

Non skrattare!

Tipologie di errori nella produzione orale di bambini italo-svedesi

Susanna Caliolo

Institutionen för romanska och klassiska språk

Självständigt arbete 15 hp, Kandidatuppsats

Vårterminen 2018

Handledare: Roberta Colonna Dahlman

Opponent: Lennart Jäder

English title: Non skrattare!

Categories of errors in the oral production of Italian-Swedish children



Stockholms
universitet

Non skrattare!

Categories of errors in the oral production of Italian-Swedish children

Susanna Caliolo

Abstract

This thesis examines the different typologies of morphosyntactic and lexical errors committed in speaking by bilingual Swedish-Italian children, 7-9 years old, having Swedish as first dominant mother tongue and Italian as first weak mother tongue. Furthermore, this work tries to assess if performance or competence errors are committed. Stated by Green, the bilinguals' languages are organized in separate subsystems that can be activated to different extents. For the speakers analyzed here, the frequency of use of Swedish implies their predilection for this language, whose ease of access causes a predominance of the Swedish language system over the Italian one. According to the Competition Model, by improving the knowledge of Italian, the subjects adopt the linguistic structures that they gradually acquire and the transfers from the dominant to the weak L1 gradually decrease. The collection of data has been carried out taking into account the theories defining code-switching, code-mixing and slips of the tongue. As expected, the results show that performance errors are prevalent in children with a good knowledge of Italian, especially in the morpho-lexical field (terms not occurring automatically during the production and often drawn from Swedish). On the other hand, competence errors prevail in children with a poor knowledge of Italian: having a very weak ability of normative control and being subject to a very strong interference and mixture with Swedish at every level, they often borrow terms or sentences not occurring in Italian from the dominant language.

Keywords

L1, L2, italiano, svedese, errori di performance, errori di competenza, slip of the tongue, code-switching, code-mixing, transfer, bambini, modello di Levelt, Competition model

Indice

1.	Introduzione	1
1.1.	Scopo e domande di studio	2
2.	Teorie e studi precedenti.....	3
2.1.	Il modello di Green	5
2.2.	Il Competition Model.....	5
2.3.	Code-switching	6
2.4.	Code-mixing	7
2.5.	Slip of the tongue	8
2.5.1.	Il modello di Levelt	9
3.	Metodo.....	10
3.1.	I partecipanti	10
3.2.	Materiali e procedure	11
3.3.	Elaborazione dati e metodo di analisi.....	11
3.4.	Aspetti etici	11
4.	Risultati	12
4.1.	Risultati del gruppo 1 (bambini con buona competenza dell'italiano)	12
4.2.	Risultati del gruppo 2 (bambini con scarsa competenza dell'italiano.....	15
4.3.	Confronto tra i due gruppi.....	19
5.	Discussione	20
6.	Conclusione	24
7.	Bibliografia.....	27
	Appendice 1	
	Appendice 2	

1. Introduzione

Nell'ambito della ricerca sul linguaggio infantile ci si pone costantemente il problema di dover decidere se un'espressione deviante dal punto di vista degli adulti rifletta le competenze provvisorie del bambino, o se sia un lapsus momentaneo (*slip of the tongue*), oppure se sia causata da altri fattori di *performance*. Questo problema risulta amplificato nei bambini bilingui (in cui si verifica la compresenza in un individuo di due diversi codici linguistici), laddove ci si deve districare con la potenziale interazione e interferenza tra due sistemi linguistici, denominata comunemente *transfer*.

Di seguito, qualche tipico esempio di *transfer* in bambini italo-svedesi:

- (1) Non skrattare!
- (2) Tutti hanno ramlato a terra.
- (3) Allora lui ha andato.
- (4) Marco non ho mai giocato con.

(1) e (2) sono tipici mescolamenti di morfemi lessicali svedesi (skratta = ridere; ramla = cadere), con morfemi grammaticali italiani (-are -> forma infinitiva del verbo di prima coniugazione; -ato -> forma del participio passato italiano).

In (2) e (3) ricorre un errore tipico, l'uso dell'ausiliare *avere* al posto di *essere*, in quanto il verbo ausiliare *essere* non esiste in svedese per formare le forme composte del verbo. Anche qui è evidente un *transfer* di tipo morfosintattico.

In (4) si tratta di una tipica traslazione in cui la posizione preposizionale segue le regole sintattiche svedesi (c.d. *preposition stranding*).

Questo lavoro è ispirato da motivazioni sia lavorative che personali. Sono insegnante di madrelingua italiana a Stoccolma e sono madre di tre bambini bilingui. Con lo studio del linguaggio dei miei alunni e dei miei figli, ho notato la complessità e insieme la naturalezza con cui due culture, due lingue, due modi di pensare diventano un insieme organico. Ritengo che sia molto importante crescere in una situazione di bilinguismo o plurilinguismo, diventando portatori di più culture, oltre che di più lingue.

Uno dei principali motivi per cui ho scelto di compiere questo studio risiede nel fatto che i bambini osservati sono considerati di madrelingua italiana, ma di fatto sono circondati dalla lingua svedese che influenza in modo considerevole il loro italiano. La madrelingua italiana risente, quindi, degli influssi dell'altra madrelingua, lo svedese: si verificano dei vuoti (di memoria o di conoscenza) nei parlanti e ciò genera delle mescolanze molto interessanti. Questo è dovuto anche al fatto che le due lingue spesso non sono allo stesso livello, benché acquisite entrambe dalla nascita. Nella maggioranza dei casi, lo svedese è la madrelingua dominante (L1 dominante), mentre l'italiano è la madrelingua debole (L1 debole).

Per poter analizzare le varie tipologie di errori durante la produzione orale, è necessaria una prima distinzione tra:

- Errori di competenza, o anche del *code-switching*, dovuti allo sviluppo irregolare delle due lingue e quindi all'incompleta acquisizione della L1 debole. Questi errori sono stati catalogati secondo varie tipologie, che affronterò più avanti.
- Errori di *performance* che invece presuppongono la conoscenza dell'uso corretto dell'unità linguistica che è stata oggetto dell'errore, implicando quindi la possibilità di correggersi.¹

Per *code-switching* si intende la commutazione di codice da parte di un parlante bilingue che, nel passare da una lingua all'altra, adotta morfologia, sintassi e lessico rispettivamente dell'uno e dell'altro codice in enunciati distinti, in maniera coerente e funzionale.

È importante distinguere il *code-switching* dal *code-mixing*, fenomeno che avviene in seguito a un fallimento o insuccesso del *code-switching*. Ciò si verifica quando il parlante viola quel confine del *code-switching* che normalmente governa il comportamento linguistico della comunità bilingue. In questo caso, la commutazione di codice può avvenire all'interno dello stesso enunciato.

Lo *slip of the tongue* viene definito da Dell (1986) e da Baars (1992) “unintended, nonhabitual deviation[s] from a speech plan” (citato in Poullisse, 1999, p. 1). Si tratta di errori involontari che esulano dal controllo del parlante e che possono essere corretti dal parlante qualora gli venga chiesto di farlo.

1.1. Scopo e domande di studio

Scopo di questo studio è in primo luogo di analizzare le varie tipologie di errori che i bambini bilingui (svedese/italiano) commettono nella produzione orale, a livello soprattutto morfosintattico e lessicale (per motivi di spazio ho deciso di tralasciare l'aspetto fonetico). In secondo luogo, si intende studiare che tipo di errori vengono commessi: se questi sono errori di *performance* o errori di competenza.

Lo studio si concentra su 12 bambini, di 7-9 anni, che hanno un genitore italiano e l'altro svedese. Tali bambini provengono da famiglie generalmente con un alto grado d'istruzione e vivono in aree sociali medio-alte. Ciascun genitore utilizza con frequenza diversa la madrelingua propria quando parla al bambino, mentre nella maggior parte delle famiglie qui analizzate la lingua di comunicazione tra genitori e bambini è lo svedese. Vivono in una comunità con pochi contatti con italiani, a parte dei soggiorni in Italia (cfr il cap. 3.1).

I bambini che ho esaminato hanno tutti un'ottima conoscenza della L1 svedese, mentre differiscono nel grado di conoscenza dell'altra L1, l'italiano. Essendo la loro insegnante di madrelingua italiana a scuola, conosco il loro grado di conoscenza dell'italiano; basandomi sui loro compiti di produzione scritta e orale in madrelingua durante le lezioni, ho deciso di dividerli in due gruppi:

- Coloro che hanno una scarsa conoscenza dell'italiano, tanto da dover ricorrere molto spesso allo svedese durante la produzione orale. In questo gruppo l'italiano equivale a una L2.
- Coloro che hanno una buona conoscenza dell'italiano, qui considerata come una L1 debole.

¹ Una terza categoria, che mi è capitato di incontrare spesso nei bambini, ma che non tratterò in questo studio, riguarda gli errori 'fatti di proposito', cioè quegli errori che si commettono coscientemente per giocare con le due lingue.

Questo lavoro si prefigge pertanto di studiare le differenze degli errori effettuati dai bambini che si trovano a livelli diversi d'acquisizione dell'italiano. In particolare, si intende rispondere alle seguenti domande:

1. Quali errori commettono i bambini bilingui (Italiano/Svedese)?
2. Si tratta di errori di competenza o di *performance*?
3. In cosa differiscono gli errori tra i bambini che hanno una scarsa conoscenza dell'italiano e coloro che hanno una conoscenza più approfondita?

2. Teorie e studi precedenti

Il linguaggio rappresenta un codice comunicativo mediante il quale si stabilisce un rapporto di interazione. È formato da messaggi verbali (orali o scritti), costituiti da singole parole o da frasi. Nello studio del linguaggio si distinguono:

- Fonologia, che si occupa dei suoni prodotti dai parlanti quando pronunciano una parola. L'unità linguistica è il fonema, la più piccola particella nel linguaggio che produce distinzioni nel significato.
- Morfologia, ovvero le regole per la formazione delle parole che compongono le frasi, cioè come le parole cambiano forma per esprimere funzioni diverse.
- Sintassi, ovvero l'insieme delle regole formali con cui le varie parti della sequenza di fonemi e vocaboli vengono assemblate per la produzione di un concetto.
- Lessico, ovvero l'insieme delle parole di una lingua che vengono utilizzate per definire i concetti semantici.
- Semantica, ovvero il significato degli enunciati e degli elementi del linguaggio (parole, frasi, discorsi).
- Pragmatica, ovvero le regole e le abitudini che riguardano l'uso delle parole e delle frasi nel contesto delle interazioni sociali (Pallotti, 1998, p. 11-13), nonché il modo in cui l'informazione viene strutturata.

In base alla *Grammatica generativo-trasformativa* del linguista Noam Chomsky (1957)², molti studiosi concordano sul fatto che i bambini, già molto piccoli, abbiano una conoscenza linguistica innata, una Universal Grammar (UG). La UG consta di principi validi in tutte le lingue e parametri che sono opzioni fortemente vincolate, sulle quali le lingue possono variare (Paradis & Genesee, 1996, p. 8). In questa visione il processo di acquisizione consiste principalmente nella selezione dei parametri appropriati per la lingua target. Così l'acquisizione del linguaggio è selettiva e non istruttiva, nel senso che con l'esperienza degli input del linguaggio si selezionano o si attivano le conoscenze a priori. Nei bambini bilingui lo spazio riservato agli input è scisso, quindi la loro frequenza di esposizione a ciascuna lingua è ridotta rispetto a un bambino monolingue (Paradis & Genesee, 1996, p. 9). I bambini bilingui devono costruire un livello di rappresentazione sufficientemente astratto e secondo Maiwald e Tracy (1996) "if they do not succeed in segmenting the continuous stream of speech into units or cannot identify candidates for categories like nouns and verbs or relational concepts like subjects, complement, adjuncts, etc., UG is of no help to them" (Maiwald & Tracy, 1996, p. 903).

² Opera di riferimento: Chomsky Noam, *Syntactic Structures*, 1957, The Hague/Paris: Mouton

Partendo dalla produzione orale di bambini in età prescolare, su cui si concentra la maggior parte degli studi, negli ultimi anni si è svolto un intenso dibattito sulla questione se i bambini bilingui abbiano uno o due sistemi linguistici. Da un lato, viene avvalorata l'ipotesi che i bambini bilingui, già molto piccoli, abbiano un solo sistema linguistico con un unico lessico in cui sono mescolate le due L1 (tra i maggiori sostenitori, da citare Taeschner e Volterra, Park e Redlinger). Con la crescita, acquisiscono le regole relative a questi due sistemi e ha inizio un processo di separazione che porterà a una completa distinzione dei due idiomi (Gawlitzeck-Maiwald & Tracy, 1996, p. 906). Quest'ipotesi viene smentita da altri studiosi (tra cui Genesee, Lanza, Meisel e Köppe), i quali, invece, sostengono che i due sistemi linguistici siano separati sin dai primissimi anni di vita e che il mescolamento avvenga in base a due fattori: il primo è dato dalla mancanza di conoscenza dei concetti grammaticali; il secondo è dato dalla mancata conoscenza della pragmatica, che controlla le interazioni sociali tenendo conto dell'interlocutore a cui il messaggio viene indirizzato (Gawlitzeck-Maiwald & Tracy, 1996, p. 907). Secondo Gawlitzeck-Maiwald e Tracy, per un bambino bilingue sono possibili i seguenti scenari:

- a. Le due L1 sono presentate come due sistemi linguistici che possono confondere il bambino e ciò può provocare dei ritardi in entrambe le lingue.
- b. Ogni lingua si sviluppa nel bambino in modo indipendente, come nei bambini monolingui.
- c. Una delle due lingue viene favorita dal parlante e l'acquisizione di questa determina lo sviluppo di entrambe.
- d. Le lingue si sviluppano con velocità diverse, causando un divario che tende a mantenere da un lato la lingua dominante sempre forte e la lingua 'meno importante' sempre debole (Gawlitzeck-Maiwald & Tracy, 1996, p. 908).

In questa tesi verranno analizzati bambini di 7-9 anni e, in questa fase della crescita, il linguaggio del bambino è simile a quello dell'adulto: egli è capace di raccontare storie e di partecipare attivamente alle conversazioni. Dal punto di vista grammaticale, i bambini di 7 anni non hanno ancora assimilato completamente alcune strutture complesse della lingua (come ad esempio la forma passiva). A 9 anni hanno raggiunto una competenza grammaticale basilare, vicina a quella dell'adulto; oltre a ciò, sono in grado di comprendere molti aspetti pragmatici della comunicazione e i due idiomi L1 sono ormai ben distinti, quindi vengono tenuti separati consapevolmente.

Come puntualizzato da MacSwan (2000), la facoltà dei bambini bilingui consiste nella compresenza di due lessici. Ciò rende possibile, durante la produzione, il mescolamento di elementi lessicali presi da entrambi i lessici che crea nuovi costrutti sintattici (citato in Bernardini & Schlyter, 2004, p. 52). Questo fenomeno, chiamato *transfer*, consiste nel trasferire delle proprietà grammaticali da un idioma a un altro. Molto spesso il *transfer* ha luogo se il parlante ha raggiunto una conoscenza più complessa di una lingua piuttosto che dell'altra. Ciò avviene in base a quanto il parlante viene esposto a una lingua (Paradis & Genesee, 1996, p. 3).

Secondo quanto afferma Jarvis (2009), il *transfer* avviene quando si verifica uno dei seguenti processi: "(1) the formation of learned cross-linguistic associations and (2) processing interference" (Jarvis, 2009, p. 102). Nel primo caso, si verificano dei collegamenti mentali tra due idiomi differenti. Nel secondo caso, le parole in un idioma si attivano quando il parlante sta parlando in un'altra lingua. Questo può avvenire in modo strategico, se il parlante non riesce a recuperare dal suo magazzino lessicale la parola che corrisponde al concetto che vuole esprimere, e questa parola è presente nell'altra lingua (Jarvis, 2009, p. 103).

È ovvio che il *transfer* in L1 debole proviene per lo più dalla L1 dominante, perché è più attiva e di conseguenza i processi mentali sono più veloci. In conclusione, più un bambino è esposto a una lingua, più parole verranno prese da questa lingua e trasferite in quella meno attiva e più debole.

2.1 Il modello di Green

Nel 1986³ Green si dedicò a chiarire il meccanismo che regola lo sviluppo dell'alternanza di codice nella mente del parlante. Green afferma che le lingue presenti nel cervello del poliglotta sono organizzate in sottosistemi separati che possono essere attivati in diverse forme che citerò più avanti. Frequenza d'uso e vicinanza temporale d'uso di una determinata forma linguistica servono a predire la facilità d'accesso alla suddetta forma. Per non far risultare caotico e confuso il processo di attivazione di una lingua, è necessario creare dei contatti tra le cellule nervose che inibiscono alcuni circuiti così da favorire l'accesso in modo regolare e sistematico. Il bilingue dispone di due meccanismi per usare in modo appropriato le due lingue: il primo è il *selettore*, con cui vengono attivati i meccanismi necessari in una data situazione e disattivati quelli che non servono nella data situazione: ad es., se egli volesse parlare in svedese, dovranno essere attivati solo i meccanismi di riconoscimento e di produzione dello svedese e disattivati i meccanismi relativi all'italiano. Il secondo meccanismo è il *generatore di risorse*, che dispone dell'energia necessaria perché il sistema funzioni (Carli, 1996, p. 136).

Nel bilingue la selezione di una lingua comporta l'inibizione dei meccanismi equivalenti nell'altra lingua. Green ipotizza che sia l'incapacità di inibire uno dei sistemi linguistici a causare l'afasia selettiva, ovvero quel fenomeno per cui il bilingue recupera solo una delle lingue parlate. Fenomeni di interferenza delle due lingue si verificano qualora un elemento in una lingua sia attivato più dell'elemento corrispondente nell'altra lingua oppure non sia presente nel repertorio linguistico del parlante. Green individua tre livelli di attivazione di una lingua: "most activated" (citato in Poulisse, 1999, p. 58), ovvero quando viene parlata costantemente; "less activated" (citato in Poulisse, 1999, p. 58), ovvero quando è attiva ma non parlata al momento, e infine "least activated" (citato in Poulisse, 1999, p. 58), quando non è attiva, quindi non utilizzata regolarmente. Nell'ultimo caso, le risorse risultano insufficienti o imperfette, con conseguente produzione di errori. Un esempio che conferma quest'ipotesi è dato dal mescolamento di due lingue che generano una parola inventata. Green, infine, afferma che "words of a language are stored in a neural network from which they are selected as the result of activation spreading to them" (citato in Poulisse, 1999, p. 59). Le risorse, infine, sono descritte come una fonte di energia, senza le quali il sistema linguistico non può lavorare. Questo loro ruolo rende facilmente spiegabile il motivo per cui una L1 debole soffre delle interferenze della L1 dominante. Coloro che usano una L1 debole devono spendere molte energie poiché alcune caratteristiche di questa lingua non sono ancora state automatizzate⁴.

2.2 Il Competition Model

MacWhinney e Bates (1989) contestano che la facoltà del linguaggio sia innata nel parlante, come assunto dal modello della UG, e anche da altri studi teorici che si basano sul fatto che la conoscenza di una L2 (o anche della L1 debole) debba essere già presente nel parlante, prima che questa venga ristrutturata o proceduralizzata. Secondo MacWhinney e Bates, la facoltà del linguaggio dipende piuttosto da principi cognitivi all'interno della mente, come spiegato nel Competition Model, sviluppato dal 1989 al 1997 (citato in Poulisse, 1999, p. 71-72).

³ Il modello di Green venne elaborato da lui stesso nel 1998 nell'*Inhibitory Control (IC) Model* (citato in Poulisse, 1999, p. 64).

⁴ Il processo di automazione fu al centro degli studi di McLaughlin (1987 e 1990), che non descriverò per motivi di spazio.

Il modello si basa su quattro principi e il processo di apprendimento consiste nell'interazione di questi principi e nella competizione tra di essi. Il primo, "lexical functionalism" (citato in Poulisse, 1999, p. 71), implica l'acquisizione delle forme del linguaggio per le funzioni comunicative. In base al secondo principio, detto "connectionism, [...] form-function mappings are represented in connectionist networks, with connections between forms and functions as well as between functions and between forms" (citato in Poulisse, 1999, p. 71). In altre parole, quando si acquisisce una nuova parola in L2 vi si trasferiscono tutte le strutture linguistiche e concettuali (regole fonologiche e costrutti grammaticali) della parola più vicina corrispondente della L1; man mano che migliora la conoscenza della L2, il soggetto fa proprie le strutture linguistiche della L2 e i trasferimenti diminuiscono. Il terzo principio del Competition Model riguarda il fatto che "learning is input driven" (citato in Poulisse, 1999, p. 71). Il quarto e ultimo principio riguarda il "commitment to capacity limitations" (citato in Poulisse, 1999, p. 72): secondo ciò, si assume che "the language processing in real time is subject to capacity limitations as a result of the limited capacity of short term verbal memory" (citato in Poulisse, 1999, p. 72).

Secondo questo modello, l'apprendimento delle strutture linguistiche è basato sull'identificazione nell'input di indizi (*cues*) formali e semantici, i quali, mediante le loro caratteristiche di validità (*validity*), frequenza (*frequency*), disponibilità (*availability*) e affidabilità (*reliability*), rimandano alle strutture linguistiche della lingua (Poulisse, 1999, p. 72). In base al modello, la conoscenza avviene come risultato di input degli indizi all'apprendente.

La crescita della padronanza della lingua (*fluency*) è spiegata come risultato della forza crescente delle connessioni tra forma e nodi funzionali (*function nodes*), man mano che gli indizi vengono confermati come validi e affidabili. Poiché l'apprendente impara la L2 applicando gli indizi che strutturano il sistema della L1, si verificano inizialmente delle interferenze tra le due lingue i cui sistemi linguistici vengono gradualmente separati, man mano che va avanti il processo di apprendimento della L2. La competizione riguarda tutti i livelli linguistici: fonologico, lessicale, morfologico, sintattico e semantico. Un esempio di competizione al livello morfo-semantico riguarda gli articoli e l'accordo di genere (ad esempio: 'il pecora'). Una competizione al livello semantico è data dal seguente esempio: 'Le pecore va dal cane': in questo caso la competizione avviene tra due indizi, 'le pecore' e 'va', che si scontrano a livello di accordo del numero. I pesi dei vari indizi determineranno quale dei due sintagmi vincerà la competizione. Infine, gli indizi possono avere più o meno peso a seconda delle lingue poiché alcune di esse tendono a dare pesi diversi agli indizi, in base alle proprie strutture linguistiche. Se la conoscenza delle lingue usate dal parlante è bilanciata, le interferenze possono essere evitate; qualora non ci sia questo equilibrio tra le lingue, l'interferenza sarà molto probabile.

2.3 Code-switching

Jürgen Meisel (1994) dà la seguente definizione di *code-switching*: "the ability to select the language according to the interlocutor, the situational context, the topic of conversation, and so forth, and to change languages within an interactional sequence in accordance with sociolinguistic rules and without violating specific grammatical constraints" (Meisel, 1994, p. 414).

Uriel Weinreich fu tra i fondatori degli studi moderni sul *code-switching* (citato in Berruto, 2005, p. 4). Questo studioso illustrò questo fenomeno come risultato del contatto tra più comunità linguistiche e descrisse la commutazione come il risultato anomalo di un uso scorretto delle lingue. Nella sua opera, *Languages in contact* (1953), egli affermava che "il bilingue ideale passa da una lingua all'altra a

seconda degli appropriati mutamenti nella situazione linguistica (interlocutori, argomenti, ecc.) ma non in una situazione linguistica immutata, e certamente non in una stessa frase” (Berruto, 2005, p. 4).

Oggi, a causa delle maggiori interazioni fra lingue diverse, il *code-switching* nel comportamento del bilingue si manifesta in modo molto più diffuso di allora ed è anche del tutto normale nelle comunità, sempre più diffuse, di parlanti bilingui. Studi più recenti hanno mostrato l’inconsistenza delle tesi di Weinreich. Oggigiorno, il *code-switching* è considerato legato sia a fattori psicologici interni all’individuo, sia a fattori sociali dovuti alla situazione comunicativa formata da parlante e interlocutore; anche quest’ultimo, quindi, assume un ruolo determinante.

Negli anni ’80, Poplack incentrò la sua attenzione sull’aspetto strutturale e grammaticale di più sistemi linguistici in contatto. Ella evidenziò “due vincoli grammaticali secondo i quali la commutazione può manifestarsi all’interno di una frase, il *vincolo del morfema libero* e il *vincolo dell’equivalenza*” (citato in Carli, 1996, p. 129). Il primo non consente la commutazione all’interno di una forma composta di più morfemi (ad esempio la forma ‘ramlano’ che ha la radice del verbo svedese ramla = cadere, e la desinenza dei verbi italiani alla terza persona plurale, –ano). Il secondo, invece, ammette la commutazione se gli elementi delle due lingue non violano le regole sintattiche di nessuna (ad es. ‘La volpe *blir* uccisa’). I casi che non presentano questi vincoli non vengono classificati come commutazioni, bensì come prestiti occasionali (si verificano *una tantum*) o prestiti stabiliti, in base alla frequenza d’uso.

Dunque, negli studi più recenti si presta molta attenzione al soggetto bilingue come entità psicologicamente complessa la quale, come afferma Grosjean nel 1985, piuttosto che “alternare due sistemi [linguistici] differenti (...) al di fuori di lei, crea un proprio sistema linguistico” (citato in Carli, 1996, p. 130). Questa tesi viene avvalorata da Schmid (2005) quando afferma: “code-switching constitutes a language in its own right, i.e. ‘a new language’” (Schmid, 2005, p. 114). Sulla base di queste moderne considerazioni è stata formulata la nozione di *continuum* (Schmid, 2005, p. 115), che comporta una vasta gamma di passaggi da un idioma forte a un altro più debole.

Le problematiche connesse al code-switching hanno assunto un’importanza crescente a livello internazionale. L’attenzione dei linguisti, negli ultimi anni, si è rivolta all’uso dell’alternanza di sistemi linguistici non più in modo sporadico o come mera curiosità. Questi studi dapprima si sono soffermati sugli aspetti pragmatici e sociolinguistici e successivamente sulla linguistica vera e propria, ovvero sulle “leggi che regolano la commutazione, [...] le modalità e restrizioni strutturali, [...] e i rapporti linguistici [...] fra le loro grammatiche, ecc.” (Berruto, 2005, p. 4). Molti studi sono stati condotti su descrizioni empiriche ed ipotesi interpretative, nonché sull’elaborazione di proposte teoriche e di tipologie tese a classificare e chiarire la mescolanza di sistemi linguistici. Proprio per questo il code-switching è diventato uno dei temi centrali del bi- e plurilinguismo.

2.4 Code-mixing

Il *code-mixing* riguarda la mescolanza di codici all’interno di uno stesso enunciato, detto mistilingue. Bernardini e Schlyter lo definiscono nel seguente modo: “the child’s use of words and morphemes from the two languages in the same utterance, without a specific functional intention” (Bernardini & Schlyter, 2004, p. 52).

Spesso la frequenza con cui avviene il *code-mixing* è dovuta alla competenza limitata in almeno una delle due lingue; questa frequenza dovrebbe diminuire allorché cresce la competenza nella lingua debole, favorendo quindi la formazione di due grammatiche e due lessici distinti (Meisel, 1994, p. 417).

Ovviamente, la crescita della competenza linguistica nella lingua debole dipende molto da quanto spesso avviene il *code-switching*: in una famiglia in cui l'italiano viene parlato saltuariamente, il bambino acquisirà la suddetta competenza linguistica molto meno rispetto a un bambino che invece alterna, continuamente e in modo bilanciato, l'italiano e lo svedese. Secondo quanto afferma McClure (1977), i bambini bilingui che tendono ad usare il *code-switching* frequentemente possono ricorrere a singoli vocaboli quando manca la parola nella lingua in cui stanno parlando (citato in Meisel, 1994, p. 417). I bambini bilingui che invece non hanno una competenza bilanciata in entrambe le lingue useranno la lingua dominante in maniera molto più consistente che ricorrendo a singoli vocaboli. Conseguentemente, tenderanno a far predominare la lingua dominante quando parlano nella lingua debole.

Considerando, come comprovato in molti studi, che il code-mixing sia un esempio che avvalorava l'ipotesi di un sistema linguistico unitario, molte ricerche hanno condotto esperimenti per dimostrare come e in quali condizioni i bambini utilizzano due lingue mescolandole contemporaneamente. Bernardini e Schlyter (2004) hanno formulato un'ipotesi basata sulle interazioni tra due lingue che si sono sviluppate in modo irregolare presso un parlante. L'ipotesi dell'edera (*Ivy Hypothesis*) si basa sull'utilizzo del bambino di "portions of higher syntactic structure lexically instantiated in the stronger language combined with lower portions in the weaker language" (Bernardini & Schlyter, 2004, p. 49). Secondo questa ricerca, il bambino esposto a due lingue ha la capacità cognitiva di differenziarle e usarle distintamente, anche se una di esse dovesse essere più debole dell'altra. Ne consegue che la lingua più debole si svilupperà più lentamente rispetto a quella dominante.

2.5 Slip of the tongue

Gli *slip of the tongue* sono errori involontari che esulano dal controllo del parlante e che possono essere corretti dal parlante qualora gli venga chiesto di farlo.

Il primo studio sugli *slip of the tongue* fu effettuato da Meringer, alla fine del XIX secolo. Egli registrò gli *slip* prodotti da conoscenti, parenti e studenti, collezionando 8800 *slip* che furono pubblicati nel 1895. Da allora vi fu un interesse crescente e molti studi vennero effettuati dal punto di vista sociale, psicologico e linguistico⁵.

Negli ultimi anni, molti lavori si sono concentrati sui diversi aspetti degli *slip of the tongue* visti come rivelatori dei meccanismi di produzione e ricezione del linguaggio. Le varie tipologie di errori costituiscono una ricca risorsa per lo studio dello sviluppo del linguaggio nonché sui meccanismi di immagazzinamento delle lingue (Jaeger, 1992, p. 335). Per questo motivo, molteplici sono gli studi relativi a soggetti adulti.

Solo recentemente la ricerca ha iniziato a porsi dei quesiti sugli *slip of the tongue* prodotti dai bambini (Jaeger, 1992, p. 335). Jaeger ha notato che ciò è dovuto probabilmente a problemi metodologici nel raccogliere gli errori prodotti dai bambini. Uno dei problemi principali riguarda il fatto che la grammatica nei bambini è in fase di evoluzione e per questo molte espressioni dei bambini differiscono dalle espressioni degli adulti. Ciò rende difficile distinguere tra errori che possono derivare da una scarsa

⁵Studi da un punto di vista linguistico furono affrontati da Sturtevant (1947), Wells (1951), Celce-Murcia (1973), Fay (1980) e Labustein (1987), oltre che molti altri. Freud, nel 1901, effettuò uno studio pionieristico sui lapsus verbali e sulle dimenticanze, affrontando il tema da un punto di vista psicologico, in *Psicopatologia della vita quotidiana*. Dal punto di vista psicolinguistico, Fromkin (1973 e 1980) e Cutler (1982) hanno messo in relazione i diversi tipi di *slip of the tongue* con i diversi meccanismi di produzione linguistica, frutto di processi cognitivi complessi.

conoscenza della grammatica o da *slip of the tongue* (Poullisse, 1999, p. 35). Per poter distinguere gli *slip of the tongue* è necessario conoscere il livello di conoscenza della grammatica del bambino in questione, nonché sapere che l'espressione enunciata viola tale grammatica. Se il bambino si autocorregge vuol dire che considera l'espressione enunciata un errore (Jaeger, 1992, p. 338).

Molteplici studi sono stati effettuati sulla produzione di *slip of the tongue* in L1; gli *slip of the tongue* in L2 (o anche in una L1 debole) sono stati oggetto di modelli negli ultimi decenni; molti di essi sono adattamenti di modelli elaborati per la produzione di monolingui, in particolare del modello di Levelt (1989).

2.5.1 Il modello di Levelt

Nel 1989 Levelt ha elaborato un modello che descrive la produzione del linguaggio, dalla concettualizzazione alla realizzazione dei suoni linguistici. Il modello si sviluppa nelle seguenti fasi: "message generation, grammatical encoding, phonological encoding and articulation" (citato in Poullisse, 1999, p. 28). Tali fasi hanno tre componenti procedurali:

1. il concettualizzatore, in cui il parlante elabora i concetti lessicali e le informazioni semantiche che il parlante ha intenzione di trasmettere;
2. il formulatore, secondo cui i concetti semantici attivano i lemmi che risultano più adatti dal punto di vista semantico. Tramite quest'operazione si accede al piano lessicale e ai vari piani morfosintattici e si ipotizza che questo accesso avvenga in due fasi (Jarvis, 2009): prima si recuperano i lemmi dal lessico mentale che più si avvicinano al concetto preverbale, poi si passa alla seconda fase in cui il concetto viene codificato dal punto di vista fonologico e lessicale (il lessema). Il concetto di lessema, attivato durante la fase di preparazione concettuale, seleziona quindi i lemmi che sono presenti nel lessico individuale del parlante.
3. l'articolatore, in cui il lemma scelto attiva le informazioni e le procedure morfologiche, fonologiche e fonetiche che servono al parlante per produrre i lessemi appropriati e corrispondenti al concetto da trasmettere.

Tali procedure operano su una conoscenza dichiarativa che è immagazzinata nella memoria del parlante; le decodificazioni grammaticali e fonologiche avvengono in modo automatico e vengono enunciate senza consapevolezza.

Molti studi si concentrano sulla distinzione ben netta tra lemmi e lessemi. Sulla base del modello di Levelt, viene affrontato il fenomeno dello *slip of the tongue* (citato in Poullisse, 1999), ovvero quello stato mentale in cui il parlante conosce una parola, la cui forma fonologica non è accessibile al momento della produzione; lo *slip of the tongue* indica quindi una momentanea separazione di lemma e lessema⁶.

De Bot (1992) adattò il Modello di Levelt al bilinguismo, in quanto molti aspetti della produzione monolingue sono comuni a quelli della produzione bilingue. Egli ipotizza che i parlanti bilingui abbiano un unico concettualizzatore, quindi che la concettualizzazione dei messaggi sia indipendente dalla scelta della lingua (citato in Poullisse, 1999, p. 59). Rapportando questa ipotesi all'apprendimento della L2, ne consegue che ogni parlante sarebbe in grado di concettualizzare un messaggio indipendentemente dalle proprie capacità linguistiche. L'acquisizione della L2 si realizza nel formulatore, quando il parlante deve organizzare le informazioni contenute nel messaggio pre-verbale. Mentre il messaggio pre-verbale è indipendente dal lessico e dalla lingua, la codifica grammaticale è strettamente legata ad essa. In questa fase il parlante deve selezionare le unità lessicali che meglio rispecchiano le condizioni richieste nel

⁶ In seguito, l'uso dei termini lemma e lessema è entrato in disuso nella letteratura e da allora si tende a riferire il termine lemma sia alle proprietà sintattiche, sia a quelle semantiche della parola (Jarvis, 2009, p. 101).

messaggio pre-verbale ed elaborarle secondo le regole previste dalla L2. La codifica grammaticale, infine, è la procedura che elabora le informazioni contenute nel messaggio pre-verbale, sia dal punto di vista morfologico che sintattico. A questo punto, il parlante recupera dal proprio magazzino lessicale i termini che meglio corrispondono ai concetti che intende formulare. Mentre nel parlante nativo le parole sono immagazzinate con tutte le informazioni necessarie per la codifica, l'apprendente di L2 deve costruire il proprio lessico gradualmente. Dapprima dovrà associare il significato del concetto alla forma, a livello lessemico. Successivamente, potrà collegare questo concetto a livello lemmatico, associando ad ogni parola la propria categoria e poi aggiungere i tratti tipici della categoria (genere, numero, verbi, ecc.). Per poter comunicare, l'apprendente deve, quindi, costruire innanzitutto il lessico. Come afferma Pienemann, “what is relevant for the structure of interlanguage is the fact that the lack of access to syntactic information about the L2 lexical item blocks the language production process off” (Pienemann, 1998, p. 83).

3 Metodo

Per poter rispondere alle domande poste nel paragrafo 1.1, ho utilizzato i seguenti metodi quantitativi: metodo *pen-and-paper* e registrazione audio di un riassunto.

Tramite il metodo *pen-and-paper*, ho annotato gli errori quando venivano prodotti dai miei alunni durante le lezioni e dai miei figli in ambiente familiare. Utilizzando questo metodo ho acquisito i dati in un lasso di tempo di circa otto mesi.

Mediante l'altro metodo ho effettuato registrazioni audio, previo consenso firmato dai genitori (esemplare allegato in Appendice 1). Ho mostrato un filmato non parlato. I bambini, dopo aver visto il filmato, sono stati invitati a raccontarne la trama, con l'aiuto delle immagini che avevo precedentemente stampato.

Le registrazioni, della durata media di 20 minuti ciascuna, sono state condotte individualmente e in una situazione confidenziale; quando notavo delle difficoltà a seguire autonomamente, intervenivo con delle domande.

Per avere una base di confronto, ho anche intervistato nello stesso identico modo due bambini monolingui italiani che vivono in Italia, rispettivamente di 7 e 9 anni. Mi aspettavo che questi non avrebbero commesso errori nelle loro produzioni orali, e così è stato.

3.1 I partecipanti

Per comprendere i fenomeni presenti nel linguaggio dei bambini è importante considerare l'ambiente linguistico e sociale che li circonda: ne darò qui una breve descrizione.

I soggetti che ho esaminato sono bambini italo-svedesi di 7-9 anni che vivono in Svezia. Quasi tutti hanno un genitore italiano e uno svedese.⁷ Nelle famiglie con un genitore italiano e uno svedese, la strategia linguistica della famiglia segue lo stile di Grammont, “one parent - one language” (citato in Paradis & Genesee, 1996, p. 10), ma non sempre in modo rigido. Dalle risposte ottenute dal questionario

⁷ Nove bambini hanno un genitore italiano e uno svedese; tre bambini hanno entrambi i genitori italiani.

(v. Appendice 2), è emerso che la lingua di comunicazione della coppia e della famiglia riunita è soprattutto lo svedese (dato il basso livello di conoscenza dell'italiano da parte del genitore svedese). I bambini hanno sempre vissuto in Svezia, frequentano scuole comunali svedesi e il corso d'italiano come madrelingua (*modersmålsundervisning*), che prevede un'ora settimanale di lezione. L'esposizione di questi bambini alla lingua italiana avviene anche in occasione di soggiorni in Italia, mediamente due volte l'anno, per un totale di circa uno/due mesi. In Italia, i bambini hanno parenti con cui parlano solo italiano, per cui l'esposizione lì è molto maggiore. La loro esposizione all'italiano in Svezia oscilla mediamente da 15 minuti a 6 ore al giorno. Alcuni frequentano famiglie italiane in Svezia, i cui figli sono coetanei, ma in quelle occasioni i bambini parlano preferibilmente in svedese tra di loro. Quasi tutte le famiglie non parlano terze lingue in casa, ad eccezione di due famiglie che hanno introdotto la lingua inglese.

La varietà dominante dell'italiano che si presenta come modello ai bambini è l'italiano regionale, nel suo registro colloquiale-informale (Berruto, 1991, p. 13). Dalle risposte al questionario, risulta che quasi nessuno mescola il dialetto all'italiano, se non per citare proverbi, aforismi o modi di dire.

Per maggiore chiarezza ho suddiviso i bambini oggetto di questo studio in due gruppi:

Gruppo 1 - sei bambini con una buona competenza dell'italiano.

Gruppo 2 - sei bambini con una scarsa competenza dell'italiano.

I bambini monolingui del gruppo di confronto sono due.

3.2 Materiali e procedure

Metodo paper-and-pen: trascrizione degli errori su un file collegato allo smartphone, sempre a disposizione. Il periodo delle annotazioni è iniziato in agosto 2017 ed è terminato durante la stesura di questa tesi, quindi in aprile 2018.

Metodo di audioregistrazione: Visione del filmato *Shaun, vita da pecora – stagione 2, episodio 31 – “La gazza”*;⁸ presentazione di immagini stampate dal filmato, per aiutare i bambini a raccontare la trama secondo le sequenze. Le registrazioni sono state effettuate, individualmente, nelle rispettive scuole dove i bambini frequentano il corso d'italiano, mediante l'App per I-pad, *Inspelare-inspelning*. Le registrazioni sono state effettuate dal 26/02/2018 al 09/03/2018.

3.3 Elaborazione dei dati e metodo di analisi

Dopo aver effettuato le registrazioni audio, ho trascritto tutte le parole e le frasi che contenevano errori, singolarmente. Per motivi di spazio, non potendo analizzare tutti gli errori, ho estratto quelli che a mio parere sono più significativi per l'analisi di questo studio (cfr. Capitolo dei risultati). Infine, ho illustrato la classificazione con l'aiuto di due diagrammi (cfr. Capitolo dei risultati).

Per il metodo pen-and-paper ho trascritto gli errori precedentemente annotati e li ho inseriti nella lista degli errori e successivamente nei diagrammi.

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=GmEJ1to78Fs>

3.4 Aspetti etici

Trattandosi di persone minorenni, ho chiesto ai genitori l'autorizzazione a trattare i dati che riguardano i bambini, tramite compilazione e firma di un modulo informativo (v. Appendice 1). Nel modulo ho specificato che i dati ricavati non indagheranno in alcun modo le caratteristiche del singolo soggetto per fini diagnostici, ma verranno trattati anonimamente ed esclusivamente allo scopo di tale ricerca. Oltre alla piena facoltà dei bambini di sentirsi liberi, in qualsiasi momento, di ritirarsi dalla ricerca, ho specificato che i materiali verranno conservati da me, nel pieno rispetto della privacy e dell'anonimato. Per questo motivo ho sostituito i nomi con un codice numerico.

4 Risultati

Dalla trascrizione degli errori, è emerso un *corpus* di oltre 5000 battute, che per motivi di spazio ho dovuto ridurre, inserendo in questo testo solo gli errori che sono stati commessi più comunemente. Qui di seguito una lista degli errori che ho ritenuto più rilevanti e sui quali ho potuto riscontrare se si fosse trattato di errori di competenza (che non erano in grado di correggere) oppure di *performance* (che erano in grado di correggere).

4.1 Risultati del gruppo 1 (bambini con buona competenza dell'italiano)

Dai risultati del gruppo 1 si può notare la prevalenza degli errori di *performance* (23/32) su quelli di competenza (9/32) e la maggior parte degli errori investe il campo morfologico e lessicale.

Errori di *performance*

Gli errori di *performance*, che i bambini sono stati in grado di correggere, riguardano per lo più quei termini che non sovengono automaticamente durante la produzione, e nei quali non è presente alcun prestito dallo svedese, come si può notare negli esempi seguenti⁹:

- (5) pecoraio / (*fattore*)
- (6) la pecora è diventata magnetico / (*magnetica*)
- (7) piattito / (*schacciato*)
- (8) la mestola / (*il mestolo*)
- (9) odorante / (*deodorante*)

In (10) si è verificato un mescolamento di due termini simili italiani, *lucidi* e *splendenti*:

⁹ Gli esempi sono accompagnati dalle forme corrette in corsivo, tra parentesi.

- (10) per essere lucidenti / (*lucidi, lucenti*)

Nei seguenti casi emerge la formazione di parole nuove:

- (11) cassonetta / (*cassaforte*)
(12) tricicletta / (*triciclo*)

I prestiti dallo svedese sono invece evidenti in (13), (14), (15) e (16), a cui i bambini hanno aggiunto il suffisso italiano:

- (13) un tuppo / (*un gallo*)
(14) la calamita diventa più starka / (*stark=forte*)
(15) tappa il ciuccio / (*tappa=perdere*)
(16) ha preso un arko / (*ark=foglio*)

In (17) e (18), invece, i termini presi in prestito dallo svedese non sono stati modificati né adattati alle regole linguistiche italiane:

- (17) kråka / (*kråka=cornacchia*)
(18) klädhängare... ehm... appendino / (*klädhängare =appendiabito*),

In (19), si nota un mescolamento della parola italiana, *fischio/fischietto*, il cui fonema /f/ è stato sostituito dal fonema /v/, della parola corrispondente svedese *vissling/visselpipa*:

- (19) il vischio / (*il fischietto*)

In (20) il bambino è ricorso a una semplificazione a livello di semantica lessicale, per cui ha chiamato il mestolo con il nome più usato e più comune *cucchiaino*:

- (20) un cucchiaino per prendere il brodo / (*mestolo*)

In (21) si nota l'uso scorretto del pronome dativo *gli* al posto del pronome accusativo *lo*:

- (21) gli ha schiacciato la porta / (*lo ha schiacciato la porta*)

Un'altra categoria interessante per gli errori di *performance* commessi riguarda i verbi. In (22), ad esempio, manca il suffisso del gerundio:

- (22) stanno saldare / (*stanno saldando*)

Emergono declinazioni errate come in (23):

- (23) l'uccello dorma / (*dorme*)

In (24) viene usato l'ausiliare errato:

- (24) quello ha andato a prendere / (*è andato*)

In (25) si nota la posizione scorretta dell'aggettivo rispetto al nome, realizzando la tipica costruzione sintattica svedese:

(25) vuole una pulita forchetta / (*una forchetta pulita*)

In (26) si è verificato un errore sintattico dove la forma italiana è stata adattata alla norma svedese (*som han tog, spridda*). In questo enunciato emerge una costruzione sintattica tipica svedese, in cui il participio passato alla fine della frase indica un'azione precedente:

(26) qui cadono tutte le cose che ha preso sparse / (*cadono sparse a terra tutte le cose che ha preso*)

In (27) si nota l'inserimento di una frase secondaria svedese:

(27) le pecore le ha messe...ehm.. att de står på varandra / (*att de står på varandra =che stanno una sull'altra*)

Errori di competenza

Tra gli errori di competenza, che i bambini non sono stati in grado di correggere, appare chiaro, a livello morfo-lessicale, che lo svedese è stato usato per colmare lacune lessicali dell'italiano, come si può vedere in (28):

(28) una pecora che ha tanto ull / (*ull=lana*)

In (29) si può osservare un trasferimento del fonema /v/ (dal termine svedese *visselpipa*), nel termine italiano (*fischio*); peraltro, il termine non è semanticamente appropriato, in quanto il bambino intendeva *fischietto* e non *fischio*:

(29) il vischio / (*fischietto*)

In (30) si nota l'applicazione all'italiano della regola svedese, secondo cui si formano le parole composte (*mischiocucchiaio*):

(30) mischiocucchiaio / (*mestolo*)

A differenza degli errori di *performance*, che si concentrano maggiormente sul piano morfologico-lessicale, gli errori di competenza affiorano anche a livello sintattico. In (31) si nota il trasferimento della regola svedese (*han saknade*) nella sintassi italiana, dove si richiede la forma *gli* dativale con l'ausiliare *essere*:

(31) ha mancato il fischietto così tanto che lo abbraccia con la guancia / (*gli è mancato*)

Altro caso simile appare in (32), in cui il pronome proclitico *lo* dovrebbe essere sostituito da *gli*:

(32) il bimbo piange perché la mamma lo ha tolto la calamita / (*gli ha tolto*)

In (33) si nota anche l'uso scorretto della frase relativa, nella quale ricorre il c.d. *che* polivalente: il bambino ne fa un uso generalizzato laddove si dovrebbe usare un pronome relativo preceduto dalla preposizione appropriata:¹⁰

(33) c'è un buco che si può vedere / (*che= da cui*)

I modi e i tempi verbali sono ridotti, infatti in (34) si nota l'assenza del congiuntivo laddove occorrerebbe:

(34) la cornacchia vuole che non sono sporche / (*siano*)

Anche le preposizioni sono oggetto di errori, come si può notare in (35) in cui la preposizione *di* ha sostituito la preposizione *a*, che il verbo *provare* sorregge:

(35) prova di togliere / (*prova a*)

In generale, si può notare una semplificazione delle forme sintattiche, come emerge in (36) dove manca il clitico *ci*, che accompagna il verbo *essere* col significato di *esistere*.

(36) i porcellini ridono quando è qualcosa che è divertente / (*c'è/accade qualcosa*)

4.2 Risultati del gruppo 2 (bambini con scarsa competenza dell'italiano)

Come ci si può aspettare, nel gruppo 2, a differenza del gruppo 1, in cui predominano gli errori di *performance*, prevalgono, invece, gli errori di competenza (57/62). In generale, si nota una capacità molto debole di controllo normativo e una fortissima interferenza e mescolanza con lo svedese a tutti i livelli.

Errori di competenza

In campo morfologico-semanticò emergono molti errori di genere nei nomi:

(37) il pecora / (*la pecora*)

(38) tutti i pecori / (*tutte le pecore*)

(39) il uccello / (*l'uccello*)

(40) uno sole / (*un sole*)

(41) la sole / (*il sole*)

(42) la bambino / (*il bambino*)

(43) la uccello piace metallo / (*all'uccello piace*)

(44) il pecoro qui che è forto / (*la pecora forte*)

¹⁰ L'uso del *che* polivalente, tuttavia, fenomeno tipico della lingua parlata, potrebbe riflettere la varietà dell'italiano regionale parlato prevalentemente in famiglia.

Vi è, inoltre, una tendenza a rendere univoco il paradigma dell'articolo, allo scopo di semplificare la regola della concordanza del genere e del numero. In (45) addirittura vengono omessi gli articoli e la preposizione:

(45) mette cose barba / (*mette le cose nella lana*)

Dal punto di vista semantico, alcuni termini sono adattati al corrispettivo svedese, come nei casi seguenti:

(46) profumo / (*parfum = profumo*)

(47) uccellocasa / (*nido*)

(48) vischietto / (*fischietto*)

In altri casi, i prestiti svedesi non vengono italianizzati, come negli esempi seguenti:

(49) tre gris / (*gris=maiale*)

(50) perde uno napp / (*napp=ciuccio*)

(51) la mamma prende la magnet från fåret / (*från fåret=dalla pecora*)

(52) la pecora non è stabil / (*stabil=stabile*)

(53) la får è magnetissimo / (*magnetizzato*)

(54) una galge / (*galge=stampella*)

(55) lo putsa / (*putsa=pulisce*)

(56) fa tipo uno stege / (*stege=scala*)

(57) lui prende un fjäder / (*fjäder=piuma*)

(58) tira alla gren / (*alla gren=tutti i rami*)

In (59) il verbo declinato *kämpar* non viene italianizzato, mentre nel caso del verbo *byggere* potrebbe trattarsi dell'aggiunta di una *e* finale alla forma svedese *bygger*; un'altra ipotesi è che possa seguire la forma infinitiva della seconda coniugazione dei verbi italiani:

(59) altri kämpar e byggere così la magnet / (*kämpa=lavorare sodo; bygga=costruire*)

È da notare anche l'applicazione all'italiano della regola svedese, secondo la quale si formano le parole composte, come emerge in (60) - (62):

(60) metallobietti/ (*oggetti metallici*)

(61) vessamatite / (*vessa = temperare; penvessare = temperino*)

(62) metallstronghezza/ (*strong, da ingl.*) (*la durezza del metallo*)

In quest'ultimo enunciato si nota che il prestito ha origine dall'inglese, quindi viene introdotta una terza lingua; lo stesso fenomeno si riscontra in un altro bambino, come vedremo più avanti.

Nel cercare di italianizzare termini svedesi sono state create parole nuove:

(63) il knivo / (*kniv=coltello*)

- (64) ha tanta ulla / (*ull=lanà*)
- (65) penso che è potato e carne / (*potatis=patate*)
- (66) trompeto / (*trompet=tromba*)
- (67) coppale / (*pokal=coppa*)
- (68) tre ruote bici... ehm... tribici / (*tricyclo*)

In (69) e (70) si notano dei calchi semantici, dove vengono usati elementi lessicali già presenti in italiano, ma che vengono modellati sulle strutture dello svedese: *favorito* = *preferito* (in svedese *favorit*); *popolari* = *famose* (in svedese *populär*). Quest'ultimo errore è un tipico falso amico, in quanto la parola italiana *popolare* assomiglia foneticamente e morfologicamente alla parola svedese *populär*, che però in italiano ha un significato differente e quindi trae in inganno il parlante:

- (69) favorito / (*favorit=preferito*)
- (70) fiabe popolari / (*populära=famose*)

L'aggettivo assume posizione prenominal, come in (71) - (73), in conformità con la regola svedese:

- (71) quello di grande pecora / (*della pecora grande*)
- (72) molte grande cose / (*cose grandi*)
- (73) uno magro e uno molto molto magro pecore / (*una magra e una molto magra*)

In alcuni enunciati, come in (73), si nota una generalizzazione dei paradigmi delle desinenze dell'aggettivo e del nome, come appare anche negli esempi seguenti:

- (74) tutti cose cadono / (*tutte le cose*)
- (75) il pecoro qui che è forto / (*la pecora forte*)

Significativi sono anche l'uso di preposizioni secondo il modello svedese, come in (76) – (78):

- (76) andavano a il signore / (*dal signore*)
- (77) preparano per cominciare / (*si preparano a cominciare*)
- (78) poi anche quello arriva su lui / (*gli arriva addosso*)

È pressoché nullo l'uso delle preposizioni articolate, come si osserva in (79) e (80):

- (79) andavano a il signore / (*dal signore*)
- (80) mette le mani in la / (*nella*)

Si osserva l'uso scorretto delle coniugazioni verbali, come si legge in (81) - (90):

- (81) l'uccellino vuole dorme..ehm..dormo / (*dormire*)
- (82) le forchette così non va via / (*le posate così non vanno via*)
- (83) vadono giù / competenza (*vanno giù*)
- (84) il cane fischiare / (*fischia*)
- (85) il pecora e il cane alza giù / (*cadono giù*)

- (86) l'uccello dormire sull'albero / (*dorme*)
- (87) i maiali ridere / (*ridono*)
- (88) bambino piangia / (*piange*)
- (89) non vuole höra...ehm...sente...ehm...senta la musica / (*höra=ascoltare*)
- (90) vadono giù / (*vanno giù*)

Degno di nota è l'uso errato dell'ausiliare *avere*, anche al posto di *essere*, come si osserva nel seguente enunciato:

- (91) loro hanno andato / (*sono andati*)

In (92) si è verificato un adattamento del calco svedese *kunna* (in questo caso = *conoscere*) al corrispettivo italiano *potere*:

- (92) posso questa parola / (*jag kan = io posso, io conosco*)

In campo sintattico, in (93) si applica la traduzione letterale dallo svedese (*jag ska bli tio år*):

- (93) Io sarò 10 anni / (*avrò*)

In (94) si nota la mancanza del pronome riflessivo *si* nella forma riflessiva (nel corrispettivo svedese il verbo *svegljarsi* non è riflessivo):

- (94) il fattore sveglia / (*si sveglia*)

Inoltre, si può osservare nell'enunciato (95) la preposizione che viene posticipata all'ultimo posto della frase, secondo la regola sintattica dello svedese:

- (95) Che animali parliamo di? / (*di quali animali parliamo?*)

In (96) il genitivo segue le regole svedesi (*fårets ull*):

- (96) pecoras ullo / (*ull=lana*)

In generale, si nota uno scarso uso di variazioni lessicali, con un alto tasso di ripetitività e pochi sinonimi. Frasi brevi e scarsa presenza di proposizioni subordinate. Il pronome personale soggetto viene usato sempre, anche quando dovrebbe o potrebbe essere omissivo; ciò in conformità con la regola svedese che prevede sempre l'uso del pronome, in quanto i verbi non sono declinati.

Errori di performance

La maggior parte degli errori di performance commessi dai bambini del gruppo 2 riguarda la morfologia, e si tratta soprattutto di prestiti dallo svedese, come emerge in (97) - (99):

- (97) il bambino era ledsen / (*ledsen=triste*)
- (98) una forchetta e una kniv / (*kniv=coltello*)
- (99) kassaskåp / (*kassaskåp= cassaforte*)

In (100) emerge la formazione di una parola nuova basata sul calco italiano, *felice*:

(100) non è felice / (*felice*)

Nel seguente enunciato si nota che il prestito ha origine dall'inglese, quindi viene introdotta una terza lingua:

(101) vai to la magnet / (to=verso; dall'inglese) (*va verso la calamita*)

4.3 Confronto tra i due gruppi

In entrambi i gruppi emerge la preferenza della paratassi, ossia la coordinazione dei periodi utilizzando la sintassi breve e semplice; la maggior parte delle frasi vengono infatti coordinate con la congiunzione *e*, nonché con i deittici temporali, tipo *allora*, *così*.

In entrambi i gruppi si nota l'assenza dell'uso dei congiuntivi e dei condizionali. Mentre il gruppo 1 utilizza un sistema verbale ridotto, soprattutto presente, passato prossimo, imperfetto e gerundio, il gruppo 2 utilizza esclusivamente il presente. Ciò è in forte contrasto con il gruppo dei monolingui che usano una vasta gamma di tempi verbali.

Riassumendo i risultati dell'analisi dei dati presentati, concludo che le risposte alle domande di studio, poste nel capitolo introduttivo che verranno discusse nel capitolo successivo, possono essere schematizzate nei seguenti diagrammi:

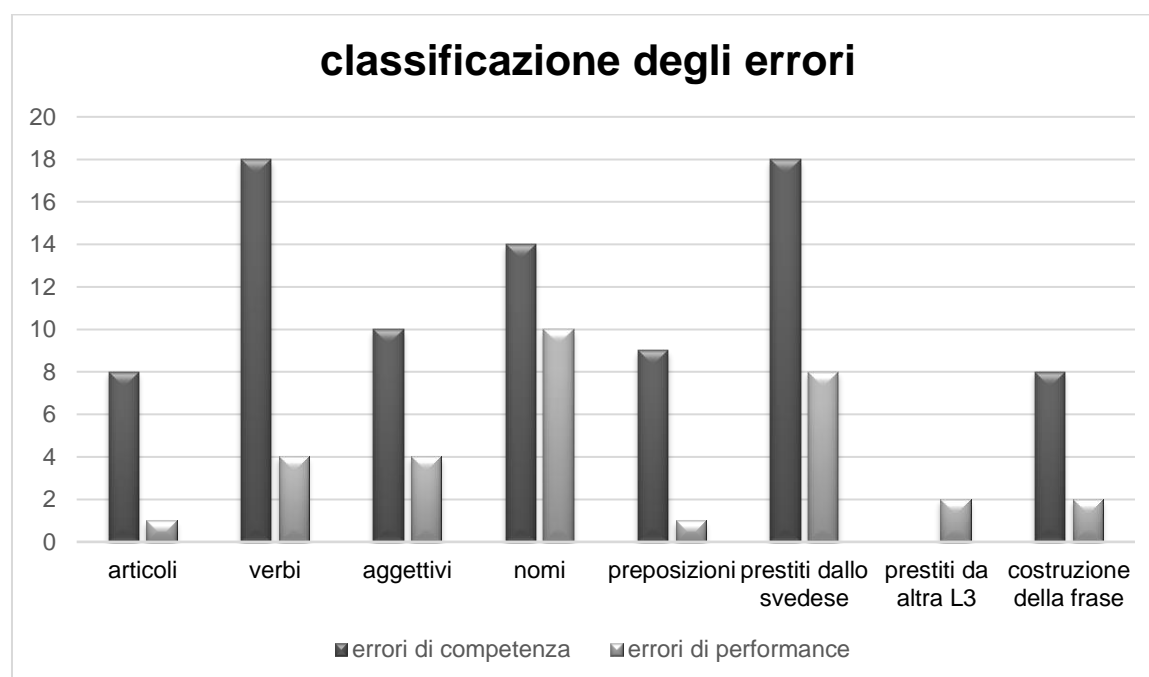


Diagramma 1: *Classificazione degli errori*

Come viene evidenziato dal grafico, la categoria più colpita dagli errori di competenza e di *performance* è quella dei nomi. È evidente una considerevole differenza tra le tipologie di errori per quanto riguarda le categorie dei verbi, aggettivi, preposizioni, prestiti e la costruzione della frase. Queste categorie appena citate sono soggette a un maggior numero di errori di competenza, piuttosto che di *performance*.

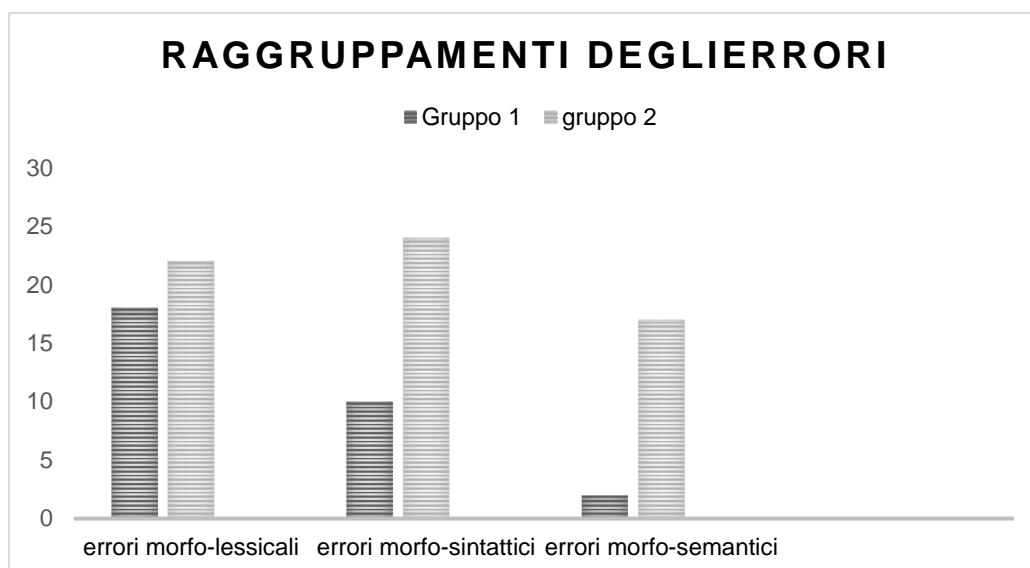


Diagramma 2: *raggruppamenti degli errori*

Come verrà discusso più approfonditamente nel prossimo capitolo, da quest'ultimo diagramma si evince che entrambi i gruppi hanno commesso una considerevole quantità di errori di tipo morfo-lessicale. Tuttavia, il gruppo 1 ha commesso un numero di errori di tipo morfo-semantico e morfo-sintattico minore rispetto al gruppo 2.

5 Discussione

Prima di affrontare la discussione delle domande di studio, vorrei soffermarmi su una breve considerazione dei metodi utilizzati. Il metodo *pen-and-paper* è stato molto pratico e utile perché mi ha consentito di acquisire i dati in un lasso di tempo molto ampio (circa otto mesi). Tuttavia, secondo quanto evidenziato già da altri studiosi, questo metodo presenta degli svantaggi considerevoli: non tutti gli errori vengono annotati, per esempio quando non è materialmente possibile prendere nota. Inoltre, gli errori non vengono classificati in base al contesto nel quale sono prodotti, che talvolta può essere difficile da richiamare a distanza di tempo. Oltre a ciò, questo metodo non permette di controllare l'affidabilità nell'identificazione degli errori e la classificazione delle procedure, problema sollevato già da Fromkin nel 1971, quando contestò lo studio di Boomer e Laver del 1968, evidenziando la discrepanza tra i *corpora* del metodo *pen-and-paper* e quelli registrati (citato in Poullisse, 1999, p. 101). Un ulteriore problema può presentarsi qualora venissero trascritti questi errori in modo scorretto, a discapito dell'affidabilità.

L'altro metodo usato, le registrazioni audio, mi ha consentito di riascoltare più volte i bambini e di analizzare i dati, trascriverli nonché inserirli nel loro contesto, garantendone una buona affidabilità. Tuttavia, ho notato che durante le registrazioni i partecipanti sentivano visibilmente la pressione dell'intervista ed erano molto concentrati. Questo ha portato l'intervista da una situazione spontanea, quale volevo che fosse, a una situazione molto più formale. In pratica, credo che molti errori, che

avrebbero potuto emergere in un contesto rilassato, non siano emersi nel corso delle interviste. Ciò, a parer mio, rappresenta uno svantaggio, in quanto la registrazione non rendeva i soggetti distesi e rilassati, come di solito avviene durante una conversazione spontanea.

Ho notato in questo studio che nella produzione degli errori i bambini avevano vari tipi di reazione:

1. Non notavano gli errori, ma se stimolati si autocorreggevano (soprattutto nel gruppo 1).
2. Non notavano gli errori e anche se stimolati non erano in grado di correggersi (in entrambi i gruppi).
3. Notavano che stavano commettendo l'errore, ma dopo un momento di esitazione proseguivano il discorso. Se stimolati si autocorreggevano (soprattutto nel gruppo 1).
4. Notavano che stavano commettendo l'errore, ma proseguivano il discorso e sotto stimolo non erano in grado di correggersi (soprattutto nel gruppo 2).

In riferimento alle domande di studio, dall'analisi dei dati emergono delle peculiarità molto interessanti e una sostanziale differenza tra i bambini bilingui con buona conoscenza dell'italiano e coloro che conoscono poco questa lingua.

Innanzitutto, tutti i bambini che hanno partecipato utilizzavano delle frasi molto semplici, con una costruzione grammaticale elementare, soprattutto se le loro interviste si paragonano a quelle del gruppo dei monolingui. La semplicità delle strutture linguistiche ricorda il *baby talk* o il *foreign talk*, in cui la grammatica e le sue funzioni sono molto semplificate, come è stato ampiamente dimostrato dal linguista Ferguson (Ferguson, 1975). I tratti più caratteristici riguardano l'estrema semplificazione degli enunciati, il ridotto uso delle proposizioni subordinate e dei tempi verbali, la scarsa variazione di vocaboli, l'uso di nomi e verbi ad alta frequenza, le ripetizioni ricorrenti. Si nota l'influenza della sintassi svedese, soprattutto nel gruppo 2; ciò richiama l'ipotesi di De Bot (1992), in base alla quale "two speech plans in the bilingual's two different languages, are developed simultaneously, allowing the speaker to switch from one plan to the other, e.g. when problems occur or when for some reason the speaker considers it more appropriate to continue in the other language" (citato in Poullisse, 1999, p. 154). Infatti, durante le interviste del gruppo 2 capitava spesso che i bambini, stanchi o concentrati sul concetto pre-verbale, finissero le frasi in svedese.

I verbi non venivano sempre coniugati correttamente, molti bambini del gruppo 2 enunciavano frasi con i verbi che rimanevano all'infinito. Mentre in questo gruppo veniva utilizzato soprattutto il presente, nel gruppo 1 il presente era usato insieme al passato prossimo, l'imperfetto e il gerundio. Il condizionale, il congiuntivo e la forma passiva, tipiche forme verbali usate da parlanti avanzati, non sono mai stati utilizzati. Tuttavia, se consideriamo l'italiano parlato da monolingui, si può notare che anche questi ultimi fanno generalmente scarso uso delle suddette forme avanzate che spesso non utilizzano laddove sarebbero auspicabili. Come i bambini del gruppo 1, anche i monolingui tendono a usare nel linguaggio spontaneo frasi scisse, brevi, ellittiche, con prevalenza della coordinazione piuttosto che della subordinazione. Questi fenomeni sono tipici dell'italiano neo-standard: andando verso varietà più basse, si assiste a uno spostamento verso una progressiva semplificazione della lingua che tende a differenziarsi sempre più dalle regole standard ufficiali; tra i maggiori esempi morfosintattici del neo-standard sono da menzionare la sparizione del congiuntivo e del passato remoto (sostituito dal passato prossimo), nonché l'uso del *che* polivalente. Questi fenomeni, spesso riscontrabili nei monolingui, si sono notati anche nei bambini che hanno partecipato allo studio.

Per quanto riguarda gli errori di *performance*, essi si sono notati soprattutto nel gruppo 1. Secondo quanto affermato da De Bot (1992), di cui ho scritto nel paragrafo 2.5.1, i soggetti analizzati

organizzavano le informazioni che erano contenute nel messaggio pre-verbale e che erano indipendenti dalla lingua. Lo *slip of the tongue* avveniva al momento della codifica grammaticale del messaggio pre-verbale che volevano trasmettere. Spesso non si rendevano conto dell'errore, ma se stimolati erano in grado di autocorreggersi, altre volte si correggevano senza essere sollecitati; questo, a parer mio, spiega la momentanea separazione di lemma e lessema descritta nel paragrafo 2.5.1.

Nel gruppo 2, l'uso delle particelle grammaticali che hanno uno scarso peso semantico (come preposizioni e articoli) era molto limitato e si notava l'estraneità da parte dei bambini alla loro funzione sintattica. Nel gruppo 1, invece, non si sono riscontrati errori sostanziali di questo genere. Considerando la moltitudine di errori sulla concordanza del genere e del numero commessa dai bambini del gruppo 2, vorrei soffermarmi su una considerazione: in italiano esistono due generi (maschile e femminile) e due numeri (singolare e plurale), legati al referente. Il genere del nome dà luogo a un fenomeno molto importante della lingua italiana: la concordanza. Questa avviene quando si rispetta l'accordo tra il genere e il numero del nome e quello degli altri elementi della frase (articoli, aggettivi, verbi).

In svedese è molto più semplice: gli articoli definiti sono un suffisso che si appone al sostantivo. Al singolare è *-en* o *-n* per il genere comune, oppure *-et* o *-t* per il genere neutro. Anche per quanto riguarda gli aggettivi, essi sono flessi in forma indefinita aggiungendo una *-t* al neutro singolare, e hanno un'unica inflessione plurale (*-a*), indipendentemente dal genere. A un parlante bilingue, che ha lo svedese come lingua dominante, risulterà più difficile comprendere la complessità della concordanza del genere e del numero in italiano. Ciò è dovuto alla presenza di due o più retroterra linguistici diversi e il percorso che questi soggetti seguono per acquisire certe strutture è determinato dall'interazione di due fattori: la struttura della lingua e l'organizzazione della mente. Per questo motivo, i *transfer* dalla lingua svedese sono avvenuti così spesso e riguardavano sia la morfologia (ad esempio *una kniv*), sia la sintassi (ad esempio *che animali parliamo di?*), come sostenuto da Pallotti (Pallotti, 1998, p. 59-63). Inoltre, in accordo con le tesi di Green, presentate nel capitolo 2, ci troviamo qui di fronte alla presenza di due lingue in competizione per uno spazio limitato di memoria. La frequenza d'uso dello svedese comporta ai parlanti qui analizzati, la predilezione di questa lingua, la cui facilità d'accesso provoca una predominanza del sistema linguistico svedese su quello italiano.

Secondo il Competition Model, affrontato nel paragrafo 2.2, migliorando la conoscenza dell'italiano, i soggetti esaminati fanno proprie le strutture linguistiche che man mano acquisiscono e i trasferimenti dalla lingua dominante alla lingua debole diminuiscono. Questo spiega in parte il motivo per il quale i *transfer* dallo svedese sono avvenuti soprattutto nei soggetti del gruppo 2 e riguardavano quasi esclusivamente gli errori di competenza, in quanto si trasferivano tutte le strutture linguistiche e concettuali (termini e costrutti grammaticali) della lingua dominante. Come già affermato a pagina 5, il *transfer* in L1 debole proviene per lo più dalla L1 dominante, perché è più attiva e di conseguenza i processi mentali sono più veloci.

Proprio questi passaggi ricorrenti dall'italiano allo svedese segnano il *continuum*, formulato da Schmid (2005) e a cui ho accennato nel paragrafo 2.3 a proposito del *code-switching*.

Nell'analisi degli errori, bisogna tener presente una serie di motivazioni che risiedono in fattori esterni e interni all'individuo. Lo spazio disponibile mi permette solo di accennare a questo tema, molto dibattuto nei vari campi della linguistica, che a mio parere meriterebbe uno studio molto più approfondito.

Per quanto riguarda i fattori esterni, possiamo partire dal presupposto che l'italiano e lo svedese non sono lingue affini: l'italiano è una lingua romanza, mentre lo svedese è una lingua germanica e questo può ostacolare la speditezza dell'acquisizione della L1 debole. Un altro fattore esterno che non favorisce

l'acquisizione della madrelingua italiana in questi bambini risiede nell'ambiente che li circonda. Vivendo in Svezia, sono sottoposti continuamente a *input* linguistici svedesi, indispensabili perché la conoscenza linguistica dello svedese si sviluppi, come avviene in tutti in modo regolare; tuttavia non ricevono molti *input* in italiano, il cui utilizzo si limita all'ambiente familiare, poche ore al giorno e in situazioni comunicative colloquiali e poco sofisticate. In accordo con quanto sostenuto da Cummins (1981 e 1989), "l'apprendimento delle lingue nei bambini consiste nello sviluppare varie abilità, che consistono da un lato nell'uso del lessico e della grammatica, dall'altro nell'uso di strategie linguistico-cognitive sempre più sofisticate [...]. Queste ultime abilità sono trasferibili da una lingua all'altra" (Pallotti, 1998, p. 157). In seguito agli scarsi *input* in una lingua, può avvenire un'interruzione del suo sviluppo quando viene abbandonata e soppiantata dall'altra lingua che diventa dominante. A questo punto è facile che si verifichi che la lingua dominante (svedese) si sviluppi regolarmente, mentre quella debole (italiano) ha uno sviluppo molto più lento e molto meno approfondito.

Come si è notato nei risultati, vi sono stati alcuni casi in cui il parlante ha utilizzato una terza lingua, l'inglese. Come dimostrato da Williams e Hammarberg (1998), spesso i soggetti inserivano elementi di altre lingue L3 nel discorso, "Whithout Identified Pragmatic Purpose" (citato in Poulisse, 1999, p. 53). Questo sistema, denominato *WIPP*, è stato usato per individuare il fatto che il numero di questi elementi decresce quando il soggetto diventa più fluente nella lingua L2 (o anche L1 debole). I bambini qui analizzati, che hanno preso in prestito parole dalla L3, appartenevano infatti al gruppo con scarsa conoscenza dell'italiano. Questi prestiti da L3 riguardavano soprattutto le parole funzione, nel nostro caso le preposizioni, che hanno un ruolo meramente grammaticale e sono supplementari a quelle parole che invece indicano il contenuto dell'enunciato.

Considerando che, all'età dei bambini esaminati, lo scambio linguistico in italiano avviene per lo più con un adulto, accade spesso che il bambino ascolti più di quanto parli. Se assumiamo che l'acquisizione di una lingua si basa da un lato sull'incorporazione di nuove forme (*input*) e dall'altro sul loro uso sempre più automatizzato (*output*), possiamo concludere che i nostri bambini ricevono sì molti *input*, ma non fanno abbastanza pratica e quindi queste forme non vengono facilmente automatizzate. Questa discrepanza è risultata molto evidente durante la produzione orale, ed è stata tra le cause di molti errori di *performance*, soprattutto nel gruppo 1. Un'altra conseguenza della mancanza di automatismo riguarda la velocità di dizione, che è molto più ridotta rispetto a quella con cui parlano lo svedese. Legate alla velocità con cui parlano italiano sono da menzionare anche le ripetizioni, le correzioni e le pause, che rallentano ulteriormente la produzione del parlante, come esplicitato da Wiese (1982), citato da Poulisse (Poulisse, 1999, p. 55). Da queste ultime considerazioni vorrei introdurre qualche fattore interno, che accennerò brevemente in quest'ultima parte della discussione.

Tra i fattori interni, ritengo necessario soffermarmi sulle strategie comunicative a cui il parlante ricorre quando vuole trasmettere un concetto del quale non possiede il termine appropriato. A tale riguardo vorrei riflettere su una considerazione: tutti i parlanti, sia monolingui che plurilingui, hanno lacune lessicali momentanee e in queste situazioni il monolingue, per colmare la lacuna, tende ad utilizzare sostantivi generici, come "il coso, la cosa". Il bilingue ha l'ulteriore possibilità di prendere in prestito dalla lingua dominante il termine mancante; in questo modo può anche mantenere la scorrevolezza del discorso, evitando così situazioni ulteriormente stressanti.

I bambini del gruppo 1, avendo un livello di conoscenza dell'italiano più elevato, spesso aggiravano l'ostacolo ricorrendo alla circonlocuzione, cioè cercando di sostituire il termine con parafrasi (ad esempio, *quella cosa che serve a prendere tutti gli oggetti di metallo* per dire calamita), oppure ricorrendo al termine semanticamente imparentato con quello che si vuole esprimere (ad esempio, *il signore* per dire il fattore). Questi possono anche essere chiamati errori strategici, in quanto i bambini

adottano una strategia consapevole per farsi capire e per continuare il discorso. I bambini del gruppo 2, invece, ricorrevano allo svedese quando non ricordavano o non conoscevano la parola legata al concetto che volevano esprimere. Grosjean (1982) ha affermato che il prestito da un'altra lingua è motivato dalla mancanza di un termine particolare nella lingua che si sta usando; ciò viene chiamato "to fill a linguistic need" (citato in Poulisse, 1999, p. 55). Ovviamente, questa funzione può avere luogo qualora vi sia la disponibilità nell'altra lingua presa in prestito di un termine corrispondente; nei nostri soggetti questa disponibilità era presente. Questi prestiti possono anche essere visti come strategie di compensazione per risolvere problemi lessicali¹¹.

Infine, se consideriamo che l'*input* non sia sufficiente affinché una lingua si sviluppi, vorrei riflettere su un'ultima considerazione. Fondamentale per l'apprendimento di una lingua è il processo di automatizzazione¹², che avviene come risultato dell'utilizzo pratico. Una volta che i processi vengono automatizzati, e non richiedono più sforzo, questi avvengono "without subject control, without stressing the capacity limitations of the system, and without necessarily requiring attention" (Poulisse, 1999, p. 67). La fluidità del discorso è strettamente legata alla conoscenza; in presenza di una L1 debole o di una L2, la scorrevolezza nella produzione dei parlanti è più esitante rispetto a quella dei parlanti nativi. La produzione dell'italiano nei soggetti analizzati era meno automatizzata di quella svedese, per questo i bambini prendevano in prestito termini o frasi attenti allo svedese quando non conoscevano il termine in italiano oppure quando a loro non sovveniva, ma non volevano fermarsi nella produzione. Come confermato anche da Meisel (1994), a proposito del *code-mixing*, il passaggio dall'italiano allo svedese avveniva per lo più in quei soggetti che fanno un uso limitato dell'italiano e ciò influenzava enormemente l'automatizzazione, che nel gruppo 2 era molto debole. Una causa risiede nella loro conoscenza limitata dell'italiano, per cui spendevano molte energie per prestare attenzione al discorso, in quanto molte strutture della lingua non erano state automatizzate.

6 Conclusione

Questa tesi ha avuto per oggetto l'osservazione e l'analisi di errori commessi da bambini bilingui italo-svedesi nella produzione orale.

L'analisi è stata condotta considerando le teorie di Green, MacWhinney e Bates, nonché di Levelt, relative all'alternanza dei codici linguistici e alla produzione del linguaggio. In accordo con le tesi di Green, in una situazione di bilinguismo, le due lingue sono in competizione per uno spazio limitato di memoria. La frequenza d'uso dello svedese comporta per i parlanti qui analizzati la predilezione di tale lingua: la facilità d'accesso alla lingua dominante provoca una predominanza del sistema linguistico svedese su quello italiano. In base al Competition Model i soggetti fanno proprie le strutture linguistiche che acquisiscono man mano e, migliorando la conoscenza dell'italiano, i trasferimenti dalla lingua dominante alla lingua debole tendono a diminuire. Questo spiega il motivo per cui i bambini con diversi livelli di conoscenza dell'italiano commettono errori molto diversi, come si è evinto dai Risultati nel capitolo 4.

¹¹ Nel 1986, Kellerman e Sharwood Smith studiarono l'uso della "cross-linguistic influence", estendendo questo fenomeno a tutti i livelli linguistici: fonologico, lessicale, sintattico e pragmatico (citato in Poulisse, 1999, p. 56).

¹² Sugli studi di automatizzazione rimando alla nota 4.

Una delle maggiori differenze tra L1 dominante e L1 debole (o anche L2) è che la conoscenza della L1 debole non è completa e i parlanti non hanno molti termini a loro disposizione. Questo comporta delle strategie di compensazione, che i parlanti attuano ricorrendo a prestiti da altre lingue (quasi sempre dalla lingua L1 dominante, ma anche da lingue L2 o L3). Dall'analisi dei risultati, si può constatare che l'influenza dello svedese sull'italiano è considerevole. Inoltre, sempre a causa della conoscenza limitata dell'italiano, i parlanti evitano di utilizzare quelle strutture grammaticali complesse e difficili da gestire, prediligendo la paratassi.

In riferimento al *code-switching*, al *code-mixing* e allo *slip of the tongue*, dall'analisi dei risultati è emerso che in bambini con una buona conoscenza dell'italiano prevalgono errori di *performance* che investono soprattutto il campo morfo-lessicale, in quanto si tratta principalmente di termini che attingono allo svedese, quando questi non sovengono automaticamente durante la produzione orale in italiano. Nei bambini che hanno una scarsa conoscenza dell'italiano, invece, prevalgono, come ci si può aspettare, gli errori di competenza. Avendo una capacità molto debole di controllo normativo ed essendo soggetti ad una fortissima interferenza e mescolanza con lo svedese a tutti i livelli, i bambini prendono molto spesso in prestito dalla lingua dominante i termini o le frasi che essi non sono capaci di produrre in italiano. Quindi, gli errori investono anche il campo sintattico.

Durante la produzione orale di una lingua, bisogna tener presente una serie di fattori interni ed esterni. Tra i fattori interni sono stati discussi in questo studio la possibilità della circonlocuzione, i prestiti di termini corrispondenti dalla lingua dominante e la scorrevolezza nella produzione orale. Tra i fattori esterni, sono stati presi in considerazione le affinità delle lingue, la maggiore esposizione a *input* linguistici svedesi e la poca pratica che causa, di conseguenza, scarsa automatizzazione.

L'esclusione dall'analisi degli aspetti fonologici e della produzione scritta è stata limitante per la completezza di questo studio; d'altronde un solo accenno a questi aspetti non trattati sarebbe stato approssimativo e superfluo. Questi temi potrebbero essere invece trattati in eventuali futuri lavori di ricerca, in cui si potranno esaminare le interferenze linguistiche dal punto di vista fonetico oppure le interferenze nella produzione scritta dei bambini bilingui. Sarebbe auspicabile analizzare un confronto sugli sviluppi linguistici tra ragazzi che parlano italiano solo in famiglia e ragazzi che lo studiano in un contesto scolastico.

Concludo con una considerazione su un mito che molti ricercatori attualmente tendono a sfatare e che riguarda la necessità di tenere sempre le due lingue separate. La mescolanza di due o più lingue è sempre stata considerata come risultato della produzione di errori. In base a questo mito, secondo quanto afferma Lindberg (2003), il bilinguismo “bygger [...] på en dubbel *enspråkighetsnorm*” (Lindberg, 2003, p. 99). Secondo i linguisti Holmen e Jørgensen (1997), non si dovrebbero paragonare i bilingui ai monolingui, quanto piuttosto bisognerebbe vedere le risorse linguistiche dei bilingui “utifrån en integrerad *tvåspråkighetsnorm*” (Lindberg, 2003, p. 99). Le lingue assumono, pertanto, una fisionomia di un insieme e si fondono in un unico linguaggio; in questo concetto sono quindi inclusi il *code-switching*, *code-mixing*, le interruzioni, i prestiti e molte altre forme linguistiche che riguardano il mescolamento delle lingue e le influenze di una lingua sull'altra. Il *code-mixing* è stato da tempo considerato come un segno di insufficiente abilità linguistica, dovuta per lo più alla poca conoscenza di una data lingua e che quindi bisognerebbe evitare il più possibile. Tuttavia, se pensiamo al *code-mixing* come a una possibilità di cui il bilingue dispone per completare e sfruttare appieno il potenziale linguistico in suo possesso, possibilità che i monolingui non hanno, possiamo affermare che l'uso di due o più lingue all'interno di un discorso contribuisce a creare una lingua unica, propria del parlante. Se ci focalizziamo sull'obiettivo finale del parlante, ossia quello di espletare funzioni comunicative, l'uso simultaneo di

una lingua o più lingue non è poi così discriminante, purché sia comprensibile all'ascoltatore. Alla luce di queste nuove prospettive verso cui molte ricerche si stanno orientando, dovremmo fare molta attenzione nel considerare errori i mescolamenti linguistici, soprattutto se si tratta di errori di *performance* e non di competenza.

Infine, nel corso di questo studio, mi sono chiesta spesso in quale misura i bambini erano consci del loro comportamento linguistico. Io ritengo che il loro comportamento linguistico indichi un alto grado di coscienza del loro essere bilingui e, in generale, un interesse spiccato per tutto ciò che concerne la comunicazione verbale. Il modello che seguivano appartiene per lo più a quello delle comunità monolingui: ciò risultava evidente dalla scelta univoca di parlare solo in italiano e ricorrere allo svedese solo per completare i loro discorsi. Sono fiduciosa che presto la loro consapevolezza di essere bilingui porti alla consapevolezza di appartenere a due diversi gruppi, nonché di sentire la vicinanza e l'affinità con ciascuno di questi gruppi, non solo su questioni linguistiche ma anche su questioni culturali e di carattere più generale.

Bibliografia

- Baars, B. (1992). *Experimental Slips and Human Error: Exploring the Architecture of Volition*. New York: Plenum Press.
- Bernardini, P., & Schlyter, S. (2004). Growing syntactic structure and code-mixing in weaker language: The Ivy Hypothesis. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7, 49-69.
- Berruto, G. (1991). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: La Nuova Italia.
- Berruto, G. (2005). Che cosa ci insegna il 'parlare in due lingue'? Commutazione di codice e teoria linguistica e sociolinguistica. *Rivista di Linguistica* 17, 3-14.
- Carli, A. (1996). Il fenomeno della commutazione di codice. *Miscellanea* 3, 127-146.
- Celce-Murcia, M. (1973). "Meringer's Corpus Revisited". In Fromkin 1973a, 195-204.
- Chomsky Noam, Syntactic Structures, 1957, The Hague/Paris: Mouton
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, 3-89.
- Cummins, J. (1989). *Empowering minority students*. Sacramento: California Association for Bilingual Education.
- Cutler, A. (1982a). *Slips of the Tongue and Language Production*. The Hague: Mouton.
- De Bot, K. (1992). "A Bilingual Production Model: Levelt's 'Speaking' Model Adapted". *Applied Linguistics* 13.1, 1-24.
- Dell, G. (1986). "A Spreading Activation Theory of Retrieval in Sentence Production". *Psychological Review* 93, 283-321
- Fay, D. (1980). "Transformational Errors". In Fromkin 1980, 111-122.
- Ferguson, C. (1975). Towards a characterization of English foreigner talk. *Anthropological Linguistics*, 17, 1-14.
- Freud, S. (2014). *Psicopatologia della vita quotidiana*. Roma: Newton Compton.
- Fromkin, V. (1973a). *Speech Errors as Linguistic Evidence*. The Hague: Mouton.
- Fromkin, V. (1980). *Errors in Linguistic Performance*. New York: Academic Press.
- Gawlitsek-Maiwald, I., & Tracy, R. (1996). Bilingual bootstrapping. *Linguistics*, 34, 901-026.
- Genesee, F. (1989). Early bilingual development: one language or two? *Journal of Child Language* 16, 161-179.
- Green, D. W. (1986). "Control, Activation and Resource: A Framework and a Model for the Control of Speech in Bilinguals". *Brain and Language* 27, 210-223.
- Grosjean, F. (1985). The Bilingual as a Competent but Specific Speaker-Hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6, 467-477.
- Holmen, A., & Jørgensen, J.N. (1997). Aspects of the linguistic development of minority children in a majority school. The development of successive bilingualism in school-age children. *Copenhagen Studies in Bilingualism* 27. Copenhagen: Royal Danish School of Educational Studies, 129-146.
- Jaeger, J. (1992). 'Not by the chair of my hinny hin!': some general properties of slips of the tongue in young children. *Journal of Child Language*, 335-366.
- Jarvis, S. (2009). *The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary Approaches*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual matters.
- Kellerman, E. & Sharwood, S.M. (1986). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Köppe, R. (1992). Code-switching and language choice in young bilingual children (German/French): strategies of language use in a "monolingual" situation. In *Network on Code-Switching and Language Contact: Code-Switching Summer School*. Strasbourg: European Science Foundation.

- Labustein, A. (1987). Syllable Structure: The Speech Error Evidence. *Canadian Journal of Linguistics* 32.4, 339-363.
- Lanza, E. (1992). Can bilingual two-year-olds code-switch? *Journal of Child Language* 19, 633-658.
- Levelt, W. (1989). *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lindberg, I. (2003). Myter om tvåspråkighet. *Språk i Norden*, 93-103.
- MacSwan, J. (2000). The architecture of the bilingual language faculty: Evidence from intrasentential codeswitching. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3, 37-54.
- MacWhinney, B. (1987). "Applying the Competition Model to Bilingualism". *Applied Psycholinguistics* 8, 315-327.
- Maiwald, I., & Tracy, R. (1996). Bilingual bootstrapping. *Linguistics* 34, 901-926.
- McClure, E. (1977). Aspects of code-switching in the discourse of bilingual Mexican-American children. In M. Saville-Troike (Ed.), *Linguistics and anthropology* (pp. 93-115). Washington, DC: Georgetown University Press.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Acquisition*. London: Edward Arnold.
- McLaughlin, B. (1990). Restructuring. *Applied Linguistics* 11.2, 113-128.
- Meisel, J. (1994). Code-switching in young bilingual children: The acquisition og grammatical constraints. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 413-439.
- Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Firenze, Milano: Bompiani.
- Paradis, J., & Genesee, F. (1996). Syntactic acquisition in bilingual children. Autonomous or interdependent? *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 1-25.
- Park, T.Z. & Redlinger, W. (1980). Language mixing in young bilinguals. *Journal of Child Language* 3,449-455.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: Toward a Typology of Code-Switching. *Linguistics* 18, 581-618.
- Poulisse, N. (1999). *Slips of the tongue: Speech errors in first and second language production*. ProQuest Ebook.
- Schmid, S. (2005). Code-switching and Italian abroad. Reflections on language contact and bilingual mixture. *Rivista di Linguistica* 17, 113-165.
- Sturtevant, E. (1947). *Linguistics Science*. New Haven: Yale University Press.
- Taeschner, T. (1983). *The Sun is Feminine: A Study on Language Acquisition in Bilingual Children*. Berlin: Springer.
- Volterra, V. & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language* 5, 311-326.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact, findings and problems*. New York, Linguistic Circle of New York.
- Wells, R. (1951). Predicting Slips of the Tongue. *The Yale Scientific Magazine* 263, 9-30.
- Wiese, R. (1982). *Psycholinguistische Aspekte der Sprachproduktion: Sprechverhalten und Verbalisierungsprozesse*. Düsseldorf: Dissertation Universität Bielefeld.
- Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model. *Applied Linguistics* 19.3, 295-333.

Appendice 1

Consenso dei genitori

Gentile Genitore,

Sono l'insegnante di madrelingua italiana di
e sto scrivendo una tesi di italiano all'università di Stoccolma. Questa tesi si occupa di uno studio linguistico sui bambini italosvedesi e di come le lingue italiana e svedese interferiscono nella produzione orale. Come oggetto di studio, verrà trasmesso ai bambini un video muto, di circa dieci minuti, che, con l'aiuto delle immagini in sequenza, dovranno riassumere oralmente. Il riassunto verrà registrato (si tratta di registrazioni solo audio e dureranno circa 15 minuti) per poter analizzare i dati. La registrazione verrà effettuata solo da me e, in caso di bisogno, aiuterò con delle domande.

I dati ricavati dallo studio non indagheranno in alcun modo le caratteristiche del singolo soggetto ma verranno trattati anonimamente ed esclusivamente allo scopo di tale ricerca.

Per qualsiasi informazione puoi contattarmi al numero 0708422949 oppure al seguente indirizzo e-mail: susicaliolo@gmail.com.

Ti chiedo di sottoscrivere il consenso informato alla ricerca.

Grazie infinite della collaborazione

Un caro saluto

Susanna

=====
Il/la sottoscritto/a....., esprime il suo consenso a far partecipare il proprio figlio/a allo studio sopra indicato.

- So che a mio figlio/a verrà richiesto di svolgere dei semplici compiti che non hanno alcun fine diagnostico.
- So che mio figlio/a ha la possibilità di ritirarsi dalla ricerca in qualsiasi momento e per qualsiasi motivo, ottenendo il non utilizzo dei suoi dati.
- So che solo le persone che conducono la ricerca (Susanna Caliolo e il relatore) potranno avere accesso ai risultati di mio figlio/a limitatamente ai fini della loro elaborazione e alla pubblicazione dei dati a fine scientifico.
- So che tutti i materiali verranno conservati da Susanna Caliolo, nel pieno rispetto della privacy e dell'anonimato e che i dati di mio figlio/a verranno sostituiti nello studio da un codice numerico conosciuto solo da Susanna Caliolo, in qualità di insegnante.

Data.....

Firma del genitore

.....

Appendice 2

QUESTIONARIO PER LO STUDIO DEI BAMBINI BILINGUI – KANDIDAT EXAMEN

1. Da quanto tempo vivete in Svezia?
2. Che grado di istruzione avete?
3. Quante ore al giorno parlate in italiano con i vostri figli.....
4. Quanto tempo all'anno i vostri figli trascorrono del tempo in Italia?
5. I vostri figli hanno molte occasioni di parlare in italiano in Svezia al di fuori dell'ambiente familiare (ad es. se frequentano amici italiani)? Se sì, capita spesso, qualche volta o raramente?
6. Parlate in casa altre lingue oltre all'italiano e lo svedese? Se sì, quali?
.....
7. Quando parlate con i vostri figli in italiano, usate spesso parole/frasi in dialetto?
.....
8. In generale, se capita che a tuo figlio/a non venga il termine adatto durante una conversazione, cerca di usare l'altra lingua o cerca di trovare un altro modo per esprimere il concetto?
.....

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**