

© Marco Triulzi (September 2023)

Linguistica per la didattica: una guida all'analisi orientata alle competenze dei testi dellə¹ apprendenti di lingua per insegnanti di italiano lingua d'origine (madrelingua), lingua straniera e lingua seconda

Sulla base di: Veiga-Pfeifer, R., Maahs, I.-M., Triulzi, M., Hacısalıhođlu, E. (2020):
Linguistik für die Praxis: Eine Handreichung zur kompetenzenorientierten Lernertextanalyse.
Online verfügbar im ProDaZ-Online-Kompetenzzentrum unter:
https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/veiga-pfeifer_maahs_triulzi_hacisalihoglu_linguistik_praxis.pdf

1 Introduzione

La presente guida si rivolge a insegnanti di italiano lingua d'origine e italiano lingua straniera che intendano svolgere un'analisi diagnostica delle competenze dellə apprendenti incentrata, in primo luogo, sui punti di forza linguistici reperibili nelle loro produzioni scritte. Questo strumento può essere utilizzato anche da insegnanti di italiano lingua seconda in contesti italofoeni. L'analisi linguistica orientata alle competenze di testi di apprendenti (*KLLA*, dal tedesco *Kompetenzenorientierte linguistische Lerner:innentextanalyse*) è un metodo che può essere utilizzato dallə insegnanti per valutare in maniera dettagliata le competenze nella lingua scritta dellə apprendenti. L'analisi linguistica fornisce una base preziosa per impostare una didattica orientata alle competenze dellə apprendenti, anziché a loro eventuali lacune. Nell'analisi degli elaborati dellə apprendenti ci si concentra dunque da una parte sulle competenze già acquisite e allo stesso tempo si rintracciano realizzazioni non conformi alle

¹ Nella seguente guida verrà utilizzato un linguaggio inclusivo per mezzo, ove necessario, della schwa (ə).

norme della lingua target su cui è possibile intervenire nell'attività didattica. L'analisi non si limita a individuare questi aspetti, bensì prende in esame i modi in cui e le ragioni per le quali le apprendenti sono giunte a tali formulazioni non conformi alla norma linguistica. Per poter svolgere questo tipo di analisi è necessario disporre di fondamenti di linguistica generale e comparativa (vedi punto 2.2).

KLLA è uno strumento di diagnosi linguistica particolarmente utile per una didattica plurilingue che intenda prendere in considerazione l'intero repertorio linguistico (cfr. Busch 2012) delle apprendenti e che punti a includere nella lezione di lingua anche attività di comparazione linguistica. A differenza di altri strumenti di diagnosi delle competenze linguistiche, *KLLA* non prende in considerazione solo le competenze linguistiche delle lingue d'origine e delle lingue target delle apprendenti, bensì *tutte* le competenze linguistiche a disposizione della persona. Le apprendenti vengono dunque percepite nella totalità delle lingue che costituiscono la loro identità, la loro personalità e la loro storia individuale, permettendo dunque l'implementazione di una didattica che consideri appieno le competenze e gli obiettivi di persone plurilingui. *KLLA* è inoltre utilizzabile in qualsiasi momento e luogo, non prevede costi aggiuntivi per materiali di valutazione ed è uno strumento adatto sia per l'analisi nel contesto dell'apprendimento di una lingua seconda, sia per quanto riguarda l'insegnamento delle lingue straniere o nei corsi di lingua d'origine (madrelingua). È inoltre adoperabile in tutti i gradi d'istruzione, dalla scuola elementare alla formazione degli adulti (previa alfabetizzazione delle apprendenti). A differenza di molti strumenti diagnostici standardizzati, *KLLA* non si concentra solo su ciò che le apprendenti non padroneggiano ancora (con sicurezza) nella lingua target, ma in primo luogo su ciò che hanno già acquisito o appreso nelle varie lingue. In questo modo si può riconoscere fin da subito il potenziale delle apprendenti, così da elaborare piani didattici mirati e incentrati sulle competenze.

Nei prossimi capitoli verranno illustrate, per mezzo di esempi concreti, le modalità di utilizzo dello strumento. Dopo una breve introduzione teorica verranno analizzati nel dettaglio i requisiti necessari per l'utilizzo di *KLLA*. Verrà in seguito presentato il metodo stesso in maniera schematica e con esempi applicativi. Si formuleranno infine riflessioni didattiche derivanti dall'analisi condotta con *KLLA*.

2 Fondamenti necessari per l'analisi linguistica del testo

2.1 Fondamenti teorici

Per condurre l'analisi linguistica dei testi dello apprendenti è necessario prendere in considerazione alcuni concetti teorici di base.

L'acquisizione di una lingua seconda (L2) può essere influenzata dalla prima lingua (L1) dello apprendenti con un conseguente trasferimento da parte dello apprendenti di strutture dalle lingue d'origine alle lingue target che stanno imparando. Se le due lingue sono imparentate o tipologicamente affini o comunque presentano elementi in comune, solitamente si verifica un *transfer positivo* che risulta in una formulazione corretta nella lingua target. Nel caso in cui invece le due lingue presentano differenze tipologiche rilevanti, può verificarsi (non necessariamente!) un *transfer negativo* che comporta una formulazione errata nella lingua target. Se l'origine di un'espressione non conforme alle norme della lingua target (*errore*) è riconducibile a una delle L1 dello apprendenti o a un'altra lingua acquisita o appresa, si parla di un cosiddetto *errore interlinguistico*.

2.1.1 Esempio

Un apprendente di italiano con tedesco come L1 potrebbe formulare la seguente espressione: *io sono 17 (anni)*, invece di *(io) ho 17 anni*. In questo caso la struttura della frase tedesca *ich bin 17 (Jahre alt)* è trasferita direttamente dal tedesco all'italiano e si tratta quindi di un *errore interlinguistico*.

Approccio teorico: **ipotesi contrastiva** (Lado 1957, vedi anche Tekin 2012, pp. 18-22)

Concetti fondamentali: prima lingua = lingua di partenza (L1); lingua target = lingua che si sta apprendendo; transfer positivo = formulazione corretta nella lingua target; transfer negativo = interferenza dalla L1 = errore interlinguistico

Nella ricerca è da tempo noto che formulazioni errate dello apprendenti non sono riconducibili esclusivamente alla loro prima lingua, ma anche alla lingua target stessa. Questo vale, ad esempio, per le cosiddette *sovrageneralizzazioni*. Si tratta in questo caso di un trasferimento di regole fondamentali già interiorizzate dallo apprendenti verso altri contesti in cui queste regole non sono applicabili.

2.1.2 Esempio

Un apprendente di italiano formula la seguente frase: *Non l'ho *aperto*. In questo caso il participio passato viene costruito secondo le regole dei participi passati dei verbi terminanti per *-ire*. Il participio passato di *aprire* è però irregolare (*aperto*). Si tratta in questo caso di un *errore intralinguistico*.

Approccio teorico: **ipotesi di identità** (Dulay & Burt 1974, vedi anche Tekin 2012, pp. 45-47).

Concetti fondamentali: sovragereneralizzazioni (nella stessa lingua target); errore intralinguistico

Nel processo di apprendimento, le apprendenti sviluppano una cosiddetta *interlingua*, che presenta caratteristiche sia della prima lingua che della lingua target. Un'interlingua è caratterizzata da tre attributi: 1) è sistematica e si fonda su regole ben precise; 2) è variabile e presenta numerose caratteristiche individuali; 3) è mutevole. Nel sistema dell'interlingua si osservano formulazioni non conformi alle norme della lingua target accanto a formulazioni corrette. Una delle caratteristiche dell'interlingua è il suo carattere provvisorio, dal momento che le apprendenti tendono a ristrutturare le proprie conoscenze linguistiche attraverso l'esposizione a nuovi input e la riflessione sulla lingua.

2.1.3 Esempio

In un testo realizzato dal suddetto apprendente di italiano si possono trovare sia il participio passato corretto *aperto*, sia l'errata sovragereneralizzazione **aperto*. La medesima struttura grammaticale può quindi venire utilizzata sia in modo corretto che non corretto nella stessa produzione.

Approccio teorico: **ipotesi dell'interlingua** (Selinker 1972, vedi anche Apeltauer 2010)

Concetti fondamentali: interlingua = lingua provvisoria; sistematica; variabile; instabile

È inoltre noto alla ricerca che le apprendenti che dispongono di competenze in più lingue (prime, seconde, straniere) ricorrono a queste conoscenze anche quando apprendono una nuova lingua (cfr. Franceschini 2014, Jessner/Allgäuer-Hackl 2015). Si registrano quindi molteplici fenomeni di transfer e di contatto tra le diverse lingue e interlingue, non solo tra la prima lingua e la lingua target.

Approccio teorico: lingue terze e studi sul plurilinguismo (Hufeisen 2003, vedi anche Brdar-Szabó 2010)

Concetti fondamentali: interazioni tra le interlingue esistenti o tra lingue già acquisite/apprese

Altri due concetti rilevanti per *KLLA* sono quelli di *errore* (sistematico) e *sbaglio* (momentaneo, cfr. Binanti 2001). Un *errore* indica che l'apprendente non ha ancora (pienamente) raggiunto la competenza linguistica necessaria per l'uso costantemente corretto di una certa struttura nella lingua target. Uno *sbaglio* indica che la competenza linguistica necessaria è sì stata acquisita, ma non viene applicata sempre correttamente.

2.1.4 Esempio

Se nel testo di un apprendente di italiano si ritrovano participi come **aperto*, **coperto*, **leggiato*, **scrivato*, si possono indicare tali formulazioni chiaramente come *errori*. Si può supporre che l'apprendente in questione non sappia ancora che esistono anche participi irregolari, ovvero che le formulazioni corrette in questo caso sarebbero *aperto*, *coperto*, *letto* e *scritto*. Se invece il testo di un apprendente d'italiano la cui prima lingua non dispone di articoli presenta tutti gli articoli necessari, ma in un determinato passaggio ne viene omesso uno, si può presumere che si sia verificato uno *sbaglio*. Gli sbagli possono spesso essere assimilati agli errori di distrazione.

errore; sbaglio (vedi anche Corder 1967)

2.2 Requisiti da parte dell'insegnanti

Per poter condurre un'analisi linguistica di testi scritti dall'apprendenti e trarne conclusioni diagnostiche e didattiche, l'insegnanti devono disporre di solide basi linguistiche (cfr. Horstmann/Settinieri/Freitag 2019, p. 19), compresa una certa dimestichezza con le diverse dimensioni linguistiche. Il metodo qui presentato prevede un'analisi sistematica della **sintassi** (ad es. posizione degli aggettivi nella frase), della **morfologia** (ad es. coniugazione dei verbi) e del **lessico** (ad es. uso di derivati e locuzioni). In aggiunta a queste dimensioni possono essere presi in analisi ulteriori aspetti sotto la voce "Considerazioni generali". Nel capitolo 3 verranno illustrati più dettagliatamente i vari fenomeni presi in considerazione nelle diverse dimensioni.

Per lo svolgimento di un'analisi con *KLLA* è dunque necessario disporre di fondamenti in campo linguistico e di un elevato grado di *Language Awareness* (consapevolezza linguistica), ovvero di conoscenze specifiche sulla lingua e una spiccata consapevolezza nei confronti dell'apprendimento, dell'insegnamento e dell'uso di una lingua (Gürsoy 2010, p. 1). Lo sviluppo di una tale consapevolezza porta le insegnanti ad approcciarsi in maniera consapevole alle competenze (pluri)linguistiche delle loro apprendenti.

Le insegnanti devono inoltre essere disposte ad assumere il punto di vista dell'apprendente. Per quanto riguarda la lingua italiana, ciò significa riflettere su quali tematiche della lingua possano comportare delle sfide per le apprendenti. Non è possibile considerare le singole sfide per ogni apprendente in questa guida, considerando tutte le combinazioni di L1, L2, LS, Lx diverse, ma si rimanda a pubblicazioni sulla grammatica italiana per non-italofone quali la *Grammatica italiana di riferimento* (Gobbi/Porcaro 2014), la *Grammatica pratica della lingua italiana* (Nocchi 2022) e la *Grammatica avanzata della lingua italiana* (Nocchi/Tartaglione 2009), nonché di linguistica comparativa e contrastiva sia teoriche (es. per il tedesco *Italiano e tedesco: un confronto*, Bosco Coletos/Costa 2004) che didattiche (es. *Italiano per tedeschi*, Pellegrini/Gemes 2017) per una panoramica delle caratteristiche linguistiche dell'italiano.

Come già accennato, le apprendenti utilizzano le conoscenze nella propria prima lingua (e non solo) nel processo di apprendimento di una nuova lingua. Ai fini dell'analisi con *KLLA* è perciò utile disporre di conoscenze di base sulle strutture sintattiche, morfologiche e lessicali delle lingue in questione per comprendere meglio errori e sbagli. In lingua tedesca esistono svariate pubblicazioni che forniscono descrizioni concise e sistematiche di diverse lingue del mondo, come Colombo-Scheffold et al. (2010) e Leontiy (2013). Numerose descrizioni linguistiche si trovano anche sulla homepage del progetto ProDaZ dell'Università di Duisburg-Essen (in tedesco)². Ulteriori informazioni in italiano e in altre lingue sono reperibili anche nel *Dizionario enciclopedico delle lingue dell'uomo* (Malherbe 2007).

È inoltre fondamentale che non venga assunta da parte delle insegnanti una visione deficitaria dei testi analizzati. Anche in una produzione scritta che presenta alcune (o molte) costruzioni errate si possono individuare numerosi punti di forza linguistici ed espressivi dell'apprendente.

² <https://www.uni-due.de/prodaz/sprachbeschreibung.php>.

L'attenzione deve quindi essere posta in primo luogo sulle competenze (vedi cap. 3, Fase 5) Analisi dettagliata del testo).

Requisiti per l'analisi linguistica del testo: spiccata consapevolezza linguistica (*Language Awareness*); fondamenti di linguistica; considerazione della prospettiva dell'apprendente; conoscenza di base delle (strutture delle) diverse lingue; visione orientata alle competenze

3 Svolgimento dell'analisi linguistica del testo

In questo capitolo verrà presentato passo per passo lo svolgimento di un'analisi linguistica *KLLA* sulla base di un testo elaborato da Simon³, prendendo in considerazione le diverse dimensioni linguistiche (sintassi, morfologia, lessico, ortografia). L'analisi consiste delle seguenti fasi (cfr. Veiga-Pfeifer et al. 2021):

Fase 1) Indagine sulla biografia linguistica

In questo primo passaggio si raccolgono informazioni sul repertorio plurilingue dell'apprendenti, che comprende la prima lingua (o le prime lingue), tutte le altre lingue già apprese e le competenze acquisite nella lingua italiana.

Alcune informazioni d'insieme si possono ottenere ad esempio facendo realizzare i cosiddetti *ritratti linguistici* (cfr. Gogolin/Neumann 1991, Krumm 2001, Busch 2006, Farmer 2012). Tramite questo metodo le apprendenti vengono invitate a riflettere singolarmente o in gruppo sulle proprie risorse linguistiche. Partendo da una sagoma rappresentante un corpo umano, le apprendenti associano a diverse parti del corpo diverse competenze linguistiche, assegnando a ognuna di esse un diverso colore⁴. Tramite una legenda viene spiegato quale lingua corrisponde a quale colore. Grazie a questo metodo, le apprendenti hanno l'occasione di visualizzare la propria biografia linguistica per prenderne più consapevolezza⁵. Al contempo, l'insegnante approfondisce le proprie conoscenze sul repertorio linguistico dell'apprendenti.

³ Il nome è stato modificato per mantenere l'anonimato.

⁴ La sagoma può essere scaricata al seguente link <https://heteroglossia.net/Sprachportraet.123.0.html> (cfr. Busch 2012, p. 9).

⁵ È inoltre possibile raccogliere ulteriori informazioni sulle dimensioni in cui vengono utilizzate le diverse lingue. Si può ad esempio indagare se in determinate lingue siano presenti competenze solo orali o anche scritte, ricettive e/o produttive, legate al linguaggio quotidiano o anche a quello specialistico.

Aspetti centrali per l'indagine della biografia linguistica: identificazione della/e prima/e lingua/e e di altre lingue già apprese, nonché delle competenze nella lingua italiana; realizzazione di un ritratto linguistico

La biografia linguistica di Simon, indagata tramite la realizzazione di un ritratto linguistico a cui ha fatto seguito una presentazione dello stesso da parte dell'apprendente, risulta essere la seguente: Simon ha 14 anni e frequenta la nona classe di un liceo nella Renania Settentrionale-Vestfalia (Germania). È cresciuto in una famiglia bilingue in Germania. Sin dalla nascita ha acquisito la lingua italiana dalla madre, italoфона di prima generazione migrata in Germania da adulta, e la lingua tedesca dal padre germanofono. Simon non ha frequentato scuole bilingui né ha partecipato all'insegnamento della lingua d'origine per l'italiano. A partire dall'ottava classe studia l'italiano a scuola come lingua straniera. Sin dalla prima classe della scuola elementare ha inoltre studiato la lingua inglese. Il suo ritratto linguistico si trova in allegato.

Fase 2) Produzione del testo o selezione di un testo

Per ottenere un testo da analizzare con *KLLA* esistono due possibilità: si può far comporre un nuovo elaborato all'apprendenti oppure scegliere un testo già scritto in precedenza. In quest'ultimo caso è necessario disporre delle informazioni sulla traccia dell'esercitazione scritta.

Fase 3) Prima lettura del testo senza effettuare correzioni

Quando si legge il testo dell'apprendente per la prima volta, sarebbe meglio evitare di correggere immediatamente gli errori. È invece opportuno concentrarsi su quanto la traccia del compito sia stata svolta in maniera comprensibile e come l'intento comunicativo sia stato adeguatamente raggiunto.

Fase 4) Elaborazione di una prima impressione tenendo in considerazione i punti di forza del testo

In questa fase dell'analisi ci si concentra sui punti di forza rintracciabili nel testo e sulle competenze linguistiche già acquisite dall'apprendenti. Prendiamo in considerazione due brevi testi scritti da Simon:

Traccia 1: Osservate la storiella e raccontatela oralmente o per iscritto. Vi possono aiutare queste parole: perdere / lavoro – annunci – prendere / prestito – aprire / negozio – ricevere / offerta.⁶

(Progetto italiano junior 3, p. 31)

Una Donna stava lavorando ha un negozio ma è stata licenziata. Poi, lei a cercato per affittasi locali, e per comparlo la donna e andato a una banca per prestare soldi. Ha recevuto I soldi e ha apperto un negozio. Dopo un successivo tempo lei ha ricevuto una offerta del negozio dove a lavorata prima e poi ha cooperato con il negozio.

⁶ L'immagine è reperibile in appendice.

Traccia 2: Scriviamo. Un amico chiede il tuo consiglio sulla professione da scegliere. Scrivigli un'e-mail con idee e consigli, parlando anche di quello che vorresti fare tu. (*Progetto italiano junior 3*, p. 31)

Ciao Marco,

Io penso che dovresti scegliere quello che volevi fare sempre. Potresti anche un tirocinio per fare esperienze e quelle ti potrebbero aiutare. Io non sono sicuro quale professione voglio fare. Forse il avvocato perche il mio padre fa il avvocato e penso che e interessante. Spero che questo consiglio ti poteva aiutare e stai sano.

Già a una prima lettura si possono notare molti punti di forza: Simon ha compreso e svolto adeguatamente entrambe le tracce. I testi sono comprensibili e costruiti in maniera logica e lineare. La calligrafia in corsivo è ben leggibile.⁷ Al termine dell'analisi linguistica dettagliata si potranno aggiungere ulteriori punti agli aspetti positivi individuati.

Fase 5) Analisi dettagliata del testo

In questa fase il testo viene analizzato nel dettaglio tenendo in considerazione i seguenti punti:

Fase 5a) Determinare gli aspetti da analizzare nelle varie dimensioni linguistiche

Per quanto riguarda la **sintassi** è utile concentrarsi sui seguenti aspetti:

aspetto da analizzare	struttura grammaticale	esempi
posizione del verbo non strettamente fissa	frase principale	<i>(Io) <u>vado</u> dal medico.</i> <i><u>Vado</u> io dal medico.</i> <i>Domani <u>vado</u> dal medico.</i> <i>Dal medico domani <u>vado</u> alle tre.</i>
	frase secondaria	<i>Non posso venire, perché domani <u>devo andare</u> dal medico.</i> <i>Non posso venire, perché <u>devo andare</u> dal medico domani.</i>
„pro-drop“ – omissione del pronome soggetto	qualsiasi tipo di frase	<i>Lucia <u>studia</u> matematica.</i> <i>(<u>Lei</u>) <u>Studia</u> matematica.</i>
tendenza alla posposizione dell'aggettivo qualificativo attributivo	sintagma nominale	<i>Una casa <u>grande</u>.</i> <i>ma (!!!)</i> <i>Una <u>grande</u> donna.</i>
posizione della negazione (precedente verbi, pronomi...)	qualsiasi tipo di frase	<i>Oggi <u>non</u> viene.</i>

(cfr. Reimann 2017; Bosco Coletos/Costa 2004)

⁷ Testo originale in appendice.

Per quanto riguarda la **morfologia** si può riflettere sui seguenti aspetti:

aspetto da analizzare	struttura grammaticale	esempi
struttura generale del sintagma nominale	composto da: determinante (articolo determinativo o indeterminativo, aggettivo possessivo, dimostrativo, indefinito ecc.) + sostantivo	<i><u>l'insegnante</u></i> <i><u>un insegnante</u></i> <i><u>questo insegnante</u></i> <i><u>quell'insegnante</u></i> ...
genere	due generi: maschile femminile	<i>il tavolo, il padre, il pilota (masch.)</i> <i>la tavola, la madre, la mano (femm.)</i>
congruenza	accordo grammaticale in genere (maschile, femminile) e numero (singolare, plurale)	<i><u>Lo studente universitario legge molti libri.</u></i>
flessione dell'aggettivo attributivo e predicativo	congruenza sostantivo-aggettivo (anche participio passato)	<i>L'auto <u>nuova</u>.</i> <i>L'auto è <u>nuova</u>.</i> <i>Lo studente è <u>andato</u> a casa.</i> <i>La studentessa è <u>andata</u> a casa.</i> <i>Gli studenti sono <u>andati</u> a casa</i>
flessione del verbo	congruenza soggetto-predicato	<i>Tutti i mercoledì <u>le ragazze fanno</u> jogging.</i> <i>(Lui) <u>va</u> a fare jogging.</i>
	coniugazioni individuabili attraverso la vocale tematica	<i><u>mangiare, leggere, dormire</u></i>
	utilizzo di forme continuate	<i>Giorgia <u>mangia</u> una mela.</i> <i>Giorgia <u>sta mangiando</u> una mela</i>
	espressione dell'aspettualità attraverso l'imperfetto/trapassato prossimo o altri passati (passato prossimo/passato remoto/trapassato remoto)	<i>Ieri Marco <u>è andato</u> al mercato. (azione puntuale nel passato)</i> <i>Marco <u>andava</u> al mercato ogni settimana. (azione ripetuta nel passato)</i>
	gerundio	<i><u>Andando</u> a casa mi fermo a fare la spesa</i>

(cfr. Reimann 2017; Bosco Coletos/Costa 2004)

Per quanto riguarda il **lessico** è utile concentrarsi sui seguenti aspetti:

aspetto da analizzare	struttura grammaticale	esempi
utilizzo del lessico in generale	utilizzo di un lessico adeguato allo svolgimento della traccia	---
utilizzo di connettori	congiunzioni coordinanti	<i>e, né... né, sia... sia, oppure, ma, tuttavia, tanto... quanto ...</i>
	congiunzioni subordinanti	<i>perché, se, che, siccome, affinché, tanto... che, sebbene, anche se, mentre, quando, appena...</i>
	preposizioni e preposizioni articolate	<i>con, sul, per la, attraverso, contro, sopra, in, nel, nella....</i>
	avverbi e locuzioni avverbiali	<i>innanzitutto, inizialmente, successivamente, infine, in conclusione...</i>
utilizzo di collocazioni	espressioni formate da due o più parole che occorrono spesso insieme	<i>dare un esame, fare una domanda, prendere una decisione, bandire un concorso, prestare attenzione...</i>

(cfr. Reimann 2017; Bosco Coletos/Costa 2004)

Benché si tratti di due dimensioni linguistiche diverse, l'ortografia viene investigata congiuntamente con il lessico, così da evitare che l'analisi si concentri troppo su errori di scrittura, spesso i più facili da individuare, ma non necessariamente i più interessanti.

Nella sezione "Considerazioni generali" possono essere inclusi ulteriori aspetti, come ad esempio la comprensione della traccia del compito e il suo svolgimento, la comprensibilità del testo, la coerenza e la coesione testuale, la punteggiatura.

Fase 5b) Analisi delle formulazioni corrette nella lingua target e riconoscimento dei punti di forza linguistici dell'apprendente

Tramite *KLLA* non si mira solamente a identificare formulazioni errate, ma anche e soprattutto a valorizzare tutte le costruzioni linguistiche corrette presenti nel testo. In questo passaggio ci si concentra quindi sulle competenze già acquisite e già visibili (cfr. Marx & Mehlhorn, 2016, p. 301), tramite **1) l'identificazione** e **2) la classificazione** delle formulazioni corrette (cfr. Corder 1967, Kleppin 1998, Kniffka 2006):

- 1 Una Donna stava lavorando ha un negozio ma*
- 2 è stata licenziata. Poi, lei a cercato per*
- 3 affittasi locali, e per comparlo la donna e andato*
- 4 a una banca per prestare soldi.*

In questo passaggio si possono sottolineare ad esempio i seguenti punti di forza nelle dimensioni linguistiche prese in considerazione:

Sintassi:

- | |
|---|
| <p>1. <i>lei a cercato</i> (riga 2); 2. corretta posizione del participio passato (Verbalklammer non realizzata)</p> <p>1. <i>per comprarlo la donna e andato</i> (r. 3); 2. frase finale implicita senza trasposizione del verbo + posizione corretta del verbo dopo la secondaria (assenza di inversione)</p> <p>1. <i>per prestare soldi</i> (r. 4); 2. frase finale implicita senza trasposizione del verbo</p> |
|---|

Morfologia:

- | |
|---|
| <p>1. <i>stava lavorando</i> (r. 1); 2. corretta costruzione della forma continuata imperfetto + gerundio</p> <p>1. <i>è stata licenziata</i> (r. 2); 2. corretta costruzione della forma passiva + corretto accordo del part. pass.</p> <p>1. <i>a cercato</i> (r. 2); 2. corretta costruzione del passato prossimo (ausiliare + part. pass.)</p> <p>1. <i>per comprarlo</i> (r. 2); 2. corretta costruzione dell'infinito presente + pronome enclitico <i>lo</i></p> <p>1. <i>e andato</i> (r. 3); 2. corretta costruzione del pass. pross. (ausiliare + part. pass.)</p> |
|---|

Lessico/Ortografia:

- | |
|--|
| <p>1. <i>è stata licenziata</i> (r. 2); 2. corretta accentatura della terza persona singolare ind. pass. pross. dell'ausiliare <i>essere</i></p> |
|--|

Le molteplici formulazioni corrette individuate in questo breve passaggio evidenziano i numerosi punti di forza di Simon nella produzione testuale in italiano. Il confronto con i propri punti di forza, e non solo con ciò che ancora non è stato appreso, può essere molto positivo per la presa di coscienza linguistica dell'apprendente e motivarlo nell'apprendimento. Quando si offre un riscontro sulle produzioni testuali, è quindi consigliabile che l'insegnante illustri innanzitutto i punti di forza del testo dell'apprendente prima di discutere eventuali errori e sbagli.

Fase 5c) Identificazione, classificazione e spiegazione delle cause di formulazioni errate

Come per il punto precedente, anche per le formulazioni errate occorre procedere innanzitutto con **1) l'identificazione** e **2) la classificazione**. A questi due si aggiunge però un terzo passaggio, ovvero **3) la spiegazione** delle cause delle formulazioni errate (ibid.). Grazie a

questa analisi si possono ottenere informazioni importanti riguardo l'interlingua delle apprendenti, esaminando se nel caso di formulazioni errate si tratti di *errori* o *sbagli* e se questi siano dovuti a cause *interlinguistiche* o *intralinguistiche*. Nell'estratto dal testo di Simon si riscontrano le seguenti formulazioni errate:

Sintassi:

1. *Poi, lei a cercato* (r. 2); 2. mancata omissione del soggetto; 3. interlinguistico (obbligatorietà dell'espressione del soggetto in tedesco)

Morfologia:

1. *e andato* (r. 3); 2. mancato accordo del part. pass. con soggetto femminile; 3. interlinguistico (assenza di accordo in tedesco) / intralinguistico (diverse regole per l'accordo del part. pass.)

Lessico (+ Ortografia):

1. *Una Donna* (r. 1); 2. scrittura maiuscola dell'iniziale del sostantivo; 3. interlinguistico (in tedesco le iniziali dei sostantivi vengono scritte in maiuscolo)

1. *ha un negozio* (r. 1); 2. preposizione *a* al posto di *in* + preposizione scritta con *h*; 3. probabilmente intralinguistico (la preposizione *a* si potrebbe utilizzare con l'articolo determinativo: *al negozio*)

1. *a cercato* (r. 2); 2. *h* mancante nella scrittura della terza pers. sing. indic. pres. dell'ausiliare *avere*; 3. intralinguistico (*h* non ha corrispondenza fonetica + preposizione *a*)

1. *a cercato per affittarsi locali* (r. 2-3); 2. preposizione per retta dal verbo *cercare* al posto del complemento oggetto; 3. probabilmente interlinguistico (in tedesco il verbo *suchen* può reggere la preposizione *nach*, in inglese *cercare* = *to look for*, in italiano *cercare* è transitivo)

1. *e andato* (r. 3); 2. accento mancante per l'ausiliare *essere* alla terza persona singolare; 3. interlinguistico (in tedesco gli accenti non vengono scritti) + intralinguistico (a seconda della variante parlata dall'apprendente, *e* e *è* potrebbero essere pronunciate nello stesso modo)

1. *a una banca* (r. 4); 2. preposizione *a* al posto di *in*; 3. probabilmente intralinguistico (la preposizione *a* si potrebbe utilizzare con l'articolo determinativo: *alla banca*)

1. *per prestare i soldi* (r. 4); 2. omissione di *farsi*; 3. probabilmente errore di distrazione

Questi sono alcuni esempi di un'analisi parziale. L'analisi estesa di entrambi i testi è riportata in allegato alla presente guida. *KLLA* permette di identificare nel dettaglio sia i punti di forza linguistica, che le aree di intervento didattico delle apprendenti per l'accrescimento delle

proprie competenze linguistiche. Attraverso l'analisi di testi autentici è possibile ottenere informazioni sul livello di apprendimento linguistico individuale e monitorare lo sviluppo delle competenze linguistiche (cfr. Marx/Mehlhorn 2016, p. 298).

Se non si dispone di tempo a sufficienza per svolgere un'analisi completa con *KLLA* è sempre possibile concentrarsi solo su alcuni aspetti o anche su una sola dimensione linguistica. In questo modo possono essere individuate le aree di intervento didattico delle apprendenti valide per il momento dell'analisi, limitandosi per esempio alla sintassi, alla morfologia o al lessico.

Fase 6) Aggiunta di ulteriori punti di forza linguistici e definizione delle aree di intervento didattico

In un primo passaggio sono stati individuati alcuni punti di forza che risultavano evidenti da una prima lettura del testo. In seguito all'analisi dettagliata è ora possibile individuare ulteriori aspetti positivi, soprattutto riferiti alle dimensioni linguistiche prese in considerazione. Per quanto riguarda la **sintassi**, Simon è in grado di posizionare il verbo correttamente nella frase italiana, senza realizzare inversioni o trasposizioni e senza separare gli ausiliari dai participi passati. È inoltre in grado di utilizzare frasi secondarie quali finali implicite, dichiarative esplicite e una relativa esplicita. Per quanto riguarda la **morfologia**, nei testi analizzati si ritrova l'utilizzo corretto del passato prossimo sia con l'ausiliare *essere* che con l'ausiliare *avere*, nonché del condizionale presente con verbi modali e di una forma passiva. Il **lessico** è adeguato allo svolgimento del compito e l'ortografia è per lo più corretta.

L'analisi effettuata consente inoltre di stabilire di quali fenomeni sia ancora necessario favorire l'apprendimento attraverso mirate misure didattiche. Per quanto riguarda la **sintassi**, Simon mostra ad esempio incertezze per quanto riguarda l'omissione dei pronomi soggetto (pro-drop), realizzandola sette volte correttamente (r. 4, 5, 7, 9, 10, 13, 15), ma due volte erroneamente (r. 2, 3). La competenza è quindi presente e in parte consapevole, ma servirebbe favorirne l'utilizzo in maniera sistematica. Non è possibile sulla base di questi testi fare considerazioni riguardanti la corretta posizione degli aggettivi, poiché vengono utilizzati unicamente un aggettivo attributivo (*successivo*) e uno predicativo (*interessante*). Se si considera la **morfologia** del verbo si notano elementi di incertezza per quanto riguarda l'accordo dei participi passati, che vengono realizzati due volte erroneamente (r. 3, 6), anche se negli stessi testi si trovano esempi di realizzazione corretta (r. 2, 3). Anche l'utilizzo dei tempi verbali all'indicativo, congiuntivo e condizionale è a volte errato (r. 6, 9, 13, 15); nei

testi sono tuttavia presenti esempi corretti per quanto riguarda soprattutto l'utilizzo del passato prossimo. Errori si notano anche nell'utilizzo degli articoli determinativi e indeterminativi (r. 6, 13), in particolar modo se precedono un sostantivo che inizia per vocale. Anche in questo caso non è possibile formulare osservazioni in merito alla flessione degli aggettivi a causa della scarsità degli stessi. Nell'ambito del **lessico** si nota da una parte l'utilizzo di un lessico adeguato alla traccia, dall'altra la quasi assenza di aggettivi per la descrizione di oggetti, persone, idee e azioni. L'espansione del bagaglio lessicale attivo con un'attenzione particolare all'aggettivazione sembra dunque essere uno dei punti didattici più importanti da affrontare in questa dimensione linguistica, in considerazione oltretutto del fatto che parte del lessico da utilizzare era già indicato nella traccia del compito. Anche considerando l'ortografia si rintracciano incertezze riportabili a un'interlingua per quanto riguarda la grafia della terza persona del verbo avere, che viene riportata tre volte senza *h* iniziale (r. 2, 3, 6) e quattro invece correttamente (r. 4, 5, 6, 7). Anche nell'accentazione si individuano incertezze (corretta r. 2, errata r. 3, 12, 14).

Ulteriori dettagli sull'analisi condotta si trovano nella tabella in appendice.

Fase 7) Supporto dei bisogni linguistici basato sui punti di forza analizzati tramite *KLLA*: spunti

L'analisi linguistica dei testi dellə apprendenti permette di determinare in maniera fondata le aree di intervento didattico, ovvero i fenomeni nelle diverse dimensioni linguistiche che non vengono in tutto o in parte realizzati in modo adeguato nella lingua target e che richiedono quindi una didattica mirata. A tale scopo è necessario tenere conto della natura delle formulazioni errate rintracciate: se è possibile riconoscere un'interlingua, ovvero un sistema instabile composto di realizzazioni corrette e realizzazioni errate di una stessa struttura linguistica, si può supporre che la struttura sia già stata introdotta o che comunque l'apprendente sia già entrato in contatto con essa e che questa sia stata parzialmente acquisita. L'intervento didattico può in tal caso limitarsi alla ripetizione o alla sistematizzazione della struttura. Se la stessa struttura non viene mai realizzata correttamente all'interno del testo (e non è quindi riconoscibile un'interlingua), è probabile che tale struttura non sia ancora conosciuta o che non sia stata presentata o recepita con sufficiente precisione.

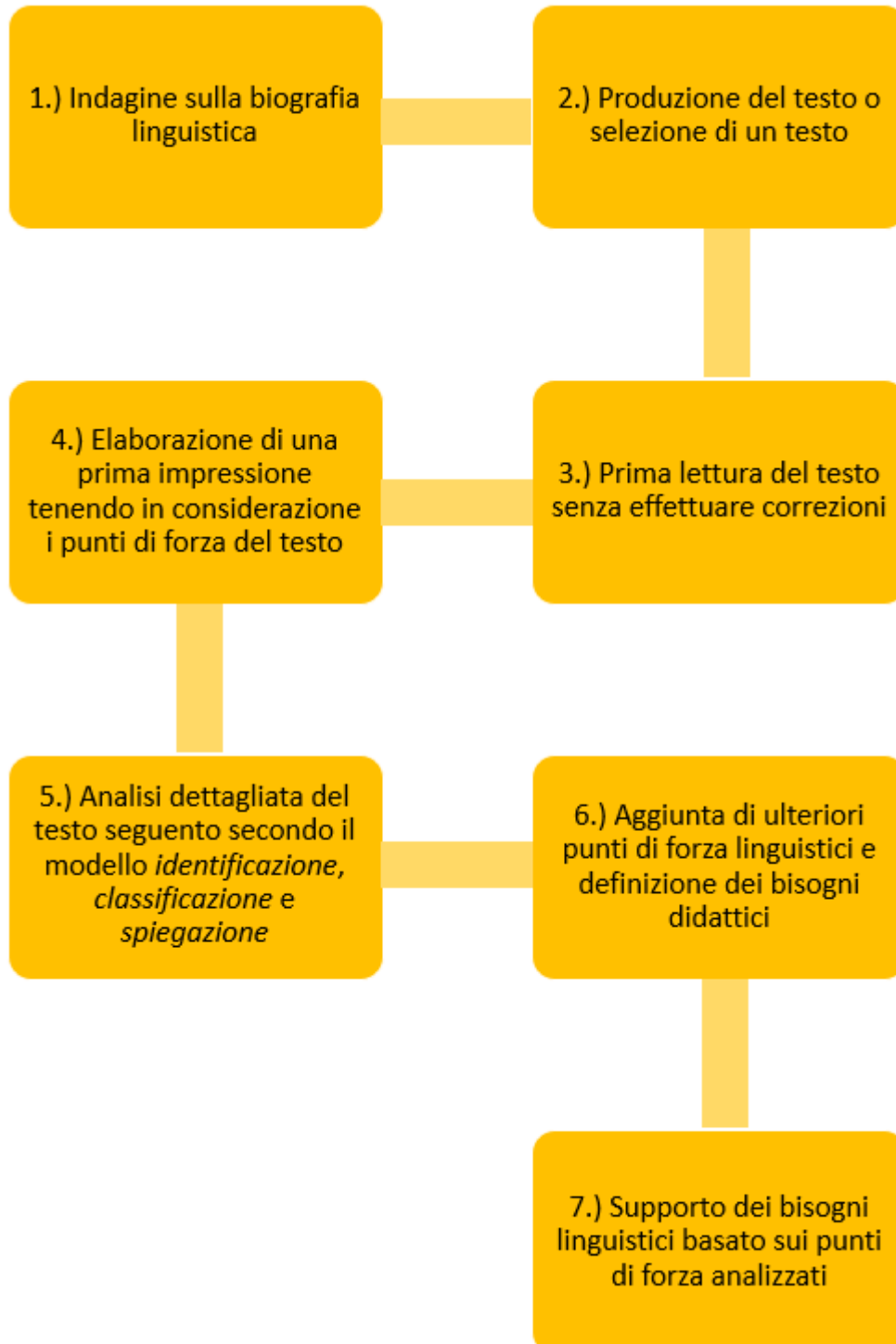
La classificazione secondo le categorie *intra*linguistico e *inter*linguistico permette un'introduzione (sia induttiva che deduttiva), una spiegazione e un approfondimento mirato delle strutture linguistiche prese in considerazione. Nel caso del testo analizzato si potrebbe

ad esempio riflettere sull'utilizzo degli articoli da una prospettiva intralinguistica, analizzando i casi in cui si utilizzano forme ellisse (*l', un'*) e in cui gli articoli vengono omessi (*mia sorella*, ma *le mie sorelle*). Anche gli errori interlinguistici possono a loro volta essere affrontati da una prospettiva contrastiva. Naturalmente non sempre si dispone di conoscenze approfondite del lessico, della morfologia e della sintassi delle prime lingue dell'apprendenti, ma è importante sapere dove recuperare queste informazioni, ad esempio, da risorse stampate o consultabili online. L'apprendenti stessi e i loro genitori sono inoltre una fonte primaria per una spiegazione contrastiva dei propri errori, perché sanno già come si presentano determinate strutture in altre lingue e apprendono che in italiano magari funzionano diversamente. È importante che l'insegnante inviti l'apprendenti a una tale riflessione e li guidi nel confronto attraverso le lingue. Nel caso del testo analizzato si potrebbe ad esempio riflettere sull'accordo del participio passato da un punto di vista comparativo, confrontando strutture simili in tedesco, italiano, inglese e altre lingue romanze e facendo rintracciare sistematicità in questo tipo di flessione all'apprendenti.

Questi esercizi comparativi possono naturalmente essere concepiti anche come attività di gruppo, permettendo a più apprendenti che condividono una o più lingue di raccogliere, confrontare e sistematizzare il materiale linguistico in questione. In alternativa si possono concepire lavori di gruppo per apprendenti con i medesimi bisogni di apprendimento linguistico. Anche in questo caso si potrà attivare e coinvolgere l'intero repertorio linguistico di tutti l'apprendenti. Anche nel caso in cui non tutti parlino o comprendano le stesse lingue, l'apprendenti possono assumere un ruolo di esperti nelle rispettive lingue e illustrare all'altre apprendenti somiglianze e differenze tra le lingue, favorendo così lo sviluppo della *Language Awareness* di tutto il gruppo classe.

4 Checklist

KLLA in sette fasi:



5 Bibliografia

- Apeltauer, Ernst (2010): Lernalterssprache(n). In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Ed.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 833-842.
- Binanti, Luigino (2001): *Pedagogia, epistemologia e didattica dell'errore*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Bosco Coletso, Sandra/Costa, Marcella (Ed.) (2004): *Italiano e tedesco: un confronto*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Brdar-Szabó, Rita (2010): Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Ed.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Band 2. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 518-531.
- Busch, Brigitta (2006): Language biographies for multilingual learning: linguistic and educational considerations. In: Busch, Brigitta/Jardine, Aziza/Tkoutuku, Angelika (Ed.): *Language Biographies for multilingual learning*. Cape Town: PRAESA Occasional Papers, 24, 5-17.
- Busch, Brigitta (2010): School language profiles: valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. In: *Language and Education*, 24, 283-294.
- Busch, Brigitta (2012): *Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig*. Klagenfurt: Drava.
- Colombo-Scheffold, Simona/Fenn, Peter/Jeuk, Stefan/Schäfer, Joachim (Ed.) (2010): *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder - Sprachen im Klassenzimmer*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Corder, Pit (1967): The Significance of Learner's Errors. In: *International Review of Applied Linguistics*, 5/2, 161-170.
- Dulay, Heidi C./Burt, Marina K. (1974): You can't learn without goofing. In: Richards, Jack C. (Ed.): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, 95-123.
- Franceschini, Rita (2014): «Neurobiologie der Mehrsprachigkeit und didaktische Umsetzungen: ein Spagat», In: Böttger, Reiner/Gien, Gabriele (Ed.): *The Multilingual Brain. Zum neurodidaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit*. Berlin: epubli, 208-220.
- Farmer, Diane (2012): Portraits de jeunes migrants dans une école internationale au Canada. In: *La revue internationale de l'éducation familiale*, 31(1), 73-94.
- Gobbi, Rossana/Porcaro, Emilio (2014): *Grammatica italiana di riferimento*. Bologna: La Linea.
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (1991): Sprachliches Handeln in der Grundschule. In: *Die Grundschulzeitschrift*, 43, 6-13.
- Gürsoy, Erkan (2010): *Language Awareness und Mehrsprachigkeit*. Verfügbar unter <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf> [30.04.2020].
- Horstmann, Susanne/Settinieri, Julia/Freitag, Dagmar (2019): *Einführung in die Linguistik für DaF/DaZ*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Hufeisen, Britta (2003): L1, L2, L3, L4 - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8 (2/3), 97-109. Verfügbar unter: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/537/513> [30.04.2020].

Jessner, Ulrike/Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2015): Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth/ Brogan, Kristin/Henning, Ute/Hufeisen, Britta/Schlabach, Joachim (Ed.): *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 209-22.

Kleppin, Karin (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*. München: Goethe-Institut.

Kniffka, Gabriele (2006): Sprachstandsermittlung mittels Fehleranalyse. In: Reidberg, Ludger (Ed.): *Mehrsprachigkeit macht Schule*. KöBes (4). Duisburg: Gilles & Francke Verlag, 73-84.

Krumm, Hans-Jürgen (2001): *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.

Lado, Robert (1957): *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: Univ. of Michigan Press.

Leontiy, Kalyna (Ed.) (2013): *Multikulturelles Deutschland im Sprachvergleich. Das Deutsche im Fokus der meist verbreiteten Migrantensprachen. Ein Handbuch für DaF-Lehrende und Studierende, für Pädagogen/-innen und Erzieher/-innen*. Berlin: LIT Verlag.

Lipkowski, Eva (2012): *Sprache und Unterricht. Eine Beschreibung der deutschen Sprache für Lehrerinnen und Lehrer*. Verfügbar unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprache_und_unterricht_lipkowski.pdf [30.04.2020].

Malherbe, Michel (2007): *Dizionario enciclopedico delle lingue dell'uomo*. Milano: Mondadori.

Marx, Nicole/Mehlhorn, Grit (2016): Analyse von Lernaltersprache. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Ed.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 297-306.

Nocchi, Susanna (2022): *Grammatica pratica della lingua italiana*. Firenze: Alma.

Pellegrini, Francine/Gemes, Andras (2017): *Italiano per tedeschi*. Milano: Hoepli.

ProDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Sprachbeschreibungen von Einzelsprachen. Verfügbar unter <https://www.uni-due.de/prodaz/sprachbeschreibung.php> [14.07.2022].

Reimann, Daniel (2017): Sprachbeschreibung Italienisch. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_italienisch.pdf [14.07.2022].

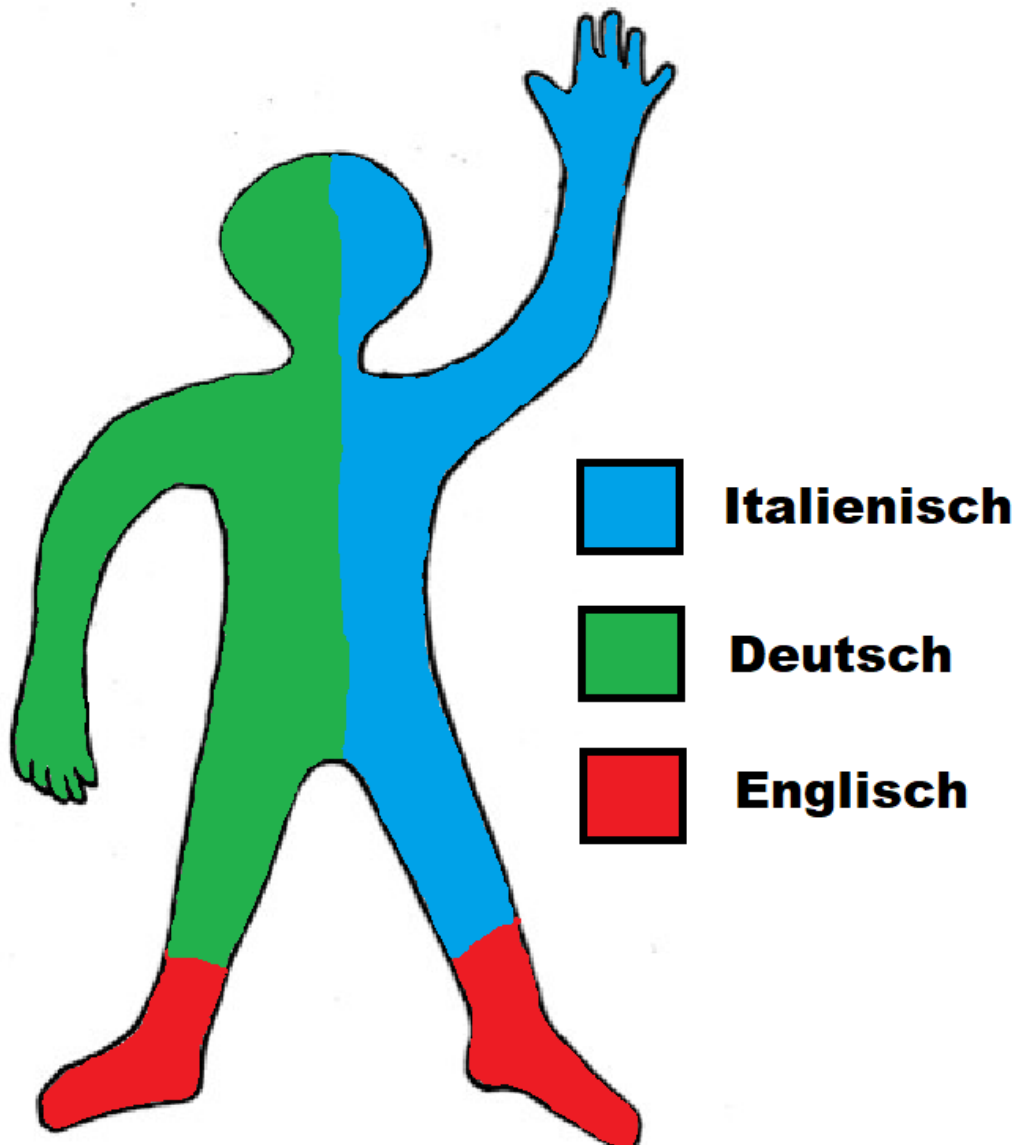
Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: *IRAL (International review of applied linguistics in language teaching)*, 10/3. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 209-231.

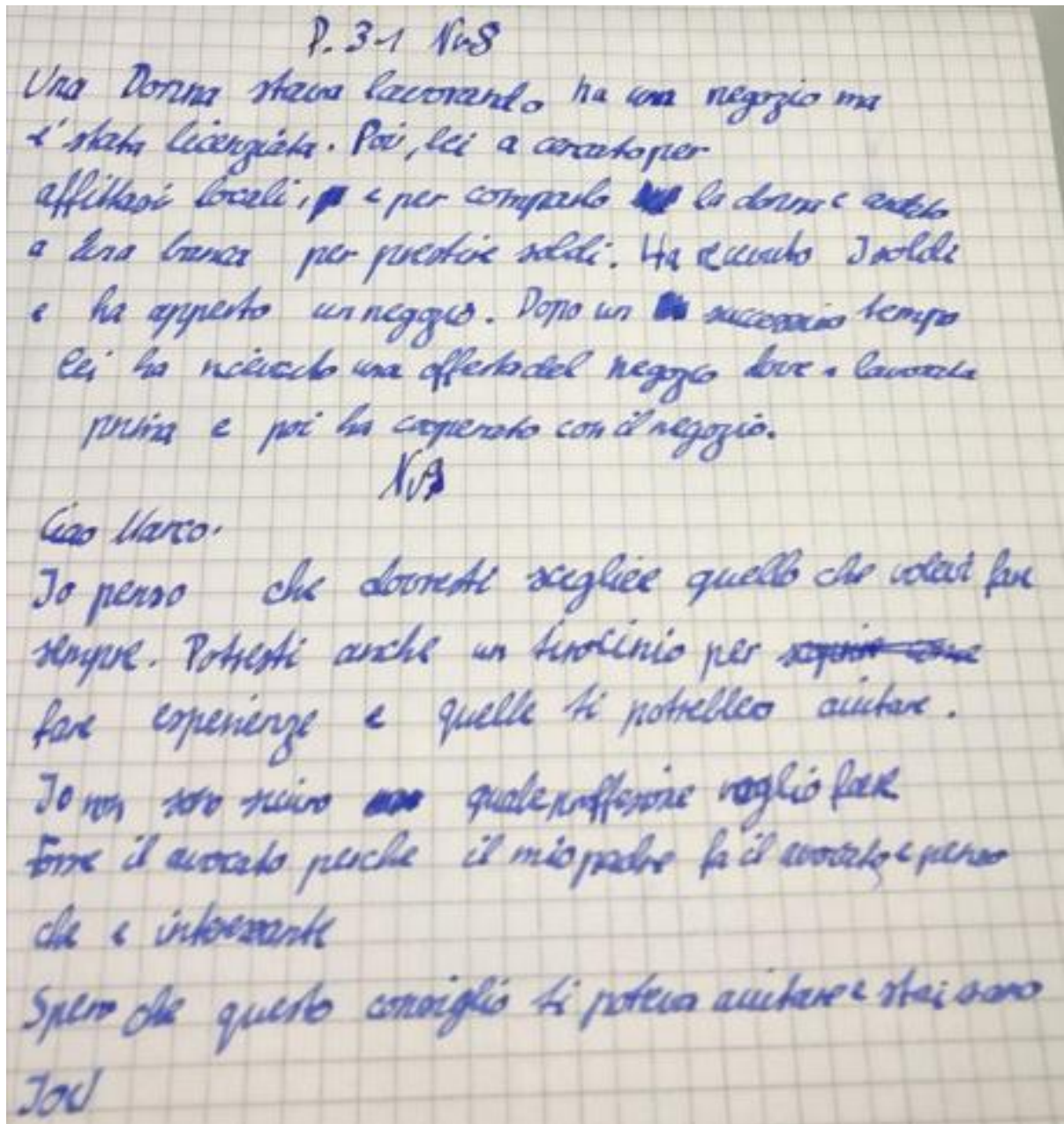
Tartaglione, Roberto/Nocchi, Susanna (2009): *Grammatica avanzata della lingua italiana*. Firenze: Alma

Tekin, Özlem (2012): *Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis*. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr.

Veiga-Pfeifer, Rode/Maahs, Ina-Maria/Triulzi, Marco/Hacısalıhoğlu, Erol/ Steinborn, Waltraud (2021): Kompetenzenorientierte linguistische Lernertextanalyse als Weiterbildungsbaustein. In: Asmacher, Judith/Serrand, Catherine/, Roll, Heike. (Ed.): *Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann, 245-266

Appendice





1	Una Donna stava lavorando ha un negozio ma	8	Ciao Marco,
2	è stata licenziata. Poi, lei a cercato per	9	Io penso che dovresti scegliere quello che
3	affittarsi locali, e per comparlo la donna e andato	10	volevi fare
4	a una banca per prestare soldi. Ha ricevuto I soldi	11	sempre. Potresti anche un tirocinio per ///
5	e ha apperto un negozio. Dopo un successivo tempo	12	fare esperienze e quelle ti potrebbero aiutare.
6	lei ha ricevuto una offerta del negozio dove a lavorata	13	Io non sono sicuro /// quale professione
7	prima e poi ha cooperato con il negozio.	14	voglio fare
		15	Forse il avvocato perche il mio padre fa il
			avvocato e penso
			che e interessante
			Spero che questo consiglio ti poteva aiutare e
			stai sano

Analisi linguistica

1. Indagine sulla biografia linguistica

Simon, m., 14 anni, nona classe, liceo (Gymnasium)

Prime lingue: italiano (acquisizione in Germania attraverso la madre, italoфона, prima generazione), tedesco (padre germanofono)

Altre lingue: inglese

2. Produzione del testo o selezione di un testo

Traccia 1: Osservate la storiella e raccontatela oralmente o per iscritto. Vi possono aiutare queste parole: perdere / lavoro – annunci – prendere / prestito – aprire / negozio – ricevere / offerta.



(Progetto italiano junior 3, p. 31)

Traccia 2: Scriviamo. Un amico chiede il tuo consiglio sulla professione da scegliere. Scrivigli un'e-mail con idee e consigli, parlando anche di quello che vorresti fare tu.

(Progetto italiano junior 3, p. 31)

3. Prima lettura del testo senza effettuare correzioni

✓

4. Elaborazione di una prima impressione tenendo in considerazione i punti di forza del testo

- Entrambe le tracce comprese e svolte adeguatamente
- Comprensibilità del testo
- Leggibilità della scrittura (in corsivo)
- Costruzione lineare del testo (anche se scarno in termini di contenuto)

5. Analisi dettagliata

Categoria: Sintassi

+ conforme alle norme linguistiche	- non conforme alle norme linguistiche
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>lei a cercato</i> (riga 2) 2. corretta posizione del participio passato (Verbalklammer non realizzata) 	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Poi, lei a cercato</i> (r. 2) 2. mancata omissione del pronome soggetto 3. interlinguistico (obbligatorietà dell'espressione del soggetto in tedesco)
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>per comprarlo la donna e andato</i> (r. 3) 2. frase finale implicita senza trasposizione del verbo + posizione corretta del verbo dopo la secondaria (assenza di inversione) 	
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>per prestare soldi</i> (r. 4) 2. frase finale implicita senza trasposizione del verbo 	
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Ha ricevuto I soldi</i> (r. 4) 2. corretta posizione del part. pass. + corretta omissione del pronome soggetto 	
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>ha apperto un negozio</i> (r. 5) 2. corretta posizione del part. pass. + omissione del pronome soggetto 	

<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>ha ricevuto una offerta</i> (r. 6) 2. corretta posizione del part. pass. 	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>lei ha ricevuto</i> (r. 6) 2. mancata omissione del pronome soggetto 3. interlinguistico
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>dove a lavorata prima</i> (r. 6) 2. frase relativa senza trasposizione del verbo 	
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>ha cooperato con il negozio</i> (r. 7) 2. corretta posizione del part. pass. + omissione del pronome soggetto 	
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>quello che volevi fare sempre</i> (r. 9) 2. corretta posizione del verbo + omissione del pronome soggetto 	
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>potresti anche un tirocinio</i> (r. 10) 2. corretta omissione del pronome soggetto 	
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>per fare esperienze</i> (r. 10-11) 2. frase finale implicita senza trasposizione 	
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>penso che e interessante</i> (r. 13-14) 2. frase dichiarativa esplicita senza trasposizione + omissione del pronome soggetto 	
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>spero che questo consiglio ti poteva aiutare</i> (r. 15) 2. frase dichiarativa esplicita senza trasposizione + omissione del pronome soggetto 	

Categoria: Morfologia





+ conforme alle norme linguistiche	- non conforme alle norme linguistiche
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>stava lavorando</i> (r. 1) 2. corretta costruzione della forma continuata imperfetto + gerundio 	
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>è stata licenziata</i> (r. 2) 2. corretta costruzione della forma passiva + corretto accordo del part. pass. 	
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>a cercato</i> (r. 2) 2. corretta costruzione del passato prossimo (ausiliare + part. pass.) 	


<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>per comprarlo</i> (r. 2) 2. corretta costruzione dell'infinito presente + pronome enclitico <i>lo</i> 	
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>e andato</i> (r. 3) 2. corretta costruzione del pass. pross. (ausiliare + part. pass.) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>e andato</i> (r. 3) 2. mancato accordo del part. pass. con soggetto femminile 3. interlinguistico (assenza di accordo in tedesco) / intralinguistico (diverse regole per l'accordo del part. pass.)
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>ha ricevuto</i> (r. 4) 2. corretta costruzione del pass. pross. (ausiliare + part. pass.) – vedi anche r. 6 	
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>ha aperto</i> (r. 5) 2. corretta costruzione del pass. pross. (ausiliare + part. pass.) 	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>una offerta</i> (r. 6) 2. articolo indeterminativo errato (<i>una</i> al posto di <i>un'</i> davanti a sostantivo femminile che inizia per vocale) 3. interlinguistico (la scelta dell'articolo in tedesco non dipende dal fatto che il sostantivo inizi per vocale o per consonante)
	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>dove a lavorata</i> (r. 6) 2. utilizzo del pass. pross. al posto del trapassato prossimo (o imperfetto) per indicare un'azione continuata + errato accordo del participio passato 3. interlinguistico (assenza di tempi imperfettivi in tedesco) + intralinguistico (diverse regole per l'accordo del part. pass.)
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>ha cooperato</i> (r. 7) 2. corretta costruzione del pass. pross. (ausiliare + part. pass.) 	
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>dovresti scegliere</i> (r. 9) 2. corretta costruzione del condizionale presente (modale) + infinito 	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>quello che volevi fare sempre</i> (r. 9-10) 2. utilizzo dell'indicativo imperfetto al posto dell'indicativo pass. pross. (<i>quello che hai sempre voluto fare</i>) o del condizionale passato (<i>quello che avresti sempre voluto fare</i>) 3. interlinguistico (traduzione dal tedesco: <i>was du immer machen wolltest</i>)

<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Potresti anche un tirocinio</i> (r. 10) 2. corretta costruzione del condizionale presente (modale), infinito non realizzato (vedi "Lessico/Ortografia") 	
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>ti potrebbero aiutare</i> (r. 11) 2. corretta costruzione del condizionale presente (modale) + infinito 	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>il mio padre</i> (r. 13) 2. utilizzo errato dell'articolo determinativo con aggettivo possessivo con nomi di parentela al singolare 3. intralinguistico (in generale gli aggettivi possessivi si utilizzano con un articolo determinativo)
	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>il avvocato</i> (r. 13) 2. articolo determinativo errato (<i>il</i> al posto di <i>l'</i> davanti a vocale) 3. interlinguistico (la scelta dell'articolo in tedesco non dipende dal fatto che il sostantivo inizi per vocale o per consonante)
	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Penso che e interessante</i> (r. 13-14) 2. indicativo presente al posto di congiuntivo presente dopo verbo di opinione 3. interlinguistico (utilizzo dell'indicativo in tedesco dopo verbo di opinione)
	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Spero che questo consiglio ti poteva aiutare</i> (r. 15) 2. indicativo imperfetto al posto di congiuntivo presente dopo verbo di opinione 3. interlinguistico (utilizzo dell'indicativo in tedesco dopo verbo di opinione)

Categoria: Lessico/Ortografia

+ conforme alle norme linguistiche	- non conforme alle norme linguistiche
	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Una Donna</i> (r. 1) 2. scrittura maiuscola dell'iniziale del sostantivo 3. interlinguistico (in tedesco le iniziali dei sostantivi vengono scritti in maiuscolo)
	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>ha un negozio</i> (r. 1) 2. preposizione <i>a</i> al posto di <i>in</i> + preposizione scritta con <i>h</i> 3. probabilmente intralinguistico (la preposizione <i>a</i> si potrebbe utilizzare con l'articolo determinativo: <i>al negozio</i>)
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>è stata licenziata</i> (r. 2) 2. corretta accentatura della terza persona singolare ind. pass. pross. dell'ausiliare <i>essere</i> 	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>a cercato</i> (r. 2) 2. <i>h</i> mancante nella scrittura della terza pers. sing. indic. pres. dell'ausiliare <i>avere</i> 3. intralinguistico (<i>h</i> non ha corrispondenza fonetica + preposizione <i>a</i>)
	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>a cercato per affittasi locali</i> (r. 2-3) 2. preposizione <i>per</i> retta dal verbo <i>cercare</i> al posto del complemento oggetto 3. probabilmente interlinguistico (in tedesco il verbo <i>suchen</i> può reggere la preposizione <i>nach</i>, in inglese <i>cercare</i> = <i>to look for</i>, in italiano <i>cercare</i> è transitivo)
	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>e andato</i> (r. 3) 2. accento mancante per l'ausiliare <i>essere</i> alla terza persona singolare 3. interlinguistico (in tedesco gli accenti non vengono scritti) + intralinguistico (a seconda della variante parlata dall'apprendente, <i>e</i> e <i>è</i> potrebbero essere pronunciate nello stesso modo)

	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>a una banca</i> (r. 4) 2. preposizione <i>a</i> al posto di <i>in</i> 3. probabilmente intralinguistico (la preposizione <i>a</i> si potrebbe utilizzare con l'articolo determinativo: <i>alla banca</i>)
	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>per prestare i soldi</i> (r. 4) 2. omissione di <i>farsi</i> 3. probabilmente errore di distrazione
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>ha ricevuto i soldi</i> (r. 4) 2. corretta grafia della terza persona dell'ausiliare <i>avere</i> 	 <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>ha ricevuto i soldi</i> (r. 4) 2. scambio di <i>i</i> con <i>e</i> in <i>ricevuto</i> + <i>ricevere soldi</i> anziché il più frequente <i>ottenere soldi</i> 3. probabilmente interlinguistico (ted. <i>bekommen</i> = <i>ricevere</i>)
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>ha aperto</i> (r. 5) 2. corretta grafia della terza persona dell'ausiliare <i>avere</i> 	 <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>ha aperto</i> (r. 5) 2. raddoppio della <i>p</i> 3. probabilmente interlinguistico (le consonanti doppie non si pronunciano lunghe in tedesco)
	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>dopo un successivo tempo</i> (r. 5) 2. utilizzo dell'aggettivo <i>successivo</i> al posto di <i>un po' di</i> 3. origine dell'errore non chiara
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>ha ricevuto una offerta</i> (r. 6) 2. corretta grafia della terza persona dell'ausiliare <i>avere</i> + corretta grafia di <i>ricevuto</i> 	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>a lavorata</i> (r. 6) 2. <i>h</i> mancante nella scrittura della terza pers. sing. indic. pres. dell'ausiliare <i>avere</i> 3. intralinguistico (<i>h</i> non ha corrispondenza fonetica + preposizione <i>a</i>)
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>una offerta del negozio</i> (r. 6) 2. nominalizzazione dal verbo <i>offrire</i> 	 <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>una offerta del negozio</i> (r. 6) 2. preposizione articolata <i>del</i> al posto di <i>dal</i> 3. probabilmente interlinguistico (<i>von</i> tedesco può corrispondere sia a <i>di</i> che a <i>da</i>)
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>ha cooperato con il negozio</i> (r. 7) 2. corretta grafia della terza persona dell'ausiliare <i>avere</i> + corretta grafia di <i>ricevuto</i> 	 <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>ha cooperato con il negozio</i> (r. 7) 2. utilizzo del verbo <i>cooperare</i> al posto del più frequente <i>lavorare</i> o <i>collaborare</i> 3. interlinguistico (il tedesco <i>zusammenarbeiten</i> può essere reso sia come <i>cooperare</i> che come <i>lavorare</i>)

	<i>con/insieme a)</i>
1. <i>Potresti anche un tirocinio</i> (r. 10) 2. utilizzo di lessico specifico per il campo semantico (<i>tirocinio</i>) 	1. <i>Potresti anche un tirocinio</i> (r. 10) 2. omissione di <i>fare</i> 3. probabilmente errore di distrazione
	1. <i>Io non sono sicuro quale professione voglio fare</i> (r. 12) 2. omissione della preposizione <i>di</i> retta da <i>essere sicuro</i> 3. interlinguistico
	1. <i>avocato</i> (r. 13) 2. mancato raddoppio della <i>v</i> 3. probabilmente interlinguistico (le consonanti doppie non si pronunciano lunghe in tedesco)
	1. <i>perche il mio padre</i> (r. 13) 2. accento mancante sulla <i>e</i> terminale 3. interlinguistico (in tedesco gli accenti non vengono scritti)
	1. <i>e interessante</i> (r. 14) 2. accento mancante per l'ausiliare <i>essere</i> alla terza persona singolare 3. interlinguistico (in tedesco gli accenti non vengono scritti) + intralinguistico (a seconda della variante parlata dall'apprendente, <i>e</i> e <i>è</i> potrebbero essere pronunciate nello stesso modo)
	1. <i>stai sano</i> (r. 15) 2. espressione di chiusura atipica rispetto ad es. al più frequente <i>un caro saluto</i> 3. interlinguistico (traduzione dal tedesco <i>bleib gesund</i>)

6. Aggiunta di ulteriori punti di forza linguistici e definizione delle aree di intervento didattico

Ulteriori punti di forza

Sintassi

- Corretta posizione del verbo (assenza di inversioni e di trasposizioni nelle frasi secondarie, assenza di “Verbalklammer”)
- Utilizzo di secondarie finali implicite
- Utilizzo di secondarie dichiarative esplicite

Morfologia

- Congruenza soggetto-verbo
- Utilizzo del *passato prossimo* con *essere* e *avere* come ausiliari
- Utilizzo del *condizionale presente* con verbi modali

Lessico (+ ortografia)

- Ortografia per lo più corretta
- Iniziale minuscola nei sostantivi (tranne r. 1)

Aree di intervento didattico

Sintassi

- Revisione sistematica dell'omissione dei pronomi personali soggetto

Morfologia

- Accordo dei participi passati
- Semantica dei modi e dei tempi verbali (passato prossimo VS imperfetto, congiuntivo)
- Articoli determinativi e indeterminativi prima di un sostantivo che inizia per vocale
- Articoli determinativi e pronomi possessivi

Lessico (+ ortografia)

- Preposizioni di moto a luogo (sistematizzazione)
- Espansione generale del lessico
- Utilizzo del grafema *h*
- Accentazione

Elementi di *interlingua*

- Accordo dei participi passati:
2x corretto (r. 2, 3)
2x errato (r. 3, 6)
- Utilizzo dei tempi verbali:
tendenzialmente corretto
4x errato (r. 6, 9, 13, 15)

- Utilizzo del grafema *h*
 - 4x corretto (r. 4, 5, 6, 7)
 - 3x errato (r. 2, 3, 6)
- Accentazione
 - 1x corretta (r. 2)
 - 3x errata (3, 12, 14)