla strada c'era una macchina. La macchina era rossa, e sembrava come un Ferrari, o un Lamborghini, ma non ricordo qual era. Non c'era nessuno in macchina, ma improvvisamente, la macchina *si è stata accese* da sola. E poi, la macchina è venuta verso di me ad *alto* velocità, ed è stato quando mi ho svegliato.”

A2 - “Stanotte ho sognato che mi trovavo in un bosco. *Alcuno* mi stava seguendo. Ho provato a scappare dalla persona, ma era troppo veloce. *All'improvviso*, ho sentito un cane che *abbaia*. La persona dietro di me ha rallentato il ritmo ed io sono corsa fuori dal bosco. Il cane correva verso di me, attacando la persona dietro che mi seguiva. Continuavo a correre fino a quando sono arrivata a una casa. Non c'era nessuno in casa. Sono andato dentro, ma improvvisamente mi sono svegliata.”

A3 - “Stanotte ho sognato che sono andato in Italia per studiare. Studiavo la storia a Bologna. Ho comprato tanti libri, ma un ladro *ha rubati* tutti. Non era una interessante sogno.”

A4 - “Stanotte ho sognato che mi trovavo un amico, *ci eravamo un po' più vecchio da siamo adesso*, andavo sul una strada quando abbiamo trovato un cellulare. Il cellulare conteneva il numero di *una individuo* molto famoso. Parlavamo un po' da lui, poi abbiamo telefonato a lui. Lui era di Korea e abbiamo parlate con lui. Dopo di finivamo, siamo andato a lui. Ma c'era una problema, tutto è stato una trappola. Anche non potevo parlare. Dopo questo mi sono svegliato.”

A5 - “Stanotte ho sognato che mi trovavo il ragazzo della mia vita. Siamo andati al mare per fare il bagno. Lì *siamo incontrato* Synne, la mia amica migliore. Andava al mare sempre perché il mare piace a lei. Dopo siamo andati al trattoria e abbiamo mangiato bene.”

A6 - “Stanotte ho sognato che sono andata in Italia. Sono andata a Roma con la mia amica migliore. A Roma faceva bel tempo, e la gente era molto simpatica. Abitavamo a un albergo a cui ho vissuto nel passato. Ogni giorno si svegliavamo presto y mangiavamo sempre un panino a un bar, vicino l'albergo, che si chiamava “Ciao bella”. Un giorno, abbiamo visto il Colosseo e ci godevamo molto! Il sogno era fantastico!”

A7 - “Stanotte ho sognato che mi trovavo a Lofoten **che** mia nonna vive. Ho trovato un libro che tratta di un giorno dal mare. Mio nonno stava nel battello, quando **ha ribassato** al mare. Non c'era nessuno, e mio nonno **ha nuotato a lungo**, ma non arrivato nessuno.”

A8 - “Stanotte ho sognato che raccoglievo grano in un campo grande. C'erano tante persone nel campo che raccoglievano anche. Tutti indossavano i vestiti lunghi e bianchi. Il cielo era grigio e potevo vedere un granaio rosso ed un bosco. Tanti stavano parlando, ma poi ho sentito una voce fortissima. Era la voce d'un uomo ma era troppo forte. Non ho sentito una parola. Poi ho apparito in un'altro luogo. Sedevo in una sedia, tra **alcune alberi**. Era un giardino fuori una casa grande e rossa. La casa aveva tante finestre. Nel giardino c'era un coccodrillo che mi ha detto “sono stupido” e poi ha sparito.”

A9 - “Stanotte ho sognato che mi trovavo a casa con **una amica**. Guardavamo la televisione quando mia mama è rivenuta. Ha cominciato a cucinare però non avevamo fame dunque siamo uscite. Siamo andate al parco e qua mi sono renduta conto che il mio **gato era sempre** a casa. **Il gato era** solo con mia madre e pensavo che mamma aveva voglia di mangiare il gato. Non ho fatto niente e pensavo che non era la mia problema. La mia amica e io **siamo andate parlare** con un ragazzo **che troviamo bello**. Dopo dieci minuti lui **voleva che andiamo** con lui a un concerto e la mia amica ha avuto voglia di andare. Dall'altra parte, io non mi sentivo bene; avevo male alla testa. Anche se c'era un bello ragazzo davanti a me, ho detto che tornavo a casa.”

A10 - “Stanotte ho sognato che mi trovavo a Roma con mia madre. Abbiamo visitato Fontana di Trevi. Poi, Fellini è arrivato con i suoi attori **dei “La Dolce Vita”**. Dicevano le **battute** del film. Mia madre rideva tutta la visita. Mentre mia madre **ha ridotto**, ho ballato con Fellini, e **imprevviso eravamo** alla mia casa a Oslo. Dopo, il mio sogno **ha finito**.”

4.1.7 Analisi quantitativa e qualitativa

Lo scopo della presenta analisi è di contare sia gli errori che accadono nello scegliere tra il passato prossimo e l'imperfetto che gli altri errori che ci aiuteranno a trarre delle conclusioni sugli errori più frequenti, sulle ragioni per cui si commettono e finalmente su come evitarli. Nel primo esercizio ci sono 14 forme verbali finite, mentre nel secondo esercizio ce ne sono 17. L'analisi del terzo esercizio, la produzione libera del sogno, comporta un'analisi più ampia (vedi tabella 4.7.) dell'aspetto, degli avverbiali di tempo usati liberamente dagli apprendenti ma anche del numero di parole e di frasi per capire quali fattori contribuiscono a

produrre un testo coerente e corretto oppure uno breve e lacunoso. L'ultimo esercizio presuppone un'analisi più attenta del profilo dell'apprendente. A questo proposito prenderemo spunto dalla lingua L1 dell'apprendente per esaminare il transfer dal L1 all'italiano LS. Come vedremo più avanti gli informanti di questa ricerca hanno un background linguistico diverso uno dall'altro, ma il denominatore comune è il norvegese L1 e l'inglese L2. Analizzeremo l'effetto del transfer da una lingua L1 vicina all'italiano come il francese e lo spagnolo, ma rifletteremo anche sul ruolo dell'inglese, la lingua L2 comune a tutti e dieci gli apprendenti.

Nell'analisi del transfer prendiamo spunto dalla teoria di Slobin (1994) secondo cui i parlanti di varie lingue descrivono quello che vedono in maniera diversa a seconda del sistema grammaticale della loro madrelingua. Vedremo che la teoria di Lardiere (2009) che riguarda le lingue imparentate vale per il francese e per lo spagnolo. Le lingue romanze condividono funzioni ed elementi simili e aiutano ad acquisire più facilmente l'aspetto in italiano. Per compensare invece la mancanza dell'aspetto in norvegese la semantica verbale e le costruzioni lessicali svolgono un ruolo importante. Terremo perciò presente l'idea di Amenós-Pons (2016) secondo la quale apprendenti di lingue con prospettive aspettuali diverse tendono a semplificare l'input e l'output per ridurre il carico cognitivo durante l'uso delle lingue e usano associazioni aspettuali prototipiche. Presteremo un'attenzione particolare al processo di elaborazione e alle difficoltà che riguardano l'integrazione dell'informazione morfologica, semantica e sintattica acquisita.

Esercizio 1

Dato che la scelta è tra due forme verbali già fornite, la frequenza di altri errori (come per esempio, la scelta del verbo ausiliare sbagliato oppure il participio sbagliato) è minima. Ciò nonostante spiegheremo in dettaglio gli errori che accadono in relazione all'uso del passato prossimo (PPR) o dell'imperfetto (IMP) e gli altri errori commessi da alcuni apprendenti:

Tabella 4.5. Numero di errori.

	Forme corrette	PPR invece di IMP¹⁵	IMP invece di PPR	Altri errori
A 1	14	0	0	0
A 2	14	0	0	0
A 3	12	0	0	2
A 4	11	1	2	0
A 5	12	1	0	1
A 6	14	0	0	0
A 7	9	1	2	2
A 8	14	0	0	0
A 9	13	1	0	0
A 10	12	0	2*	0

A 3 - L'apprendente ha saltato due esempi, perciò gli errori sono contati sotto 'altri errori'.

A 4 - Nell'esempio 'Molti ragazzi *rifiutavano* il servizio militare perché *hanno creduto* nella pace' è sbagliato scegliere il PPR *hanno creduto* nella frase subordinata. Le alternative giuste sono *rifiutavano* perché *credevano* oppure *hanno rifiutato* perché *credevano*. L'apprendente ha scelto l'imperfetto dopo il connettore temporale *quando*: 'Quando i fiumi *erano* puliti, la gente *poteva* fare il bagno. A seconda del contesto si può dire o *una volta (quando)* i fiumi *erano* puliti o quando i fiumi *sono stati* puliti.

A5 - La scelta presa dall'apprendente è 'Quando i fiumi *erano* puliti la gente *ha potuto* farci il bagno'. L'alternativa corretta è 'la gente *poteva*'. Inoltre, l'apprendente sbaglia la coniugazione del participio e scrive *ha saluta* invece di *ha salutato*.

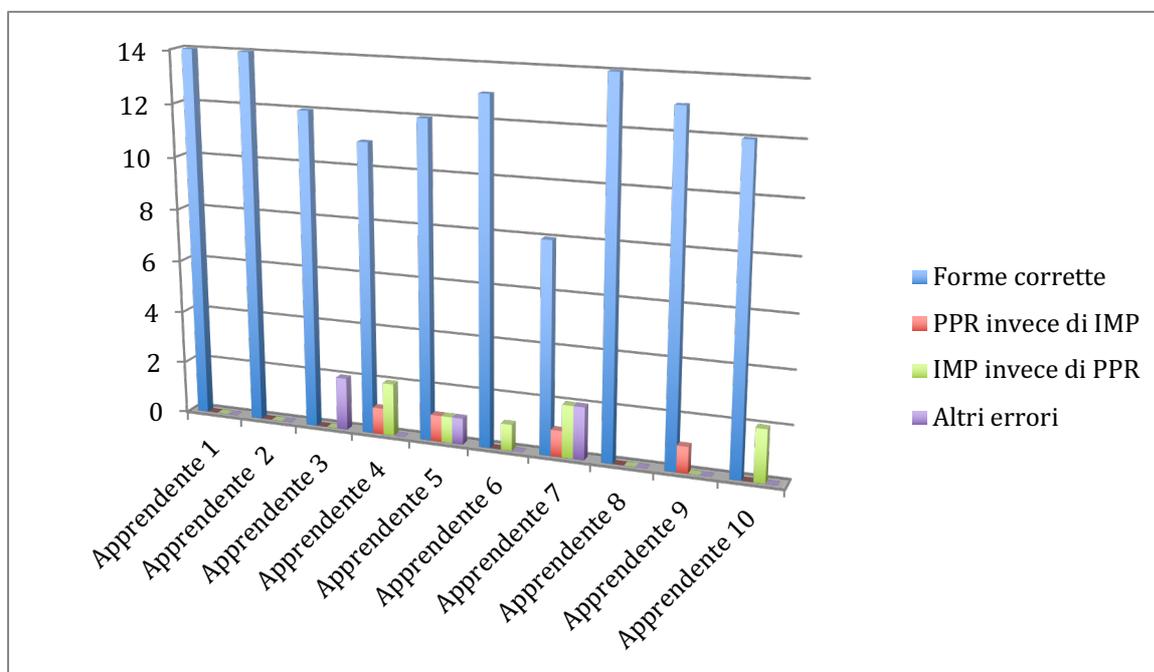
A 7 - Le forme sbagliate sono 'molti ragazzi *rifiutavano* perché *hanno creduto*.' e 'Ma chi *diceva* che per essere felici serve tanto denaro.' Due forme verbali non sono state coniugate e una forma verbale all'imperfetto è sbagliata (*si è immedesimava* invece di *immedesimava*).

A 9 - Per quanto riguarda l'esempio 'quando i fiumi *erano/sono stati* puliti, la gente *poteva* fare il bagno' l'apprendente ha scelto il PPR 'quando i fiumi *sono stati* puliti. Questa scelta non è compatibile con l'uso dell'imperfetto nella principale, ma la confusione dell'apprendente è causata dal connettivo temporale 'quando' come marcatore del PPR.

¹⁵ Passato prossimo (PPR) e Imperfetto (IMP)

A 10* - L'apprendente 10 ha scelto l'imperfetto nell'esempio 'Molti ragazzi rifiutavano il servizio militare perché credevano nella pace. Questa scelta è un'alternativa corretta quando il significato è una descrizione della situazione.

Diagramma 1 Numeri di errori (collegato alla tabella 4.5.)



Dato il fatto che l'esercizio numero 1 è uno degli esercizi più comuni utilizzati in classe possiamo dedurre che il numero basso di errori è dovuto alla pratica fatta in precedenza. L'esercizio richiede riconoscere la forma giusta dopo aver valutato se l'evento espresso dal verbo è compiuto, puntuale, attuale o nel suo svolgersi o durare, ciò vuol dire identificare la finalità dell'azione o lo sfondo della situazione. Questa funzione di *foreground* o di *background* deve essere valutata insieme alla compatibilità con gli avverbiali di tempo legati ai momenti temporali di riferimento o dell'enunciazione. Dopo questo primo esercizio che verifica la prospettiva aspettuale perfetta o imperfetta, possiamo concludere che gli errori più frequenti riguardano la scelta dell'IMP invece del PPR e che il connettore temporale *quando* spinge gli apprendenti a usare il passato prossimo, ma allo stesso tempo fa pensare al preteritum norvegese: '**Quando (una volta)** i fiumi *erano* puliti' / **Da (den gang da)** elvene *var* rene. È vero che la congiunzione *quando* è la più frequente per esprimere contemporaneità con il tempo della principale (vedi Renzi in 2.5.), ma data l'ambivalenza aspettuale del passato prossimo (vedi Bertinetto in 2.1.1) era prevedibile che alcuni errori potessero accadere. Come vedremo più avanti l'errore più diffuso in questo esercizio non è rappresentativo per la nostra ricerca. Dobbiamo sempre tenere conto delle fonti di errore e nel

primo esercizio sia l'esempio 6 che l'esempio 7 possono avere due alternative corrette, cambia però il punto di vista. Questi esempi confermano comunque l'idea che gli apprendenti di madrelingua (L1) norvegese non associano la semantica verbale alla caratteristica aspettuale.

Esercizio 2

Tabella 4.6. Numero di errori.

Le forme verbali proposte sono 17. Vari tipi di errori sono contati.

	Forme verbali corrette	Numero totale errori	PPR invece di IMP¹⁶	IMP invece di PPR	Ausiliare sbagliato	Participio sbagliato	Altri tipi di errori
A 1	16	1	0	0	0	0	1
A 2	16	1	0	0	1	0	0
A 3	10	13	4	2	1	3	3
A 4	9	12	3	1	0	3	5
A 5	6	12	2	1	2	1	6
A 6	8	9	3	0	1	2	3
A 7	9	9	3	2	1	1	2
A 8	13	5	1	0	1	1	2
A 9	10	8	4	1	0	1	2
A 10	5	14	5	0	3	3	3

Qui sotto c'è la trascrizione degli errori contati come forme verbali sbagliate e che riguardano l'accordo, il participio o l'ausiliare sbagliato ma anche gli errori contati nella colonna *altri errori*.

A1 - Accordo: *Poi è arrivata Piero.*

A 2 - *Ha sparito invece di è sparito.*

A 3 - Piero *hanno* sparito. Il primo errore di un altro tipo riguarda il pronome riflessivo sbagliato: *si* svegliavamo e *si* sentivamo invece di *ci* svegliavamo e *ci* sentivamo; il secondo errore riguarda l'accordo tra il soggetto e il participio passato: abbiamo *mangiati* frutta, abbiamo *passati*, abbiamo *faciati* bagni. L'apprendente fa confusione per quanto riguarda il pronome oggetto diretto **li** (che non è usato in

¹⁶ Passato prossimo (PPR) e Imperfetto (IMP)

questa frase) con l'ausiliare **avere**. Il terzo errore è la coniugazione sbagliata all'imperfetto: tutti *odiava*.

A 4 - Il pronome riflessivo *si* è stato usato invece di *ci*. Sembra che l'utilizzo sbagliato del passato prossimo invece dell'imperfetto sia stato causato dal connettore temporale *poi*. Comunque l'espressione "La sera poi" dovrebbe indicare l'imperfetto (azione che si ripeteva ogni sera). L'apprendente ha scritto la sera poi *siamo andato* (...) dove *abbiamo potuto* trovare (...). Un errore di inaccuratezza è stato quello di coniugare *svegliarsi* invece di *sentirsi*. Un problema per l'apprendente 4 sembra essere il participio passato dei verbi irregolari: costringere – *costringuto*, rompere – *romputo*. La scelta dell'apprendente di coniugare (...) tutti *odiavamo* Piero invece di tutti *odiavano* Piero è un errore relativo. **Noi tutti** sarebbe stato più preciso per indicare *odiavamo*, mentre **tutti** indica la terza personal plurale.

A 5 - L'errore che avviene in questo esercizio è la terminazione sbagliata all'imperfetto prima persona plurale: *passavamo, faceva, poteva, sentivamo* e la coniugazione sbagliata (accordo sbagliato) tra il soggetto sottinteso (lui) *costringevamo* e tutti *odiavamo*.

A 6 - Il participio irregolare sbagliato è rompere – *romputo*. Uno degli altri errori è la coniugazione sbagliata dell'imperfetto: non *eriamo* più possibile (La confusione si produce perché la maggior parte dei verbi è coniugata alla prima persona plurale). Altri errori simili sono: Ma non *avevamo* (...) voglia di tornarci da solo, così ogni giorno *costringevamo* tutti (il soggetto è stato espresso prima, Piero). Tutti *odiavamo* Piero (spiegato prima). Il secondo tipo di errore che accade è l'uso sbagliato del pronome riflessivo *si* invece di *ci*.

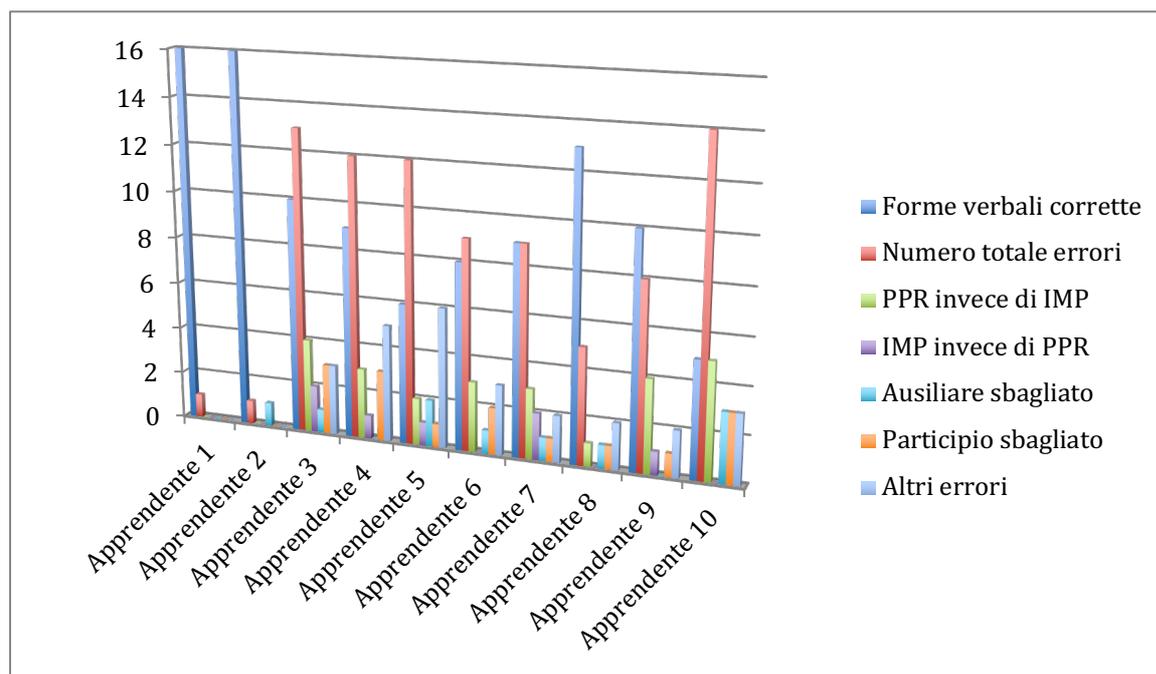
A 7 - Un primo errore è la coniugazione del verbo *sentirsi* alla prima persona singolare invece di *ci sentivamo*. La coniugazione di *sparire*: e dopo qualche giorno *ha spariva* (ausiliare sbagliato e l'uso sbagliato dell'imperfetto insieme all'ausiliare).

A 8 - L'apprendente scrive *ha sparito* invece di è sparito, e *ha romputo* usando la coniugazione regolare invece di *rotto*. Il primo errore di altro tipo è la coniugazione sbagliata dell'imperfetto *andavo* invece di *andavamo*, il secondo errore è *non ha voluto* (errore già contato come PPR invece di IMP). Qui l'apprendente doveva coniugare *non avere voglia*.

A 9 - Il primo errore è lo spelling sbagliato nella coniugazione di fare *facievamo* invece di *facevamo*. Il secondo errore è la coniugazione di *avere, costringere* e *odiare* alla prima persona plurale: *avevamo, costringevamo* e *odiavamo* invece di *aveva, costringeva, odiavano*.

A 10 - Un primo errore è la coniugazione di *mangiare, fare* e *andare* alla prima persona singolare. Il secondo errore è la soluzione fornita per la coniugazione di *sentirsi*. L'apprendente ha scritto *era*. Il terzo errore riguarda la coniugazione sbagliata dei verbi regalare e sparire: *ha regalava* e *ha spariva*.

Diagramma 2 (collegato alla tabella 4.6.)



Contrariamente al primo esercizio il secondo rileva che l'errore più diffuso è l'utilizzo del PPR invece dell'IMP. Il risultato è sostenuto anche dallo studio di Khachaturyan (2018) e, come vedremo anche nella produzione scritta libera, gli apprendenti di madrelingua (L1) norvegese non distinguono tra le azioni di *background* e di *foreground*, ma costruiscono una sequenza di azioni. L'esercizio 2 segue il principio di Krashen *input i+1* e richiede agli apprendenti di coniugare il verbo in parentesi valutando, come nel primo esercizio, se si tratta dello sfondo oppure della finalità dell'azione, di un evento compiuto, o nel suo svolgimento, in altre parole identificare la prospettiva aspettuale perfetta o imperfetta. Il grado di difficoltà aumenta rispetto al primo esercizio sul piano dei connettori accettabili legati ai momenti temporali. A differenza del primo esercizio, il secondo esercizio assomiglia a un *cloze-test* nel senso che necessita conoscenze contestuali e lessicali per identificare l'elemento linguistico corretto, più esattamente il passato prossimo o l'imperfetto. L'intero testo è la storia di un'estate in campeggio tra amici e le frasi seguono una coesione logica. Anche questo tipo di esercizio è molto usato in classe e come illustrato del diagramma 2, il numero di errori che riguardano il PPR invece dell'IMP o viceversa è più basso della metà del numero di forme corrette. È importante notare, comunque, l'alto numero totale di errori, ma dato l'obiettivo della nostra tesi, non possiamo prendere in considerazione tutte le fonti di errore che accadono nello svolgimento di questo test.

Gli avverbiali di tempo *sempre, poi, la sera poi, poi un giorno, ogni giorno, dopo qualche giorno, quando, a questo punto* sono stati introdotti come marcatori temporali che aiutano nell'identificare il tempo verbale giusto ma come già enunciato nel paragrafo sulle grammatiche italiane in norvegese, solo anni di approfondimento e applicazione potrebbero aiutare un norvegese a capire le sottigliezze aspettuali (vedi Lima in 2.2.1). Seguendo le regole già menzionate nelle grammatiche di Ulleland e di Lima *ogni giorno* esprime un'azione che si ripete, *sempre* si usa con un'azione che dura, *a questo punto, poi un giorno* come anche *all'improvviso* indicano un'azione che accade improvvisamente oppure l'inizio di un'azione, mentre la locuzione avverbiale di tempo *più* o *non più* indica la fine di un'azione abituale.

Prima di trarre delle conclusioni definitive sugli errori più comuni nello scegliere tra il PPR e l'IMP, non ci sorprende che più errori sono commessi scegliendo il PPR invece dell'IMP, perché, secondo Lima (2007), il *preteritum* è il tempo più usato in norvegese mentre il PPR è il tempo più usato in italiano. Abbiamo visto nell'esercizio precedente che gli apprendenti hanno commesso più errori scegliendo l'IMP invece del PPR. Nel complesso, l'alto numero di forme verbali corrette in questi due esercizi (1 e 2) rivela il fatto che la regola principale – che con l'imperfetto non serve specificare l'inizio e la fine dell'azione, mentre quando qualcosa accade improvvisamente si usa il PPR – funziona (vedi Lima 2.2.1). Altri errori degni di nota sono, tuttavia, le forme sbagliate degli ausiliari e dei participi passati. Anche se non costituiscono l'obiettivo della nostra tesi, questi errori rivelano le notevoli difficoltà nell'acquisizione dei tempi passati in italiano. Prendiamo nota dei casi particolarmente difficili dei participi irregolari *romputo, costringuto* e dei verbi che richiedono il verbo ausiliare *essere*: *ha sparito*. In alcuni casi gli apprendenti sbagliano per inaccuratezza come negli esempi del apprendente 10: *ha regalava* e *ha spariva* oppure la coniugazione del verbo *sentirsi* con *era*.

Un altro elemento importante ma non meticolosamente illustrato in precedenza alla presente ricerca sono i verbi e la struttura temporale intrinseca degli eventi che descrivono. A questo punto dovremmo sottolineare che la classificazione dei verbi in durativi (*stativi, continuativi e risultativi*) e non-durativi (*trasformativi e puntuali*) (Salvi & Vanelli 2004) è una delle carenze dei manuali, delle grammatiche summenzionate e dell'insegnamento dell'italiano LS nei licei. Sarebbe utile, e magari anche più facile, se gli apprendenti sapessero che i verbi stativi (*essere, somigliare*) indicano qualità permanenti e non c'è il limite temporale oppure

che i verbi continuativi (*studiare, scrivere, mangiare, tacere*) indicano eventi che hanno una meta intrinseca da raggiungere tipo *da – a*. L'errore fatto dagli apprendenti 9 e 10 con il verbo non-durativo trasformativo *svegliarsi*, verbo senza un'estensione temporale e che implica un cambiamento di stato, è facilmente comprensibile. Nell'esempio (*Noi svegliarsi*) ... *sempre tardi e poi (passare) ... tutta la giornata al mare* l'unico indicatore dell'aspetto imperfetto è l'avverbiale di tempo *sempre*.

Esercizio 3

Tabella 4.7. Numero di errori

	Nr. medio di forme finite	Nr. medio di forme non finite	Errori concordanza dei tempi	PPR invece di IMP /PPR corretti		IMP invece di PPR /IMP corretti		Ausiliare sbagliato	Participio sbagliato
A1	15	0	0	0	4	0	9	1	1
A2	14	3	1	0	7	0	6	1	1
A3	5	1	0	0	2	2	2	0	1
A4	13	1	0	0	4	2	5	0	1
A5	6	1	1	0	3	0	1	1	0
A6	12	0	0	0	3	1	6	0	1
A7	8	0	2	1	2	0	2	1	0
A8	17	2	0	0	3	0	12	2	1
A9	24	3	2	0	8	0	13	0	1
A10	8	0	0	2	2	1	2	1	1

Trascrizione degli errori sulla concordanza dei tempi:

A 2 - All'improvviso *ho sentito* un cane che *abbaia*.

A 5 - Andava al mare sempre perché al mare *piace* a lei.

A 7 - (...) mi trovavo a Lofoten *che* (dove) mia nonna *vive*. Ho trovato un libro che *tratta* di (sbagliato perché non si tratta di un momento presente ma di un sogno, cioè di un momento passato).

Una fonte di errore che modifica la qualità di alcuni testi riguarda la concordanza dei tempi.

Dobbiamo precisare che ci troviamo ancora presto nel processo di approfondimento e di

acquisizione dei tempi verbali e gli apprendenti della nostra ricerca non si sono esercitati su questo aspetto grammaticale. L'errore dell'apprendente A2 'ho sentito un cane che *abbaia* invece di *abbaia* potrebbe essere dovuto al transfer dalla costruzione in norvegese 'Jeg hørte en hund bjeffe' oppure dall'inglese 'I heard a dog bark' dov'è possibile usare una forma verbale non finita. Supponiamo che l'apprendente intendeva dire 'Ho sentito abbaiare un cane'. L'errore commesso dall'apprendente 5 'andava al mare sempre perché al mare *piace* a lei' potrebbe indicare una qualità permanente del verbo *piacere*, cioè a lei piace sempre andare al mare. Lo stesso vale anche per l'apprendente 7 'mi *trovavo* a Lofoten dove mia nonna *vive*' dove il verbo *vivere*, come *essere*, indica uno stato di fatto non modificabile. Potrebbe significare che la nonna vive sempre lì. Anche in quest'ultimo esempio possiamo osservare il transfer delle forme verbali dal norvegese.

Il numero di forme verbali finite e quello di forme verbali non finite varia da un apprendente all'altro. Tutti gli apprendenti tranne A3, A5, A7 e A10 usano più di 10 forme verbali finite. L'apprendente A9 si distingue tra gli altri con un testo elaborato e con un numero molto alto di forme verbali finite e 3 forme non finite. Gli apprendenti A1, A2, A4, A6 e A8 rappresentano la media del gruppo-classe dal punto di vista delle forme verbali. In più si distinguono quelli che usano anche le forme di modo non finito: A2 e A9 con 3 forme non finite, A8 con 2 e A3, A4 e A5 con una. Alcune forme, soprattutto negli esempi di A2: 'ho provato *a scappare*' (I tried to escape), di A9: 'ho cominciato a cucinare' (I started to cook) o di A8: 'potevo vedere' (I could see) possono indurci a credere che si tratti di un transfer dall'inglese o dal norvegese, ma altre forme come quelle di A9: 'aveva voglia *di mangiare*', 'siamo andate *a parlare*' di A2: '*seguendo*', '*attaccando*' oppure di A8: 'potevo *vedere*' e '*parlando*' mostrano un livello di competenza linguistica più alto della media.

L'obiettivo principale della nostra tesi è analizzare l'acquisizione dell'aspetto in italiano da apprendenti di madrelingua (L1) norvegese ed in particolar modo quali errori sono più diffusi nello scegliere il tempo verbale giusto tra il passato prossimo e l'imperfetto. Questo esercizio permette agli apprendenti di usare le forme verbali adeguate senza essere condizionati da un quadro morfosintattico e semantico predefinito o da opzioni grammaticali già fornite (vedi gli esercizi 1 e 2). La tabella 4.7. indica sia il numero di errori che il numero di forme corrette per ogni apprendente. Questo conteggio serve per mostrarci sia quale errore è più diffuso che quale tempo verbale tra i due è usato di più da apprendenti norvegesi. Il numero di errori è purtroppo inconcludente dato che ci sono 3 errori nell'uso del PPR invece dell'IMP e 6 errori

nell'uso dell'IMP invece del PPR. Dobbiamo tener conto delle fonti di errore che accadono con questo tipo di test prima di passare a considerazioni conclusive. In alcune frasi del primo esercizio possono essere corretti entrambi i passati, però cambia il punto di vista. Il secondo esercizio può indurre in errore l'apprendente con verbi difficili a livello aspettuale, come il verbo non durativo trasformativo *svegliarsi* e a causa di una carenza nel classificare i verbi in durativi o non durativi, argomento difficile per la fascia di apprendenti della nostra ricerca.

Nonostante la scarsità di dati conclusivi possiamo osservare, studiando la tabella 4.7., che gli apprendenti A1, A4, A6 e soprattutto A8 e A9 hanno usato più forme corrette dell'IMP ma, allo stesso tempo, hanno usato un notevole numero di forme corrette del PPR. Questi numeri indicano che nella produzione scritta libera è evidente la tendenza di semplificare l'input e l'output (vedi Amenós Pons 2016) e l'utilizzo di associazioni aspettuali prototipici per ridurre il carico cognitivo. L'*input* +1 di Krashen è valido anche per l'esercizio 3.

Tuttavia, paragonando i testi prodotti dai 10 informanti, si vede che gli apprendenti con L1 imparentate con l'italiano dal punto di vista dell'aspetto, come lo spagnolo per A2 e A6 e il francese per A9 e A4 riescono facilmente a trasferire le forme morfologiche dalla loro L1 all'italiano per compensare la mancanza dell'aspetto in norvegese. Una considerazione conclusiva in materia di tempi verbali ma non direttamente collegata all'aspetto è la frequenza di errori di inaccuratezza nello scegliere l'ausiliare giusto o nel coniugare il participio passato correttamente. Si può notare che gli errori che riguardano l'ausiliare o il participio sbagliato sono diffusi attraverso l'intero gruppo di informanti nonostante l'L1.

Diagramma 3 (collegato alle tabelle 4.7. e 4.8.)

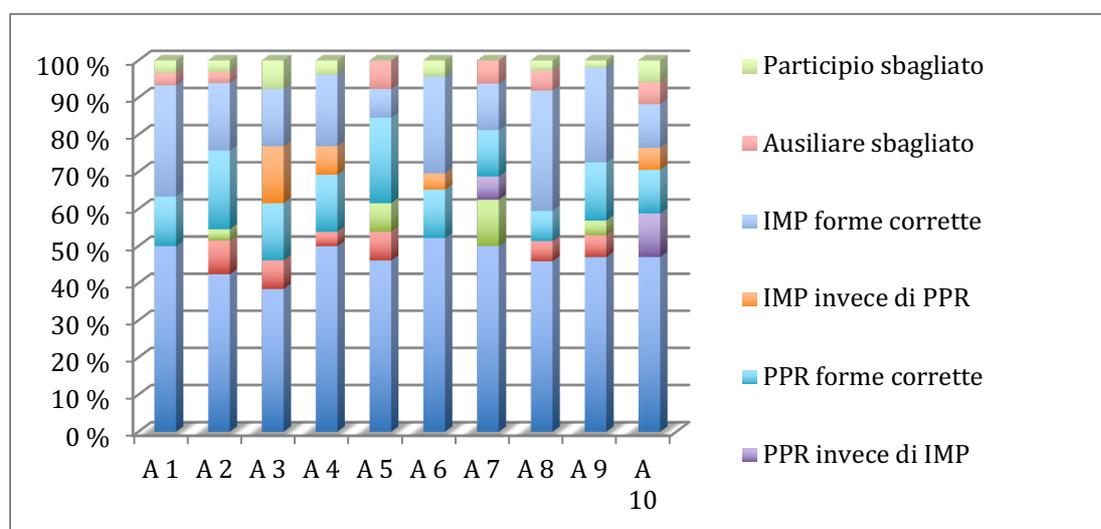


Tabella 4.8.

Spiegazione dettagliata degli errori che accadono nell'esercizio 3 (*trascrizione del sogno*)

	Errore	Analisi
A 1	<i>il tempo faceva freddo</i>	Uso corretto dell'imperfetto, ma si nota l'uso idiomatico sbagliato: <i>il tempo faceva</i> .
	<i>primo</i>	Uso sbagliato del connettore <i>primo</i> invece di <i>prima</i> .
	<i>si è stata accese da sola</i>	Uso sbagliato del participio passato <i>accese</i> , dove si può pensare che l'apprendente abbia solamente fatto un errore di stampa.
	<i>ad alto velocità</i>	L'errore è l'accordo tra aggettivo e sostantivo: <i>alto</i> invece di <i>alta</i> .
	<i>mi ho svegliato</i>	Uso sbagliato dell'ausiliare
A2	<i>alcuno mi stava seguendo</i>	Uso sbagliato del pronome indefinito al singolare. La forma più comune è al plurale e l'uso corretto sarebbe qualcuno.
	<i>all'improvviso ho sentito un cane che abbaia</i>	L'errore in questo esempio è la concordanza dei tempi, dove è necessario l'uso dell'imperfetto: <i>che abbaia</i> . Lo spelling di <i>improvviso</i> è sbagliato.
	<i>Sono andato</i>	Errore d'accordo tra il participio passato <i>andato</i> e il soggetto (femminile) <i>andata</i> .
A3	<i>un ladro ha rubati tutti</i>	Lo stesso errore che accade nel secondo esercizio, ciò vuol dire la coniugazione con l'ausiliare <i>avere</i> sbagliata. Il pronome oggetto diretto non è espresso.
	<i>Una interessante sogno</i>	L'articolo indeterminativo femminile è sbagliato, ma potrebbe anche essere un errore di stampo. Lo spelling di <i>interessante</i> è sbagliato.
A4	<i>ci eravamo un po' più vecchio</i>	L'apprendente fa confusione tra il pronome personale <i>noi</i> e l'oggetto <i>ci</i> . L'accordo tra il soggetto (<i>noi</i>) e il participio <i>vecchio</i> è sbagliato.
	<i>da siamo adesso</i>	Preposizione sbagliata.
	<i>sul una strada</i>	Su una strada o sulla strada
	<i>una individo, una problema</i>	Articolo indeterminativo sbagliato e spelling sbagliato dell' <i>individo</i> .
	<i>Parlavamo un po' da lui</i>	Preposizione sbagliata e uso sbagliato dell'imperfetto. Sembra difficile per l'apprendente distinguere tra il passato prossimo e l'imperfetto. Il verbo <i>parlare</i> è un verbo durativo continuativo e crea delle difficoltà rispetto alla sua ambivalenza aspettuale.
	<i>Abbiamo parlate con lui</i>	Un errore del participio (Si può pensare al soggetto plurale, due ragazze, cioè noi.)
	<i>Dopo di finivamo</i>	La difficoltà accade nell'uso della forma non finita introdotta dal connettore <i>dopo</i> .
	<i>Siamo andato al lui</i>	Participio sbagliato; preposizione sbagliata
	<i>Anche non potevo parlare.</i>	Difficoltà nell'uso corretto di <i>anche</i> .
A5	<i>Lì siamo incontrato.</i>	Ausiliare sbagliato
	<i>Andava al mare sempre.</i>	Sintassi sbagliata
	<i>al trattoria</i>	Preposizione articolata sbagliata
A6	<i>A un albergo a cui ho vissuto</i>	Preposizione sbagliata <i>a</i> invece di <i>in</i> . Participio sbagliato: <i>vivuto</i> invece di <i>vissuto</i> .
	<i>Si svegliavamo</i>	Uso sbagliato del pronome riflessivo <i>si</i>
	<i>Ci godevamo molto</i>	Errore nell'uso del verbo transitivo <i>godersi</i> . Qui l'apprendente intende usare il verbo <i>piacere</i> .
A7	<i>Che mia nonna vive</i>	Dove viveva mia nonna (Errori: connettore, concordanza dei tempi e sintassi)

	<i>Un giorno dal mare</i>	Preposizione sbagliata (un giorno al mare)
	<i>Non arrivato nessuno</i>	Manca l'ausiliare essere.
A8	<i>Ho apparito</i>	Uso sbagliato dell'ausiliare e del participio passato
	<i>Sedevo</i>	Coniugazione di <i>sedere</i> sembra sbagliata, anche se la forma dell'imperfetto è corretta. La forma giusta dovrebbe essere <i>ero seduto</i> .
	<i>Fuori una casa</i>	Manca la preposizione da
	<i>Ha sparito</i>	Uso sbagliato dell'ausiliare.
	<i>Alcune alberi</i>	Accordo sbagliato tra l'aggettivo indefinito <i>alcuni</i> e il sostantivo <i>alberi</i> .
A9	<i>Mi sono renduta conto</i>	Participio sbagliato <i>resa</i>
	<i>La mia problema</i>	Articolo e genere sbagliato <i>il mio problema</i>
	<i>Siamo andate parlare</i>	Manca la preposizione <i>a</i> parlare
	<i>Male alla testa</i>	L'apprendente, che è anche di madrelingua francese, usa l'espressione che assomiglia al francese: <i>mal à la tête</i> .
A10	<i>Attori dei "La Dolce Vita"</i> <i>Le battute dell film</i>	Preposizione articolata sbagliata. Lo spelling e la preposizione articolata.
	<i>Mentre mia madre ha ridotto.</i>	Forma verbale sbagliata (PPR invece di IMP). Participio sbagliato.
	<i>Imprevviso</i>	Espressione idiomatica <i>all'improvviso</i> . Il connettore <i>all'improvviso</i> introduce il PPR. Comunque l'apprendente ha scelto di usare l'imperfetto: <i>eravamo</i> .
	<i>Dopo il mio sogno ha finito.</i>	Punteggiatura (,) e ausiliare sbagliato.

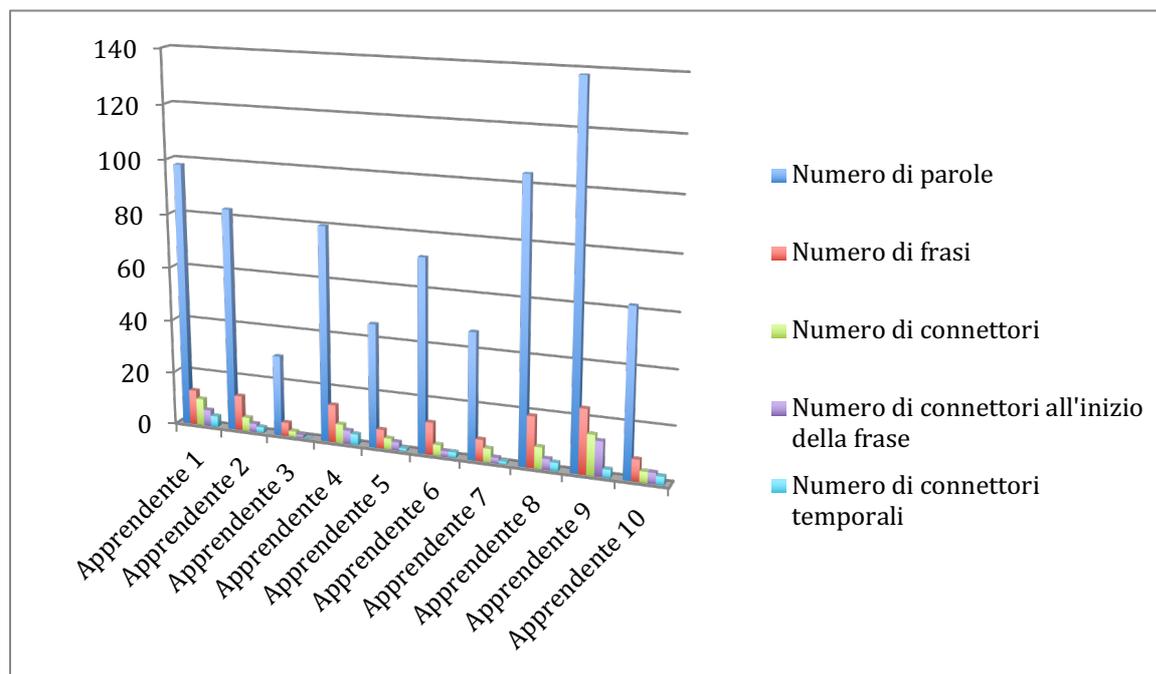
Il numero di parole, di frasi e di connettori utilizzati nella produzione libera scritta è presentato ed illustrato nella tabella 4.9. e nel diagramma seguente.

Tabella 4.9.

	Numero di parole	Numero di frasi	Nr. di connettori	Nr. di connettori all'inizio della frase: <i>ma, e</i>	Numero di connettori temporali: <i>quando, poi, dopo, mentre</i>
A 1	98	13	10	6	4
A 2	83	13	5	3	2 ¹⁷
A 3	30	5	2	1	0
A 4	80	14	7	5	4
A 5	46	7	4	3	1
A 6	72	12	4	2	2
A 7	47	8	5	2	1
A 8	104	19	8	4	3
A 9	138	24	15	13	3
A 10	62	8	4	4	3

¹⁷ *All'improvviso e fino a quando*

Diagramma 4 (basato sui dati presentati nella tabella 4.9.)



Come illustrato nella tabella e nel diagramma, gli stessi apprendenti che sono avvantaggiati dal punto di vista del transfer dalle loro madrelingue riescono a usare più parole e più frasi nel loro testo. In termini di connettori, gli apprendenti A1 e A9 si trovano sopra la media del gruppo intero di informanti. In media, gli apprendenti hanno usato intorno ai 3 connettori temporali in un testo di circa 80 parole (la media). L'apprendente A3 si distingue non solo per il numero basso di parole e di frasi ma soprattutto per la mancanza di connettori temporali. Come già detto in precedenza, il background degli apprendenti è molto importante per l'acquisizione e le L1 dell'apprendente A3 sono il punjabi/ urdu e il norvegese, che non è la lingua dei genitori ma è la lingua acquisita dall'infanzia. Secondo l'apprendente, l'inglese L2 svolge un ruolo maggiore nell'acquisizione della sua terza lingua, l'italiano. Gli studi contrastivi già fatti (vedi Bylund 2011 e Khachaturyan 2018) rivelano che i parlanti con L1 l'inglese, l'arabo, il russo e lo spagnolo prestano poca attenzione a *endpoints* e ricorrono a costruzioni deittiche per sequenziare gli eventi. Per quanto riguarda la famiglia linguistica sino-tibetana dalla quale fa parte il punjabi ne sappiamo poco, ma ci appoggiamo ai chiarimenti di Diadori (2015: 5):

Le parole sono internamente complesse composte da morfemi che [...] possono anche fondersi insieme. [Le lingue] concentrano all'interno della stessa unità un certo

numero di morfemi (lessicali o grammaticali) condensando in una sola parola informazioni che richiederebbero la costruzione di un'intera frase.

L'apprendente A3 spiega sul questionario fornito che una funzione che esiste anche nel punjabi è fare l'accordo tenendo conto del genere. Gli apprendenti A5 e A7 usano solo l'avverbiale temporale *quando* una volta, perciò anche in questi casi possiamo cercare di trovare la spiegazione nel loro background linguistico. L'apprendente A5 di madrelingua L1 norvegese e olandese ha studiato anche il tedesco. Non essendo imparentate con l'italiano, queste lingue non aiutano a capire l'acquisizione dell'aspetto in italiano, ma l'apprendente si appoggia alla struttura grammaticale delle lingue per capire le differenze. Il tedesco e l'olandese, lingue con una chiara distinzione tra il *preteritum* e il *presens perfektum* aiutano nel capire i tempi verbali passati in italiano. L'apprendente A7 si appoggia invece solo all'inglese, la sua L2, materia che ha approfondito alla scuola media invece di fare un'altra lingua straniera, come illustrato nella tabella 4.2 (uten fremmedspråk fra ungdomsskolen). Gli apprendenti A1, A3 e A10, come A7, hanno studiato una LS sola, l'inglese, prima di studiare l'italiano come materia curricolare al liceo. Il loro unico appoggio linguistico va ricercato proprio nell'inglese, fatto indicato dagli apprendenti stessi nei questionari forniti (vedi 4.1.8.).

Gli ancoraggi temporali nella descrizione del sogno (vedi la trascrizione del sogno) sono forniti dagli avverbiali di tempo e dalle conoscenze pragmatiche. In materia di introduttori temporali constatiamo che gli apprendenti usano quelli più usati nei manuali di italiano e nelle grammatiche italiane per norvegesi, cioè *quando, mentre, prima, dopo, poi*. Le conoscenze pragmatiche aiutano a comprendere quali eventi possono essere simultanei e quali no, ma per capire la differenza gli apprendenti hanno bisogno di più strumenti linguistici. Come visto negli studi di Bylund (2011) e Khachaturyan (2018) gli apprendenti norvegesi, olandesi, tedeschi e svedesi fanno riferimento a parametri finali, collegano le sequenze in maniera anaforica e sono più orientati ad esprimere la prospettiva globale degli eventi. Di conseguenza, la percezione visiva degli eventi e la comunicazione dei fatti influiscono sulla struttura del testo su vari livelli. Un'evidente tendenza alla strutturazione retorica coordinata è illustrata nei testi degli apprendenti con conoscenze di tedesco e olandese (A5) oppure solo tedesco (A8). In questi testi ed in quelli degli apprendenti A1, A3, A7 e A10 che non hanno una L1 imparentata con l'italiano è evidente la povertà morfologica della madrelingua norvegese, dove la concentrazione informativa è nel verbo a differenza

dell'italiano dove la concentrazione informativa è nei sostantivi. Gli apprendenti summenzionati usano solo forme verbali finite che sono spesso più usate nelle lingue scandinave (Korzen 2000), mentre gli apprendenti A2 (con conoscenze di spagnolo) e A9 (bilingue, con madrelingue (L1) il norvegese e il francese) usano spesso il gerundio, forma verbale non finita molto usata in italiano.

L'italiano è caratterizzato da forme verbali sintetiche, ciò vuol dire che si usano le desinenze, mentre il norvegese ha più forme verbali analitiche e si usano le parole invece delle desinenze: *raggiungere – komme frem, scendere – gå ned, salire – gå opp*. Non solo la neutralizzazione aspettuale e la povertà morfologica del norvegese, ma anche la ricchezza delle forme verbali sintetiche in italiano rispetto al norvegese sono aspetti che rendono difficile l'acquisizione dell'italiano da apprendenti norvegesi. Ecco alcuni esempi dove le forme verbali analitiche in norvegese influiscono la costruzione delle forme verbali in italiano: 'jeg gikk inn' - *sono andato dentro* invece di *sono entrata* (A2) oppure 'de sa replikker' - *dicevano le battute* invece di *recitavano*.

L'acquisizione dei tempi passati riguarda non solo la morfologia ma anche l'interlingua (vedi Bertinetto 2.1.1). L'interlingua, definita da Selinker (1972) come un sistema separato dalla madrelingua (NL) e dalla lingua obiettivo (TL) studiata (vedi 2.3.1), oppure da CHINI (2015) come il tentativo dell'apprendente di produrre una norma della TL, è caratterizzata da associazioni prototipiche. Sia l'interlingua che l'influenza della L1 sull'acquisizione di L2 è percettibile nei testi prodotti dai nostri informanti. Tutti gli errori trascritti nella tabella 4.8. mostrano una regola deviante del sistema rispetto alla lingua obiettivo. Come già menzionato in 2.3.1, attraverso gli studi di Korzen (2000) e Bertinetto (1997), laddove le due lingue mostrano differenze strutturali è probabile che emergano degli errori caratteristici, soprattutto nei primi stadi di apprendimento (vedi la tabella 4.8.). Secondo Korzen (2000) gli elementi microstrutturali sono determinanti per la strutturazione di un testo. Microstruttura, come già spiegato, è costituita da morfologia e lessicalizzazione. La strutturazione testuale delle lingue romanze si caratterizza per una maggiore complessità sintattica e per gli apprendenti di madrelingua norvegese la macrostruttura è al centro. Per macrostruttura si intende il contesto, la sintassi e la pragmatica testuale, la funzione testuale associata ad ogni forma verbale, come quella di *foreground* o quella di *background*.

In base agli errori commessi possiamo constatare che, nell'uso sincronico dei due tempi in italiano, gli apprendenti di italiano LS di madrelingua norvegese non riescono a capire se le azioni sono simultanee, se si tratta di una descrizione, oppure come si segna lo spazio temporale. Nonostante un semplice principio, ovvero che il concetto di contemporaneità si dilata fino a comprendere una successione di eventi, l'imperfetto è il tempo più difficile soprattutto perché gli apprendenti non sono abituati ad avere un solo tempo passato, come in norvegese, che corrisponde a due tempi passati in italiano.

Abbiamo constatato anche il fatto che è facile sapere quali connettivi si usano per segnare lo spazio temporale. Le congiunzioni possono specificare il momento iniziale o terminale dell'azione sia nella temporale che nella principale. Una volta imparati gli avverbi, avverbiali, connettivi e congiunzioni, il loro uso corretto aiuta anche quando si deve scegliere tra l'imperfetto e il passato prossimo. Comunque, l'uso dei tempi della principale o della temporale è condizionato a volte dall'aspetto verbale, perfetto o imperfetto e dall'azione. Come accennato precedentemente, il *preteritum* è usato con valore temporale quando il momento è ben preciso oppure anche con ripetizioni in una fascia temporale ben precisa. Chiaramente, la regola può creare confusione in un apprendente norvegese, soprattutto quando si tratta di ripetizioni, che in italiano, richiedono l'imperfetto. Il *perfektum* è usato con riferimento temporale per esprimere il passato quando il momento non è ben preciso, ma come forma, riporta a quella del passato prossimo.

4.1.8 Riflessioni sul metodo e sui risultati del test

Oltre agli esercizi illustrati e analizzati in precedenza, alla fine del test gli apprendenti sono stati pregati di esprimere i loro pensieri sulle difficoltà nell'uso dell'imperfetto e del passato prossimo. Non si tratta di un questionario con varie domande, ma di una serie di otto domande aperte, in norvegese, l'L1 degli apprendenti. Le domande sono:

- 1. Che cos'è difficile quando devi scegliere tra il passato prossimo e l'imperfetto?*
- 2. Che cosa ti aiuta nello scegliere il tempo verbale giusto, connettivi, avverbi e avverbiali di tempo oppure qualcos'altro?*
- 3. Come ti aiutano le altre lingue che conosci in questa scelta? Come ti aiuta la tua madrelingua a distinguere la differenza? Pensa alla coniugazione, al vocabolario, alla struttura della frase eccetera.*

4. *Che metodi ti aiutano di più per imparare la grammatica?*
5. *Valuta questi tipi di esercizi da 1 a 5 dove 1 significa facile e 5 difficile:*
 - a. *Scelta multipla (tra due forme verbali)*
 - b. *Cloze-tests*
 - c. *Produzione scritta libera*
6. *Quali sono i tuoi consigli che riguardano metodi migliori per insegnare la grammatica?*
7. *La motivazione è un fattore molto importante. Perché impari l'italiano, qual è la tua motivazione e quali sono le tue aspettative che riguardano come il docente dovrebbe insegnare la grammatica?*
8. *Come e dove usi l'italiano e come provi a migliorare?*

Solo otto dei dieci informanti hanno risposto, ma ecco tuttavia le riflessioni¹⁸ degli alunni sull'uso dell'imperfetto e del passato prossimo:

“È difficile sapere se si tratta della descrizione giusta (di una persona o qualcosa che ha fatto una persona). È facile usare quando ci sono parole che indicano l'uso dell'imperfetto (*sempre, ogni giorno*)”

“È facile sapere che si usa il passato prossimo quando si segna lo spazio temporale dicendo: nel 2006/ieri/oggi ...). È difficile sapere quando usare l'imperfetto. Penso che l'uso del passato prossimo sia più facile. Non sono abituato ad avere due tempi verbali per esprimere il passato.”

“Cerco di usare quello che sembra corretto, ma sono spesso insicuro/a.”

“È difficile sapere la differenza quando non ci sono riferimenti di tempo come per esempio *una volta* o *ogni giorno*.”

“È difficile fare la differenza soprattutto quando ci sono due azioni simultanee nel passato, per esempio: *jeg levde så døde jeg*.”

“È difficile sapere se un'azione viene definita come una descrizione o no”

“È difficile la coniugazione perché a volte sembra che siano giuste entrambe o sbagliate entrambe le forme.”

“È difficile pensare se le azioni significano qualcosa che è durato a lungo, se è stata una ripetizione e perciò è facile usare troppo l'imperfetto oppure non usarlo proprio”.

Nella presente tesi (come già detto in 2.5) una degli ipotesi è che gli apprendenti norvegesi adolescenti di italiano LS usano più avverbiali di tempo e avverbi connettivi. Come già presupposto, abbiamo delle risposte che appoggiano l'idea secondo la quale l'uso degli avverbi, e degli avverbiali di tempo fa la maggior differenza nello scegliere l'imperfetto o il

¹⁸ Traduzione propria dal norvegese

passato prossimo. Ecco alcune delle loro riflessioni sull'uso dei connettivi e degli avverbiali di tempo, cioè domanda 2):

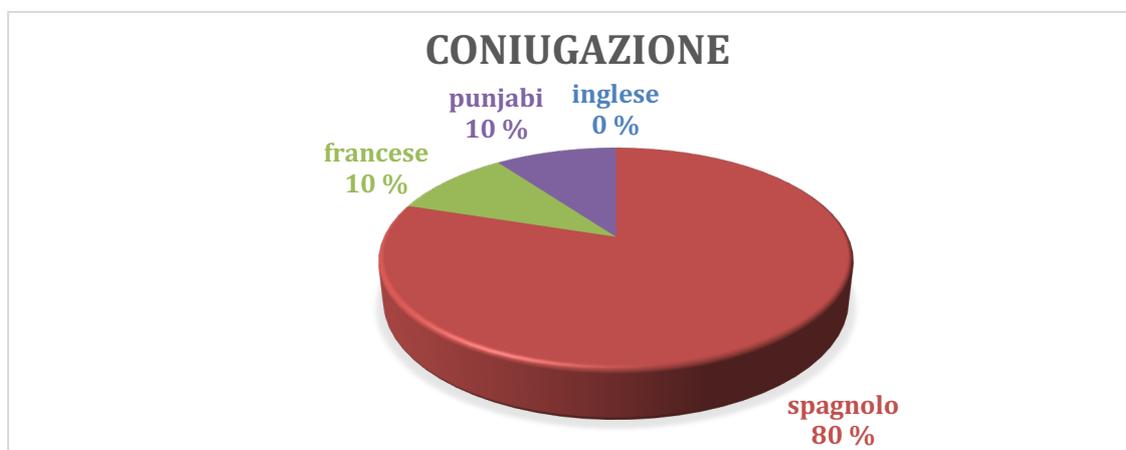
“Avrei voluto imparare più connettivi perché mi aiutano”

“I connettivi mi aiutano a capire cosa sembra più giusto”

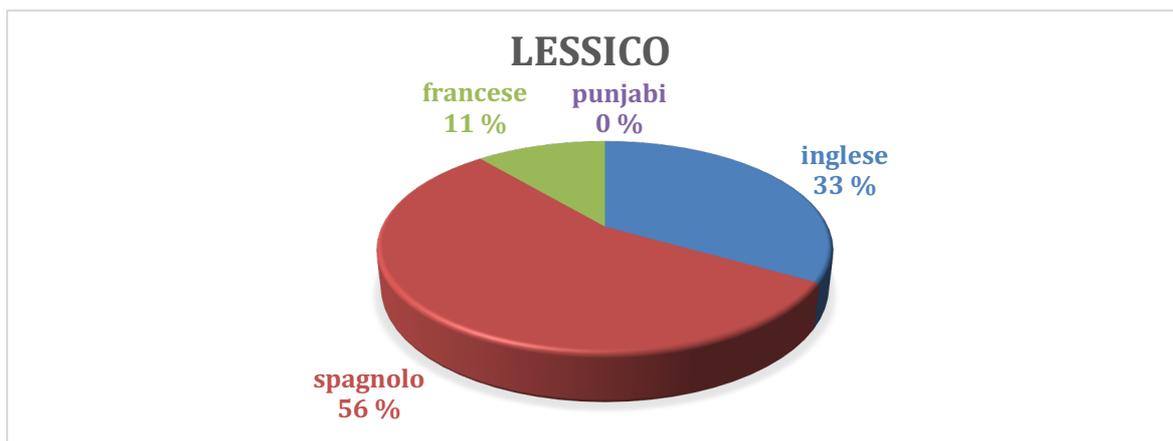
“Sì, i connettivi mi aiutano.”

“Gli avverbiali di tempo mi aiutano tanto.”

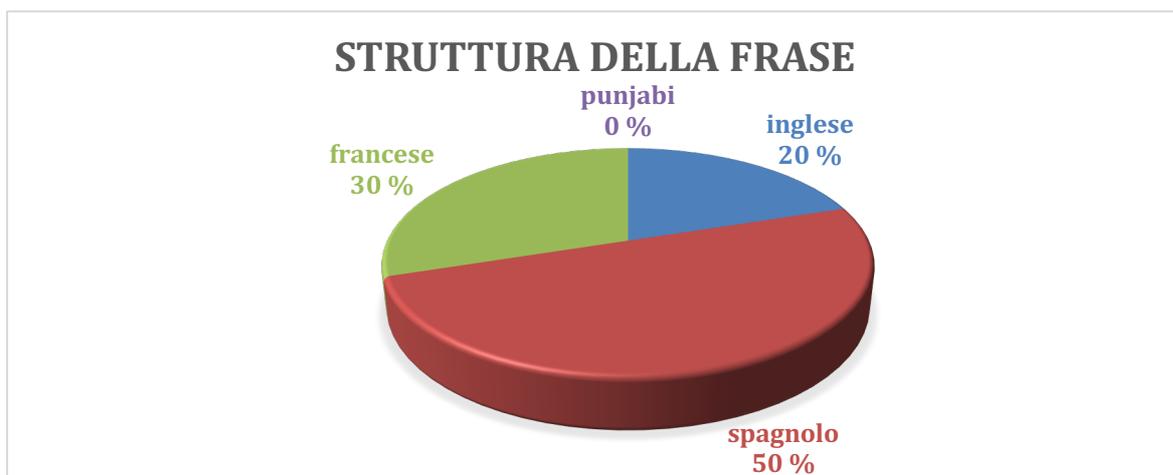
Nessun apprendente è di madrelingua romanza, ma l'apprendente A9 è bilingue (franco-norvegese). La durata degli studi d'italiano è da due anni a due anni e mezzo.¹⁹ Nelle scuole norvegesi, l'inglese è la prima lingua straniera, L2, mentre l'italiano è per tutti la seconda o la terza lingua straniera, LS. Per quanto riguarda la domanda 3) su come aiutano le altre lingue studiate nell'acquisizione dell'italiano, e per capire la differenza tra il passato prossimo e l'imperfetto, possiamo guardare i tre diagrammi sotto che illustrano come le lingue che hanno studiato aiutino per quanto riguarda la grammatica. I diagrammi rappresentano le lingue che hanno menzionato gli apprendenti. Anche se alcuni hanno studiato l'olandese e il tedesco, non ci sono riferimenti precisi ad aspetti concreti che li abbiano aiutati nell'acquisizione dell'italiano.



¹⁹ Il test è stato condotto in pieno anno scolastico, sei mesi alle vacanze estive.



20



21

Nelle risposte si rileva anche il fatto che è importante capire l'uso delle due forme verbali, ma anche la differenza tra un'azione compiuta e una che dura di più. Si capisce l'uso delle due forme anche studiando le strutture grammaticali delle lingue conosciute, dove c'è una differenza più chiara tra il *preteritum* e il *presens perfektum*. Ecco la mia traduzione di alcune risposte che costituiscono la base dei diagrammi sottostanti:

“Io mi rivolgo allo spagnolo per capire la differenza tra il passato prossimo e l'imperfetto, e non riesco a trovare similitudini con la mia madrelingua.”

“Lo spagnolo aiuta perché ha molto in comune con l'italiano”

“Sì, soprattutto quando penso a *quella volta che* ('den gang da' in norvegese) penso a qualcosa che facevo, ma in generale ci sono anche certe parole inglesi che mi aiutano a pensare in italiano.”

²⁰ Anche per un alunno con urdu/punjabi come madrelingua, la coniugazione che concorda in genere sembra aver aiutato.

²¹ Per quanto riguarda il francese, gli alunni che lo studiano non sembrano ottenere lo stesso aiuto come quelli che studiano anche lo spagnolo. L'aspetto in francese ha una struttura diversa.

Per quanto riguarda la quarta domanda e i metodi che aiutano di più a imparare la grammatica, pochi apprendenti hanno la metacompetenza linguistica necessaria per rispondere. Ecco comunque alcune risposte:

“Prima, la teoria poi esempi e poi usare la lingua in modo attivo tramite conversazione e produzione scritta”

“Tramite compiti”

“Imparare a memoria”

“Associandola allo spagnolo”

“Imparando a memoria la coniugazione e poi esercitandosi con attività che riprendono la coniugazione imparata.”

Valutando gli esercizi del test, cioè la domanda 5), le risposte variano. Gli esercizi a scelta multipla, come il primo esercizio del test, sono stati valutati con il grado di difficoltà 2 “perché si vedono più alternative che possono aiutare a ricordarsi la forma” e 4 perché “è abbastanza ambiguo”. I cloze-tests, cioè esercizi simili al secondo esercizio del test, sembrano difficilissimi per alcuni di loro perché “non si capisce bene il contesto”, mentre per altri sembra facile. La produzione scritta libera, cioè il terzo esercizio del test, è valutata da tutti, tranne un apprendente, con il voto 4 o 5. Questo esercizio è difficile perché “si devono scegliere modi di scrivere e forme verbali senza aiuto” o perché “si deve pensare di più al rapporto tra parole e contesto per dargli un senso”.

Alla domanda numero 6), quali sono i metodi migliori per insegnare la grammatica, gli apprendenti rispondono:

“Mi ricordo bene se ci esercitiamo tanto, ma è facile sbagliare o dimenticare.”

“Devo lavorare tanto con la grammatica, ma se giochiamo con le cartoline o se ascoltiamo la musica va meglio.”

“La terminologia usata è difficile e anche se capisco la parola posso fare confusione. Se usiamo *quizlet*, per esempio, va meglio.”

“Imparando a memoria e tramite connessioni con altre lingue, come lo spagnolo e l'inglese.” “Fare più compiti di coniugazione e praticare meglio la grammatica.”

“Coinvolgere gli studenti tramite domande.”

“Correggere gli errori e imparare le forme giuste finché non si sbaglia più.”

Le risposte sulla motivazione, domanda 7) sono:

“I voti alti”

“L'italiano è una bella lingua e la cultura è molto interessante”

“Lo sto studiando perché devo farlo. Un legame più forte con l’Italia avrebbe aiutato di più sulla motivazione.”

“La mia motivazione è poter parlare più lingue e quando il docente spiega e mi corregge gli errori.”

“La mia motivazione e nei voti alti, superare e anche imparare la lingua. Il problema degli esami è che hanno un effetto demotivante soprattutto quando niente altro conta.”

In quale misura è possibile esercitarsi o usare l’italiano, e dov’è possibile farlo, come chiesto nella domanda 8) le risposte sono:

“Se lavoro di più con l’italiano e se incontro italiani”

“Non lo uso mai ma ascolto tanta musica italiana che mi aiuta a capire meglio”

“Uso la lingua solo in classe e provo a migliorare tra i testi che scriviamo”

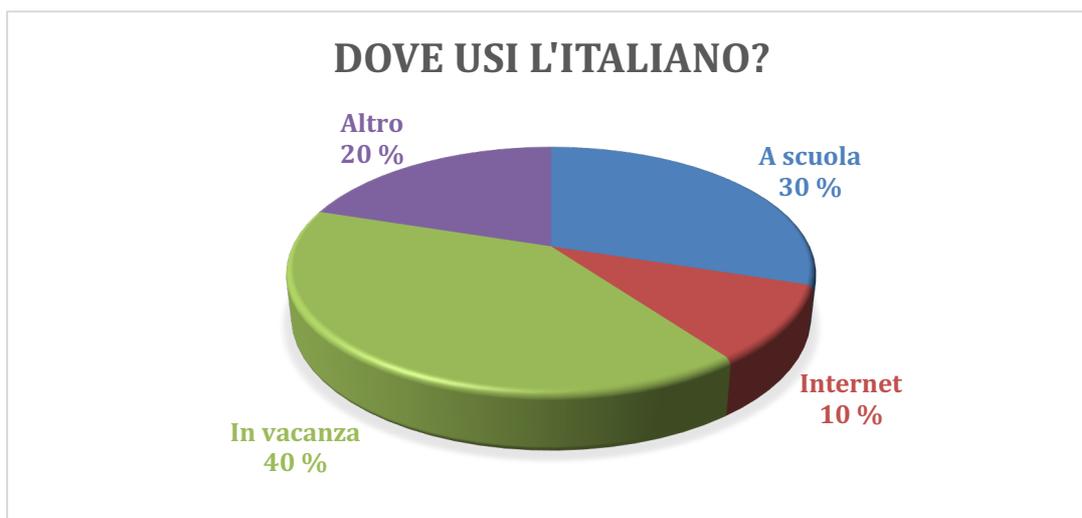
“Io provo a migliorare guardando delle serie che hanno i sottotitoli in italiano, memorizzando la grammatica, scrivendo e leggendo.”

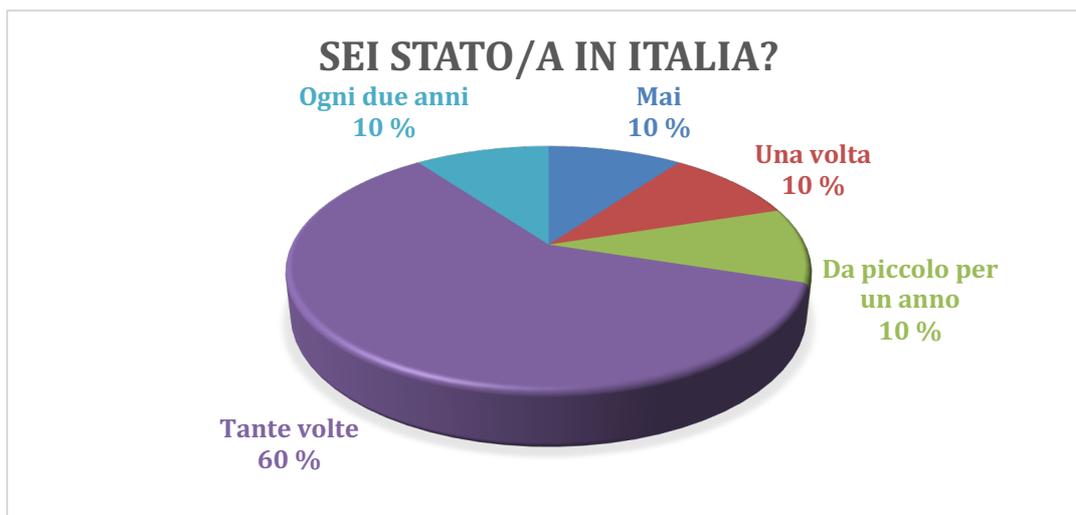
“Non uso l’italiano in tante occasioni eccetto quando sono stato in Italia per le vacanze”

“A casa, in classe, in vacanza”

“Uso il latino in un coro” e “quando incontro italiani per caso.”

I diagrammi sotto offrono un’immagine dell’uso dell’italiano e del contatto degli apprendenti con l’Italia. Prendendo in considerazione l’età degli apprendenti, il contatto con l’Italia dipende dall’interesse dell’intera famiglia per fare una vacanza. Poi, visto il fatto che il contatto con l’Italia e gli italiani è scarso, il lavoro del docente consiste non solo nell’insegnamento stesso, ma anche nel favorire dei contatti con nativi italiani attraverso i social network oppure tramite attività fuori dall’aula.





4.1.9 Suggerimenti per la didattica di italiano LS nei licei norvegesi

Come già descritto nel terzo capitolo ed in particolar modo in 3.2.1 e 3.3.1, il docente deve tener conto del contesto educativo e sociale, dell'input e delle interazioni nella LS. Il tipo di apprendimento didattico comune nei licei norvegesi è l'*apprendimento guidato* e il suo successo dipende dalle metodologie adottate e dalle variabili esterni su cui agire per ottimizzare i risultati (Diadori 2015). Sia il docente che il discente devono contribuire al successo del formato didattico attivando l'input comprensibile (Krashen 1985) e anche le esperienze raccolte nel processo di apprendimento della prima lingua. Le conoscenze linguistiche acquisite dal discente nel processo di sviluppo della sua interlingua, le competenze plurilingui, l'inglese L2, il cui studio è sempre affiancato dall'approfondimento delle competenze in L1 (Diadori 2015), esercitano un'influenza che non può essere ignorata. Il docente deve prestare attenzione a un *input i+1* comprensibile adatto al profilo dell'adolescente e che comporta una complessità lievemente superiore, ma deve anche fornire materiale vario, interattivo e con una spendibilità adatta alla realtà dell'*hic et nunc* adolescenziale. L'interazione deve essere sia un mezzo che un fine attraverso i quali si possa negoziare l'input e l'output.

Come rilevato già in precedenza (vedi 3.2.1) la motivazione determina la riuscita o il fallimento nell'acquisizione, e ci sono certi aspetti che vanno rispettati per un apprendimento di successo come il movente integrativo di Gardner (2001), le tecnologie della comunicazione (*T.C.I.*) dove si devono cercare risorse per ripristinare e sostenere la motivazione e le esperienze emotivamente coinvolgenti. Il docente deve cercare di ridurre le situazioni di ansietà per evitare l'alzamento del filtro affettivo (Krashen 1985), di creare un

ambiente disteso, con un'alta tolleranza verso le imprecisioni grammaticali e con un linguaggio adatto (Dörnyei 2001). Il concetto di apprendere come foraggiare di Schumann (2001) significa che la motivazione intrinseca e lo sforzo dell'apprendente sono proporzionali alle risorse nella classe. L'obiettivo del docente deve essere di ottimizzare i tempi, di aumentare la densità comunicativa in classe, di incoraggiare l'apprendente a usare l'italiano nel tempo libero e online e di trovare testi adatti all'universo adolescenziale.

Come abbiamo visto in 3.2.2, i manuali sono lacunosi e troppo semplici in termini di aspetto verbale o avverbiali di tempo, ma sono consigliabili per l'approccio comunicativo, il *focus on meaning*, in generale. Nelle risposte fornite dagli informanti si rivela il loro lato comunicativo e culturale positivo e il lato formale carente relativo alle spiegazioni, ai compiti e al materiale adatto alla realtà dell'adolescente. Gli apprendenti desiderano compiti più difficili (input i+1) e approfondimenti comunicativi e linguistici più vari. Per compensare tale carenza, il docente deve svolgere il ruolo di coprotagonista nell'atto didattico (vedi 3.3.1. e Gargiulo 2019) e deve venire incontro alle barriere emotive causate dai cambiamenti personali subiti dall'adolescente. Il docente deve rendere gradevole, attuale e stimolante l'apprendimento della lingua attraverso l'equilibrio, l'apertura al dialogo e il sostegno (Petrocelli 2015). Per sviluppare delle strategie e tecniche adatte, il docente deve tener conto anche della visione sull'italiano degli apprendenti in modo da sostenere la motivazione. Nel caso dell'acquisizione dell'aspetto il docente deve, ad esempio, fare attenzione alle interferenze della L1, il norvegese, tenendo presente gli incentivi motivazionali generali che agiscono sul gruppo-classe adolescenziale, come superare test e ottenere un buon voto. In questo gruppo-classe, in un contesto scolastico fuori dall'Italia, lo sviluppo della competenza comunicativa richiede una forte motivazione strumentale e integrativa (vedi in modello di Krashen in 3.3.1), e la sfida più grande è stimolare l'interesse attraverso risorse testuali e grammaticali e stimolare le pratiche di riflessione sul funzionamento della lingua.

Come già concluso in 3.3.1, ci sono fattori che difficilmente si possano controllare in un contesto di apprendimento fuori dall'Italia. Ciò nonostante, il docente non dovrebbe rinunciare a comunicare in italiano e ad incoraggiare l'apprendente di mantenere il contatto con la lingua attraverso risorse audio, video, internet, sport, canzoni. Il metodo *CLIL* e le tecniche di *scaffolding* (Petrocelli 2015) favoriscono la motivazione ponendo l'accento più sui significati che sulle strutture e, in tal modo, gli apprendenti adolescenti si sentiranno padroni nella comunicazione. Secondo il QCER sono infatti consigliabili compiti linguistico-

disciplinari basati sulle tecniche di scaffolding. Con qualsiasi gruppo di apprendenti, il docente dovrebbe prendere decisioni sul piano e sull'intervento didattico solo dopo aver osservato attentamente i suoi studenti. Infatti, è consigliato dedicare un discreto periodo di tempo a ricavare i bisogni linguistici del gruppo tramite prove sulla conoscenza grammaticale, lessicale, sintattica e funzionale della lingua ma anche questionari di natura meta-cognitiva sulle esperienze di apprendimento passate, sulla loro conoscenza del mondo e sulle abilità di studio che hanno già sviluppato. È importante privilegiare la facilità nell'elaborazione di un sillabo, cioè partendo dalle cose più semplici e aumentare il grado di difficoltà fino agli aspetti linguistici più complessi.

5 Conclusioni

Questa ricerca è partita dalla percezione generale dell'italiano come una lingua bellissima con una grammatica che spaventa (la bestia). L'esperienza di docente di liceo di quasi dieci anni ci ha permesso di riflettere sulle difficoltà che gli apprendenti adolescenti norvegesi incontrano nel contatto con l'italiano lingua straniera. In questa tesi abbiamo cercato di trattare un elemento grammaticale particolarmente difficile per gli apprendenti norvegesi come l'aspetto verbale e l'uso del passato prossimo e dell'imperfetto. Attraverso test e questionari abbiamo contato gli sbagli più diffusi e abbiamo trovato risultati che coincidono con gli studi recenti effettuati sull'acquisizione dell'italiano LS da apprendenti scandinavi (Korzen 2000, Bylund 2011, Khachatryan 2018). Alcuni risultati rimangono tuttavia inconclusivi, tenendosi conto delle fonti di errore dei tre esercizi del test eseguito e esaminato in dettaglio nell'analisi.

La ricerca è stata fatta con un campione di dieci apprendenti adolescenti di livello intermedio in un liceo con l'italiano materia curricolare. Il gruppo di informanti è eterogeneo dal punto di vista linguistico e etnico e, come presupposto, abbiamo trovato che il norvegese, la madrelingua (L1) degli apprendenti, il bilinguismo di alcuni, l'inglese come L2 e le altre lingue studiate hanno inciso sul risultato. Una delle ipotesi proposte è che laddove le due lingue, la L1 e la lingua obiettivo, differiscono è probabile che emergano degli sbagli caratteristici soprattutto nei primi stadi di apprendimento (Diadori 2015). Come prevedibile, abbiamo osservato gli sbagli che si spiegano per la mancanza dell'aspetto in norvegese, ma anche quelli causati dall'interferenza con l'italiano della L1 e delle altre lingue degli apprendenti. Come già mostrato nell'analisi, il francese e lo spagnolo incidono in modo positivo sulla produzione di testi in italiano, mentre il norvegese, il tedesco, l'olandese o il punjabi, che costituiscono il background linguistico di alcuni informanti, non hanno lo stesso effetto.

L'altra ipotesi che è stata messa alla prova nel test è l'utilizzo di più connettori temporali per fare la distinzione tra aspetto perfetto e imperfetto, tra il passato prossimo e l'imperfetto. Abbiamo citato Bertinetto (1996, 1997) Salvi & Vanelli (2004) per tracciare il quadro teorico della categoria grammaticale del tempo in italiano e Faarlund (2012) per i confronti con il norvegese e per verificare la difficoltà dell'acquisizione. Per sostenere l'ipotesi secondo la quale gli introduttori di tempo siano indispensabili nell'insegnamento dei tempi verbali e che

gli apprendenti norvegesi di italiano LS usino più avverbiali di tempo e avverbi connettivi, ci siamo appoggiati alle spiegazioni sul passato prossimo e sull'imperfetto fornite nei libri di grammatica di Lima (2007) e Ulleland (1981), nei manuali usati nell'insegnamento dell'italiano materia curricolare in Norvegia (*Allegro 1, Allegro 2, Il libro d'italiano*) e sulle definizioni di Renzi et al. (2001) e Bertinetto (1997). Su questo aspetto i risultati del test sostengono questa dipendenza di connettori temporali, soprattutto quelli semplici imparati fino a questo stadio nell'apprendimento come *quando, mentre, poi, dopo*.

Nel secondo capitolo abbiamo tracciato un quadro teorico della categoria dell'aspetto in italiano basandoci sulle definizioni di Salvi & Vanelli (2004) e sulla classificazione di Bertinetto (1996, 1997, 2015) per quanto riguarda l'aspetto in italiano, e sulla compensazione della mancanza dell'aspetto in norvegese (Faarlund 2012) attraverso il quadro di costruzioni aspettuali che si usano a seconda della fase temporale in cui si svolge l'azione. L'aspetto è una categoria grammaticale soggettiva, e la compiutezza o l'incompiutezza dell'azione dipende dal punto di vista del mittente. I riferimenti alla grammatica del norvegese L2 (Golden 1998) e ai due libri di grammatica italiana per norvegesi (Ulleland 1981 e Lima 2007) dovrebbero fare chiarezza sulle carenze che, nell'insieme, contribuiscono a una difficoltà nell'acquisizione dell'aspetto verbale. Abbiamo esaminato anche teorie sull'acquisizione dell'aspetto partendo dalla premessa che la povertà morfologica del norvegese comporta anche la neutralizzazione dell'aspetto e la concentrazione informativa nel verbo, a differenza dell'italiano dove la concentrazione informativa è nel sostantivo (Korzen 2000). Abbiamo definito ed esemplificato concetti rilevanti all'argomento dell'aspetto come l'interlingua (Selinker 1972), la micro- e la macrostruttura (Shirai & Andersen 1995, Korzen 2000, Bertinetto 2015 e Villarini 2015), il ruolo della pragmatica discorsiva e la funzione di *foreground* e di *background* (Bertinetto 2015). Abbiamo illustrato con la metafora dell'iceberg di Cummins (1981) che ciò che viene appreso attraverso una lingua è trasferibile nell'altra.

La ricerca riconosce la necessità dell'input nell'acquisizione di una lingua straniera (Ellis 1994). Partendo dalla presunzione che l'input che riguarda l'aspetto in italiano degli apprendenti norvegesi è piuttosto carente, oppure insufficiente, abbiamo deciso di puntare sui manuali e sulle grammatiche in norvegese per identificare la fonte di questa carenza, ma anche sugli approcci nell'insegnamento della grammatica. Alla fine della tesi abbiamo suggerito modi di affrontare questa insufficienza. Ci sono varie forme di istruzione, le forme

esplicite, deduttive o induttive, le forme implicite e l'esposizione all'input. La tesi favorisce l'acquisizione che sembra essere fortemente condizionata e aiutata da ciò che viene notato nell'input. La pratica produce automatizzazione, mentre la conoscenza dichiarativa di regole è meno utile. Gli approcci didattici possono essere basati sul significato o sulla forma. *Focus-on-form* si riferisce all'attenzione alla struttura linguistica in un contesto pertinente mentre *focus-on-meaning* si riferisce a una stretta attenzione al contesto. Mentre *focus-on-form* ha una lunga tradizione, ci sono studiosi che sostengono l'importanza della comunicazione in modo che la grammatica si riduca solo al feedback correttivo. Nel capitolo sugli approcci didattici abbiamo dedicato tanto spazio ai concetti di *focus-on-form*, letteralmente focalizzazione sulla forma, come un intervento durante un'attività comunicativa volto a focalizzare l'attenzione degli apprendenti sugli aspetti formali della lingua, il *focus-on-forms*, focalizzato sulle forme e ciò che comunemente si intende per lezione di grammatica normativa ed il *focus-on-meaning*, oppure la focalizzazione sul significato, per esempio lessico, senza prestare attenzione alle forme, come avviene in un approccio comunicativo in senso stretto (Norris & Ortega 2001, Krashen 1985, Ellis 2001). Un insegnamento motivazionale deve tenere in considerazione le tappe acquisizionali e adottare l'uso funzionale delle forme: rapporto fra forma e funzione. È importante potenziare la competenza linguistica in rapporto alle funzioni da esprimere. In quanto agli elementi linguistici complessi, è opportuno insegnarli gradatamente come appaiono nelle fasi di apprendimento.

Secondo Diadori (2015) non è la motivazione in sé che determina il successo dell'apprendimento ma il livello di attenzione che la motivazione suscita nell'apprendente. Abbiamo riflettuto sull'insegnamento isolato e guidato nella classe e abbiamo considerato necessario chiedere agli informanti di valutare i manuali, i metodi utilizzati nell'insegnamento dell'italiano e di esprimere proposte per migliorare sia i metodi che l'input. Le risposte hanno rivelato l'aspetto lacunoso dei manuali e di alcuni approcci didattici e la necessità di un input comprensibile, *input i+1* (Krashen 1985). Abbiamo tracciato il profilo dell'apprendente adolescente puntando sui cambiamenti ai quali è sottoposto, sugli aspetti motivazionali strumentali, integrativi e intrinseci (Gargiulo 2009) nel tentativo di sviluppare strategie e tecniche che devono tenere conto della realtà *dell'hic et nunc* adolescenziale, in modo da sostenere la motivazione in un approccio orientato all'azione che coinvolge l'attenzione alla forma e alla comunicazione senza ritornare ai metodi tradizionali.

Prendendo spunto dalle teorie sull'acquisizione delle lingue straniere, sugli approcci didattici più comuni e sull'aspetto motivazionale, abbiamo proposto attività da svolgere in classe fuori dal contesto italofono seguendo l'obiettivo dell'apprendimento dell'italiano LS, come suggerito dal QCER, di rendere gli adolescenti *attori sociali* in grado di accettare e gestire con una certa disinvoltura gli imprevisti e le sorprese della comunicazione attiva. Quindi, una lezione tradizionale, esigente dal punto di vista cognitivo e con una lingua astratta dal contesto – senza elementi contestuali tipo tabelle, grafici, immagini, video, esperimenti o elementi paralinguistici, tra cui i gesti, il mimo, l'espressività del docente – demotiverebbe gli apprendenti che potrebbero rifiutare il *task* a causa dell'irraggiungibilità degli obiettivi designati dal docente. Lo scopo dell'apprendimento dovrebbe essere quello di ispirare agli adolescenti la fiducia in sé stessi, anche se, come è normale nei processi di acquisizione linguistica, opereranno con qualche inesattezza grammaticale, sintattica o lessicale. (Petrocelli 2015: 190-194).

Come accennato in precedenza, l'equilibrio è una delle parole chiave nell'apprendimento dell'italiano agli adolescenti, quindi è essenziale stabilire un giusto equilibrio tra norma e uso dell'italiano e tra correttezza formale ed efficacia comunicativa. Da un lato, bisogna guidare gli apprendenti a produrre testi corretti dal punto di vista formale. A tale proposito serve un rigoroso lavoro usando come strumenti l'esercizio costante sulle specifiche forme linguistiche, l'analisi e la riflessione metalinguistica e le attività di *focus-on-form*. Dall'altro lato, bisogna consentire agli adolescenti di esprimersi liberamente in italiano e quindi anche di sbagliare. Dare spazio alla creatività linguistica dell'apprendente e incoraggiare anche l'uso di mezzi extralinguistici costituirebbe un atteggiamento didattico in grado di annullare il filtro affettivo che potrebbe innescare la paura di commettere errori formali. Per l'adolescente è tanto importante non essere ripreso dal docente quanto di non essere giudicato dai suoi compagni di classe. Fare brutta figura può portarlo a perdere fiducia nelle proprie capacità linguistico-espressive, a rifiutare la materia e quindi all'insuccesso nell'apprendimento.

5.1.1 Appendice

Kompetansemål

Fremmedspråks nivå I

Språklæring

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- utnytte egne erfaringer med språklæring i læring av det nye språket
- undersøke likheter og ulikheter mellom morsmålet og det nye språket og utnytte dette i egen språklæring
- bruke digitale verktøy og andre hjelpemidler
- beskrive og vurdere eget arbeid med å lære det nye språket

Kommunikasjon

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- bruke språkets alfabet og tegn
- finne relevante opplysninger og forstå hovedinnholdet i skriftlige og muntlige tilpassede og autentiske tekster i ulike sjangere
- delta i enkle, spontane samtalsituasjoner
- presentere ulike emner muntlig
- gi uttrykk for egne meninger og følelser
- forstå og bruke tall i praktiske situasjoner
- kommunisere med forståelig uttale
- forstå og bruke et ordforråd som dekker dagligdagse situasjoner
- bruke grunnleggende språklige strukturer og former for tekstbinding
- tilpasse språkbruken i noen grad til ulike kommunikasjonssituasjoner
- skrive tekster som forteller, beskriver eller informerer
- bruke lytte-, tale-, lese- og skrivestrategier tilpasset formålet
- bruke kommunikasjonsteknologi til samarbeid og møte med autentisk språk

Språk, kultur og samfunn

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- samtale om dagligliv, personer og aktuelle hendelser i språkområdet og i Norge
- sammenligne noen sider ved tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet og i Norge
- samtale om språk og sider ved geografiske forhold i språkområdet
- gi uttrykk for opplevelser knyttet til språkområdets kultur

Fremmedspråk nivå II

Språklæring

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- utnytte erfaringer med språklæring for å videreutvikle sin flerspråklighet
- utnytte ulike kilder for autentiske tekster i egen språklæring
- bruke digitale verktøy og andre hjelpemidler på en kritisk og selvstendig måte
- beskrive og vurdere egen framgang med å lære det nye språket

Kommunikasjon

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- forstå innholdet i skriftlige og muntlige autentiske tekster i ulike sjangere
- lese formelle og uformelle tekster i ulike sjangere og gjøre rede for forfatterens synspunkter og holdninger
- delta i spontane samtaler om ulike temaer og aktuelle emner
- presentere aktuelle og tverrfaglige emner muntlig
- gi uttrykk for opplevelser, synspunkter og holdninger, ønsker og emosjoner
- forstå og bruke tall og størrelser i praktiske situasjoner
- kommunisere med god uttale og intonasjon
- tilpasse språkbruken til ulike kommunikasjonssituasjoner
- bruke ord, setningsoppbygning og tekstbindingsformer målrettet og variert
- skrive sammenhengende tekster i ulike sjangere
- velge og bruke lytte-, tale-, lese- og skrivestrategier tilpasset formål, situasjon og sjanger
- vurdere og utnytte kommunikasjonsteknologi til samarbeid og møte med autentisk språk

Språk, kultur og samfunn

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- drøfte sider ved dagligliv, tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet og i Norge
- drøfte sider ved livsvilkår og aktuelle samfunnsforhold i språkområdet
- gjøre rede for sider ved geografi og historie i språkområdet
- beskrive sentrale sider ved språkområdets kultur og gi uttrykk for opplevelser knyttet til dette
- drøfte hvordan språkkunnskaper og kulturinnsikt kan fremme flerkulturelt samarbeid og forståelse

Riferimenti bibliografici

- Amenós-Pons, J., Ahern A. e Guijarro-Fuentes Pedro. 2016. Feature reassembly across closely-related languages: L1 French vs. L1 Portuguese learning of L2 Spanish Past Tenses. In *Tense, aspect, modality, evidentiality: comparative, cognitive, theoretical, applied perspectives*. Paris Diderot University.
- Andorno, C. 2003. *La grammatica italiana*. Bruno Mondadori, Campus.
- Balboni, P. E. 1994. *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni P. E. 1998. *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino Utet.
- Balboni, P. E. 2002. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet.
- Bertinetto P. M. 1986. *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano: il sistema dell'indicativo*. Volume 4 in Studi di Grammatica presso l'Accademia della Crusca.
- Bertinetto P. M. 1992. Le strutture tempo-aspettuali dell'italiano e dell'inglese a confronto, in Mocciano A. G., Soravia G. (eds.) *L'Europa linguistica: contatti, contrasti, affinità di lingue*, Roma, Bulzoni: 49-68.
- Bertinetto P. M. 1996. Il verbo. In *Grande Grammatica di Consultazione*, vol. 2 a cura di L. Renzi, G. Salvi, A. Cardinaletti. il Mulino: 13-25.
- Bertinetto P. M. 1997. *Il dominio tempo-aspettuale. Demarcazioni, intersezioni, contrasti*. Turin: Rosenberg & Sellier.
- Bertinetto P. M., Freiberger E.M., Lenci A., Noccetti S., Angonigi M. 2015. *The acquisition of tense and aspect in a morphology-sensitive framework: Data from Italian and Austrian-German children*. *Linguistics* 53 (5) 2015:113-1168.
- Bylund, E. 2011. Language-Specific Patterns in Event Conceptualization: Insights from Bilingualism. In: Pavlenko, A. (ed.) *Thinking and Speaking in two Languages*.
- Cummins, J. 1981. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3-49). Los Angeles: California State University, Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- De Keyser, R. 1998. Beyond focus-on-form. Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty and J. Williams (eds.) *Focus on form in class- room second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. (pp. 42-63).

- Diadori, P. 2015. Le variabili nell'apprendimento della L2. In *Insegnare italiano a stranieri*. Le Monnier. Milano
- Dørum, H. 1999. *Morfosintassi italiana*, Istituto di Studi Classici e Romanzi, Università di Oslo.
- Dörnyei, Z. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. New York. Cambridge University Press.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2001. Investigating form-focused instruction. *Language Learning* 51, Supplement 1:1- 46.
- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press.
- Faarlund, J. T., Svein Lie, Kjell Ivar Vannebo, 2012. *Norsk referansegrammatikk*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Gardner, R. C. 1985. *Social Psychology and second language learning. The role of attitude and motivation*, Edward Arnold, London.
- Gardner, R. C. 2001. Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report #23, pp. 1-19) Honolulu. University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Gardner, R. C. 2010. Motivation and second-language acquisition: the socio-educational model / *Robert C. Gardner, Language as social action* vol. 10, New York, NY; Washington, DC; Baltimore, Md.; Bern; Frankfurt, M.; Berlin; Brussels; Vienna; Oxford: Lang.
- Gargiulo, M. 2009. *Motivazioni allo studio dell'italiano in Scandinavia*: www.italianolinguadue.it article, pp. 291-306.
- Gass, S. M. & Carolyn G. Madden. 1985. *Input in second language acquisition*. Newbury House Publishers.
- Gass, S.M. & Larry Selinker. 2008. *Second Language Acquisition, an introductory course, third edition*, Routledge, New York and London.
- Golden, A., Kirsti MacDonald og Else Ryen. 1998. *Norsk som fremmedspråk Grammatikk*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Herslund, M. & Irène Baron. 2001. Les langues comme visions du monde. Approche typologique du danois et du français. *Proceedings from the International Scientific Conference 'Language and Culture'*, Moscow, 14-17 September.
- Jakobson, R. 1963. *Essais de linguistique générale. Le fondations du langage*. Paris: Minuit.

- Khachaturyan, E. 2018. Speaking about the past from different perspectives: the acquisition of Italian L2 by Norwegian and Russian learners. In Elizaveta Khachaturyan (ed.) *Italiano e norvegese: studi di lingua e di cultura*, Oslo Studies in Language 10(1), 2018. 143–149.
- Keller, S.L. 1994. Grammatikk og grammatikkundervisning i (Red.) Ibsen, E., Johansen, S. & Keller, S.L. *Veiledning i fremmedspråk*. Senter for lærerutdanning og skoletjeneste Universitetsforlaget.
- Korzen, I. 2000. *Dalla microstruttura alla macrostruttura*: <http://host.uniroma3.it/eventi/silfi/proposte/Korzen.pdf>. København (letto 20 aprile 2018)
- Korzen, I. 2000. Pragmatica testuale e sintassi nominale. Gerarchie pragmatiche, determinazione nominale e relazioni anaforiche. In Korzen, Iørn & Carla Marengo (a cura di). *Argomenti per una linguistica della traduzione / Notes pour une linguistique de la traduction / On Linguistic Aspects of Translation. Gli argomenti umani 4*. Alessandria: Edizioni dell'Orso, 81-109.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: issues and implications*. London: Longman.
- Lardiere, D. 2009. *Some thoughts on a contrastive analysis of feature in second language acquisition*. Second Language Research 25.2: 173-227.
- Le Roux, C. 1994. Modular minds and input in second language acquisition. *SPIL PLUS* 26:17– 35.
- Lima, G. 2007. *Italiensk grammatikk*, Unipub AS.
- Lima, G. 2017. *Kunnskapsforlaget Italiensk Grammatikk*, Kunnskapsforlaget.
- Long, M.H. & P. Robinson. 1998. Focus on form. Theory, research and practice. In C. Doughty and J. Williams (eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. (pp. 144-138).
- Luise, M. C. 2006. *Italiano come Lingua Seconda. Elementi di didattica*, UTET Libreria, Torino.
- Matthiessen, C. & Sandra A. Thompson. 1988. The structure of discourse and 'subordination', John Haiman & Sandra A. Thompson, eds. *Clause Combining in Grammar and Discourse*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 275-329.
- Mauroni, E. 2013. *La difficile alternanza di imperfetto e passato prossimo in italiano*, Acme 1-2/2013 p. 247-294 - DOI 10.13130/2282-0035/3878
- McDonough, S. H. 1981. *Psychology in Foreign Language Teaching*. London: Unwin Hyman.
- Nakata, Y. 2006. *Motivation and experience in foreign language learning*. Oxford University Press.

- Nassaji, H. 1999. Towards Integrating Form-Focused Instruction and Communicative Interaction in the *Second Language Classroom: Some Pedagogical Possibilities*. Canadian Modern Language Review. University of Toronto Press, Volume 55, Number 3 March 1999.
- Norris, J. and L. Ortega. 2001. Does type of instruction make a difference? Substantive findings from a meta-analytic review. *Language Learning* 51, Supplement 1:157-213.
- Pallotti, G.1998. *La seconda lingua*, Milano: Bompiani.
- Petrocelli, E. 2015. Insegnare italiano L2 a adolescenti, in *Insegnare italiano a stranieri* a cura di Pierangela Diadori, terza edizione, Le Monnier.
- QCER. 2001, 2007. *Consiglio d'Europa, Un Documento Europeo di Riferimento per le Lingue dell'Educazione*, Coste, D., Marisa Cavalli, Alexandru Crisan, Piet-Hein vande Ven.
- Renzi, L., Giampaolo Salvi, Anna Cardinaletti. 2001. *Grande Grammatica Italiana di Consultazione, volume II I Sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale. La subordinazione*. Bologna: il Mulino.
- Salvi G. & Vanelli L. 2004. *Nuova grammatica italiana*, Bologna: il Mulino.
- Schumann, J. 2001. Learning as foraging. In In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report #23, pp. 21-28) Honolulu. University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Schwartz, B.D. 1993. On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behaviour. *Studies in Second Language Acquisition* 15:147-163.
- Shirai Y. & Roger W. Andersen. 1995. *The Acquisition of Tense-Aspect Morphology: A Prototype Account* Vol. 71, No.4 Dec. 1995, pp. 743-762.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-231.
- Sharwood Smith, M. 1991. Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research* 7(2): 118-132.
- Sheen, R. 2002. Key concepts in ELT: 'focus on form' and 'focus on forms'. *ELT Journal*, 56. Preso da <http://eltj.oxfordjournals.org/content/50/3/273.full.pdf>
- Slobin, D. I. 1996. From 'Thought and Language' to 'Thinking for Speaking' in J.J. Gumperz & S.C. Levison (Eds.), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 70-96). Cambridge University Press.
- Spada, N. and P.M. Lightbown. 1993. Instruction and the development of questions in L2 class-rooms. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 205-224.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & Madden C. D. (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). RbvNowley, MA: Newbury House.

- Tarone, E. 2006. *Interlanguage*. In Volume 4, pp. 1715–1719, 1994, Elsevier Ltd. http://www.academia.edu/24906214/Interlanguage_Tarone.PDF (1 maggio 2018)
- Theil, R. 2018. *Imperfektum* in Store Norske Leksikon: <https://snl.no/imperfektum> Universitetet i Oslo (7 gennaio 2018).
- Udir 2016. *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet*. Rundskriv Udir-01-2016: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag-og-timefordeling/Tidligere-rundskriv/udir-01-2016/vedlegg-1/3vgo/> (30 aprile 2018).
- Udir 2006 *Læreplan i fremmedspråk FSP1-01* <https://www.udir.no/k106/FSP1-01/Hele/Kompetansemaal/fremmedsprak-niva-ii> (3 maggio 2018)
- Ulleland, M. 1981, *Italiensk grammatikk 5*. Opplag, Tano.
- Vedovelli, M. 2002. *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso tra stranieri*. Roma: Bulzoni.
- Villarini, A. 2015. Principi di linguistica acquisizionale per l'italiano L2 in *Insegnare italiano a stranieri* a cura di Pierangela Diadori. Le Monnier.
- Vivit. Vivi italiano. Il portale dell'italiano nel mondo: <http://www.viv-it.org/schede/definizione> (3 maggio 2018).
- White, L. 1989. *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamin.

Lista delle grammatiche pratiche e dei manuali menzionati nella tesi:

Allegro 1. Renate Merklingshaus, Nadia Nuti-Schreck, Linda Toffolo, tradotto da Kristian Østberg, originaltittel *Allegro 1, Italienisch für Anfänger*, Gyldendal undervisning. 2004.

Allegro 2. Originaltittel *Allegro 2 Italienisch*. Renate Merklingshaus, Linda Toffolo, M. Gloria Tommasini, tradatto da Tove Næss Lien, Gyldendal undervisning. 2005.

Buongiorno 1. Rosanna Brambilla, Martina Hirt-Harlass, Federica Loreggian, Nadia Nuti-Schreck, Angela Parodi, Theo Stoltenberg, Alessandra Crotti, Aschehoug. 2000.

Buongiorno 2. Rosanna Brambilla, Alessandra Crotti, Aschehoug. 2001.

Grammatica pratica della lingua italiana. Susanna Nocchi. Alma Edizioni. Firenze. 2006

Grammatica pratica della lingua italiana. Nuova grammatica pratica della lingua italiana. Susanna Nocchi. Alma Edizioni. 2012.

Grammatica Pratica della Lingua Italiana: Grammatica Avanzata della Lingua Italiana Susanna Nocchi & Roberto Tartaglione. Alma Edizioni. 2006

Il libro d'italiano. Giovanni Lorenzi, Latina Forlag. 2002.

Il quaderno d'italiano. Giovanni Lorenzi, Latina Forlag. 2002.