

“Che cos’è? Va e de”? Domande, risposte e commutazione di codice in due classi svedesi di italiano L2/LS

CAROLINE CARLÉN, FRANCO PAULETTO
Stockholm University

Abstract

This conversation-analytic study investigates the use of code switching (henceforth CS) in three Italian L2 classrooms in Sweden. Specifically, when and why do teachers code switch in their questions? Is the language choice pedagogically motivated? Does the teachers’ language choice have an influence over the students’ language choice in their answers? The data were collected from three beginner-level Italian lessons in two Swedish High Schools. Transcripts of questions in which CS occurred were analyzed using a conversation analytic approach with a focus on sequentiality in relation to the organization of turn allocation, to understand when and why the CS occurs in both questions and answers. In our data teachers use CS when posing questions to the class in two major occasions, namely when the question is followed by a significant silence but also when no discernible silence follows a question. Furthermore, regardless of the language used by the teacher, the students answer in Italian when the questions are task-based, and in Swedish when the questions are off-task.

Key words: code-switching, turn allocation, questions, repair, conversation analysis, wait time, SLA

1 Introduzione

È meglio che il docente di lingua straniera utilizzi la L1 o la L2 in classe? Questo è sicuramente un tema molto discusso, sia in Svezia sia altrove. In questo articolo si usa l’espressione L2 come sinonimo di lingua straniera appresa in un contesto in cui questa non viene parlata come lingua madre dalla maggioranza della popolazione. Per L1 si intende qui la lingua nativa o lingua madre, anche se non è detto che lo svedese sia la lingua madre di *tutti* gli studenti coinvolti in questo studio.

Esistono sostanzialmente due orientamenti didattici che guidano le scelte linguistiche dell’insegnante: il primo prevede l’uso esclusivo della L2 in classe (Liebscher e Daily-O’Cain 2005: 235), il secondo il maggior uso *possibile* della L2 (Turnbull e Arnett 2002: 205), scelta contemplata anche tra gli obiettivi di apprendimento nel cosiddetto *Ämnesplanen per Moderna Språk* o ‘Piano di studi per le lingue moderne’, documento in cui si dichiara che “l’insegnamento dovrà svolgersi *essenzialmente* nella lingua bersaglio¹” (Skolverket 2011; traduzione nostra; corsivo nostro). Con questa formulazione si intende che la maggior parte della lezione di lingua dovrebbe tenersi in L2, per massimizzare l’input, fatto che

¹ “[u]ndervisningen ska i allt väsentligt bedrivas på målspråket”

tuttavia non esclude l'uso della L1. Spetta dunque all'insegnante stabilire quando è necessario usare la L1 al posto della L2, nel caso esista una motivazione didattica.

Nelle classi osservate per questo studio sono gli insegnanti la fonte principale di input orale in L2, domande comprese. Il ruolo centrale rivestito dagli insegnanti in classe ci ha indotto ad analizzare le loro domande per cercare di capire a) quando avviene la commutazione di codice (CC) nelle interazioni in classe, b) se il fenomeno della CC sia legato ad una motivazione didattica e c) se la lingua in cui la domanda viene prodotta abbia dei riflessi sulla lingua usata dagli studenti nelle proprie risposte. Per realizzare questa analisi, si è partiti dalle precedenti ricerche sulla CC nella classe di lingue. A livello teorico e metodologico si fa riferimento ai principi e al metodo dell'analisi della conversazione e in particolare agli studi che hanno applicato questo quadro teorico e metodologico agli ambiti plurilingui e di istruzione (per una rassegna cf. Kasper e Wagner 2014:16-29). Il materiale usato in questa ricerca è stato raccolto nel corso di tre lezioni di italiano L2 svoltesi in due diversi licei, in una grande area urbana svedese. Le lezioni sono state filmate e registrate con tre videocamere e un registratore digitale tascabile, per un totale di 3 ore e 40 minuti di registrazione audio e 4 ore e 10 minuti di registrazione video. Le sequenze d'interesse sono state trascritte ed alcuni degli estratti più rilevanti sono stati qui descritti e analizzati. Lo scopo di questo studio è duplice: da una parte indagare le circostanze in cui si verifica la CC nelle domande poste dall'insegnante durante la lezione di italiano L2, dall'altra comprendere se si tratti di una scelta guidata da finalità didattiche. A questo scopo, sono state formulate due domande:

- 1) quando e perché l'insegnante commuta il codice nelle domande?
- 2) la lingua usata per ultima dall'insegnante nel formulare la domanda costituisce un fattore predittivo della lingua scelta dallo studente per rispondere?

2 Ricerca precedente e teoria

2.1 La commutazione di codice

In questo articolo il concetto di CC viene usato per indicare ogni occorrenza in cui l'insegnante cambia lingua, come in Flyman-Mattsson e Burenhult (1999: 62). Nelle altre ricerche riportate di seguito vengono usate altre denominazioni, come alternanza linguistica (*language alternation*; Arrigoni 2011) o ricorso alla L1 (*recourse to L1*; Benecchi 2009). Ritenendo che tutti questi studi analizzino lo stesso oggetto, sia pure facendo ricorso a terminologie diverse, abbiamo deciso di considerare intercambiabili questi termini. Per una trattazione più approfondita della differenza tra i concetti di CC e di alternanza linguistica si veda Auer (1984).

2.2 L'analisi della conversazione

Harvey Sacks, Emmanuel Schegloff e Gail Jefferson hanno analizzato l'organizzazione della presa di turno (*turn-taking*) nelle conversazioni quotidiane, mettendo a punto un modello che descrive, tra le altre cose, le norme che regolano

il modo in cui i parlanti prendono la parola in maniera ordinata nelle conversazioni quotidiane (Sacks et al. 1974: 700).

L'analisi della conversazione è usata ormai da tempo anche nell'ambito della linguistica applicata, dove è stata adottata come quadro teorico e metodo di ricerca da numerosi ricercatori (Schegloff et al. 2002: 4). È questo il paradigma che verrà applicato in questa ricerca, a partire dalla domanda-guida della ricerca analitico-conversazionale, ovvero "perché questa cosa (succede proprio) adesso?" ("why that now?"):

[...] a pervasively relevant issue (for participants) about utterances in conversation is 'why that now', a question whose analysis may [...] also be relevant for finding what 'that' is. That is to say, some utterances may derive their character as actions entirely from placement considerations. (Schegloff e Sacks 1973: 299)

Questa citazione ci aiuta a mettere in rilievo uno dei pilastri di questo paradigma analitico, ovvero la *sequenzialità* del parlato in interazione. Inoltre, poiché questo lavoro si concentra sulla CC, ci si chiederà anche "Why that, in that language, right now?", seguendo Üstünel e Seedhouse, i quali hanno esaminato le sequenze in cui si verifica la CC in classi di inglese per principianti presso una università turca (2005: 302).

Nell'interazione quotidiana due tipi di turni di parola sono centrali per capire la relazione tra parlato e azione: il turno di parola in corso e quello che lo segue. Il turno in corso rende infatti rilevanti solo un limitato ventaglio di azioni di risposta (si parla in questo caso di implicatività sequenziale, *sequential implicativeness*; cf. Schegloff e Sacks 1973), che a loro volta dimostrano il modo in cui il parlante ha compreso e analizzato l'azione (ovvero, il turno) del parlante precedente. Parallelamente, estendendo il concetto di implicatività sequenziale, noi crediamo che la lingua usata in un turno da un/a partecipante influenzerà la lingua usata dal/la copartecipante nel proprio turno di risposta (Auer 1984: 5).

Centrali all'interno del paradigma analitico conversazionale sono i meccanismi di presa di turno (che regolano l'avvicinarsi dei parlanti nella conversazione), la sequenzialità del parlato (inteso come successione di azioni interrelate), i meccanismi di riparazione (che risolvono problemi di ascolto e di comprensione che possono bloccare la progressività dell'interazione) e il concetto di *recipient design* (per cui ogni turno di parola è prodotto in un determinato modo, per un determinato copartecipante). Le prossime due sezioni enucleano i concetti chiave di allocazione del turno e di riparazione. A seguire presenteremo i contributi precedenti relativi alla commutazione di codice in classe e spiegheremo nei dettagli in che cosa consiste il nostro studio.

2.3 L'allocazione del turno

Nella nostra analisi hanno un ruolo di primo piano le norme per l'allocazione del turno (*turn allocation*) nelle conversazioni quotidiane. Si tratta di regole che valgono anche nel caso delle domande (Sacks et al. 1974: 716) e che possono essere trasposte alla situazione della classe nel modo seguente:

- 1) l'insegnante sceglie chi sarà il prossimo a parlare (*other-selection by current speaker*), oppure,
- 2) uno studente si auto-seleziona (*self-selection by other*), oppure
- 3) nel caso di assenza di risposta, l'insegnante riprende la parola (*self-selection by current speaker*) cercando di *riparare* in qualche modo l'assenza di risposta (Sacks et al. 1974: 716-723).

Una domanda, in quanto azione sociale, è interessante per due motivi: innanzitutto perché limita a una *risposta* il tipo di azione che ci si può aspettare nel turno successivo; in secondo luogo perché con essa il parlante in corso seleziona un altro parlante nel turno seguente (Sacks et al. 1974: 717). Nel caso dei nostri dati, possiamo osservare che l'allocazione dei turni di parola è gestita maggioritariamente dall'insegnante, e non dagli studenti: questo massimizza i "gaps" e le pause tra turni, mentre minimizza le sovrapposizioni, che invece sono così comuni nella conversazione spontanea, soprattutto in corrispondenza del punto di rilevanza transizionale (TRP, *transition relevance place*; cf. Sacks et al. 1974), ovvero del punto all'interno della conversazione nel quale può legittimamente avvenire il passaggio del turno a un altro parlante. Nelle classi centrate sull'insegnante (*teacher centered*), come quelle osservate in questo studio, è infrequente che gli studenti si autoselezionino o che selezionino un altro pari come prossimo parlante (Gardner 2013: 596). Questo chiama in causa il tipo particolare di interazione che si sviluppa in questo contesto sociale: le regole dell'alternanza di turno che si realizzano nelle conversazioni quotidiane vengono infatti sospese, la struttura partecipativa si cristallizza ed è l'insegnante a gestire la presa di turno selezionando il prossimo parlante. L'insegnante occupa, quindi, una posizione particolare nella classe, avendo a disposizione turni di parola estesi, governando l'organizzazione della presa dei turni (per esempio attraverso la selezione degli studenti che, alzando la mano, si propongono come candidati a rispondere) e dominando l'apertura e la chiusura delle sequenze (Gardner 2013: 593).

Ritornando al concetto di sequenzialità sopra menzionato, le domande e le risposte formano cosiddette coppie adiacenti (*adjacency pairs*; cf. Schegloff e Sacks 1973), ovvero turni caratterizzati da vicinanza e da corrispondenza tipologica che vengono detti *prima parte di coppia adiacente* e *seconda parte* (Fasulo e Potecorvo 1999: 55). Nel nostro caso, la domanda viene posta il più delle volte dall'insegnante, occupando la prima posizione, mentre la risposta dello studente la segue in seconda posizione, costituendo dunque la seconda parte della coppia adiacente. Molto spesso, poi, una valutazione dell'insegnante chiude la sequenza. Quest'organizzazione dei turni di parola è stata denominata IRF (Initiation-Response-Follow up; cf. Sinclair e Coulthard 1975): l'insegnante di solito conosce la risposta e gli studenti imparano presto tale schema (Mehan 1979 citato in Gardner 2013: 597-598). In ambito italiano, Orletti ha analizzato le interazioni di una classe di seconda media durante le interrogazioni, confermando che questo tipo di scambi

segue il modello IRF, in quanto ogni sequenza viene iniziata e conclusa dall'insegnante (2004: 108).

2.4 Riparazione

Centrale per questa ricerca diventa tra gli altri il concetto di riparazione (*repair*), ovvero il complesso di pratiche a cui un partecipante ricorre per risolvere "a trouble/problem of speaking, hearing or understanding the talk" (Schegloff et al. 2002: 7). Nel descrivere i meccanismi di riparazione è necessario fare alcune distinzioni di base. La prima è che la riparazione avviene in due fasi: nella prima essa viene iniziata, nel senso che viene segnalato un problema (la fonte del problema, o *trouble source*); nella seconda, la riparazione viene portata a termine, con la conseguente soluzione del problema. Si parla quindi di inizio della riparazione (*repair initiation*) e di riparazione vera e propria (*repair proper*). Dato che questa pratica si sviluppa in due momenti diversi, è necessario distinguere quale partecipante sia impegnato in ciascuna fase: le parti in causa sono il parlante in corso (*self*) e qualsiasi altro partecipante (*other*). Nella pratica, il parlante in corso può sia avviare sia portare a termine la riparazione, ma può anche essere il copartecipante a iniziarla e a eseguirla. Vi sono molte possibili combinazioni. Si è comunque notato che nelle conversazioni quotidiane l'autoriparazione (*self-initiated, self-completed repair*, quando è il parlante stesso a rimediare a un problema) è di gran lunga preferita all'eteroriparazione (*other-initiated-repair*, quando la riparazione è iniziata dall'interlocutore; Schegloff et al. 1977: 362). Il completamento dell'autoriparazione si verifica di solito nello stesso turno in cui si trova il problema (il cosiddetto *repairable*), ed è preceduto da altri fenomeni come "cutt-offs, sound stretches, uhs, ecc." (Schegloff et al. 1977: 367). L'eteroriparazione invece spesso viene iniziata nel turno successivo, nel quale vengono richiesti chiarimenti o usando parole come "cosa?", "eh?", "chi?" ecc. o attraverso ripetizioni delle parti del turno precedente che rappresentano la fonte del problema (Schegloff et al. 1977: 367-8). La riparazione nella classe si distingue da quella che ha luogo nella conversazione quotidiana in diversi modi: per esempio, vi è molto più comune l'eteroriparazione (quella cioè iniziata ed eventualmente completata dal copartecipante, nella quasi totalità dei casi l'insegnante) rispetto all'autoriparazione, dato che il docente deve insegnare la lingua anche attraverso frequenti interventi di correzione (Gardner 2013: 603).

Quando si verifica un problema di comprensione reciproca, ad essere messe in crisi sono da un lato la *progressività* dell'azione, dall'altra l'*intersoggettività* (Robinson 2014; Schegloff 1992), ovvero la condizione in cui la comprensione da parte dei copartecipanti di ciò che sta avvenendo nell'interazione è 'the-same-for-all-practical-purposes' (Garfinkel 1967: Preface vii). In molti casi, il silenzio tra un turno e l'altro è dunque l'indizio della presenza di un problema di ascolto o di comprensione, ovvero di una minaccia al mantenimento dell'intersoggettività tra partecipanti. In ambito analitico conversazionale si è osservato che, normalmente, il silenzio durante la transizione da un turno a quello successivo è molto breve: "one beat", ovvero il tempo necessario a pronunciare una sillaba a velocità normale

(Jefferson 1984; Schegloff 2000). Una durata superiore a questa potrebbe invece indicare che il copartecipante non ha capito, che rifiuta di esprimersi o che sta per produrre un turno non allineato in termini di preferenza a quello precedente (Pomerantz 1984: 70-72). I lunghi silenzi sono dunque spesso indici di criticità, e questo può essere significativo anche per il contesto della classe, in quanto una risposta mancata (nel senso che alla domanda segue un silenzio) può indurre l'insegnante a riformulare la domanda o a commutare codice per riparare un possibile problema. Ritorneremo sull'importanza dei silenzi nella parte analitica.

2.5 L'uso della L1, della L2 e della commutazione di codice in classe

Una tendenza che ha caratterizzato la didattica delle lingue nel mondo occidentale, durante parte del ventesimo secolo, è stata quella di evitare l'uso della L1 in classe (Liebscher e Daily-O'Cain 2005: 235). Questa propensione è stata motivata sulla base di due diversi modelli di apprendimento: il primo si fonda sulle modalità con cui un bambino nativo impara la sua lingua, il secondo sulla teoria della "*language compartmentalization*", secondo cui la L2 viene imparata separatamente dalla L1 (Cook 2001: 406-407).

Dato che l'insegnante spesso costituisce la fonte primaria dell'input orale, secondo molti studiosi è preferibile che usi la lingua obiettivo il più possibile (Turnbull e Arnett 2002: 205). L'importanza dell'input nel processo di apprendimento di una L2 risale alle idee di Krashen sul *comprehensible input*: la L2 si acquisirebbe con l'aggiunta di pezzi sempre nuovi della lingua obiettivo all'interlingua dell'apprendente, tramite l'esposizione all'input (Macaro 2005: 65). D'altro canto, secondo altri studiosi la sola esposizione all'input non implica che esso venga interiorizzato come nuova conoscenza (Ellis 1994: 349).

L'uso della L1 nella classe di L2 può essere considerato sia un aiuto, sia un ostacolo, a seconda di quando e come la L1 viene adoperata e quindi di come influisce sulla qualità dell'input. Secondo Mordente e Ferroni, quando l'insegnante ricorre alla CC per risolvere problemi di lessico nell'interazione, la L1 non toglie input agli studenti ma, anzi, aiuta a renderlo comprensibile (2011: 217). Warford invece critica l'uso della CC (dalla L2 alla L1) da parte degli insegnanti quando essa ha lo scopo di far risparmiare loro tempo (2009: 23-24). Secondo Benecchi ci sono due motivi principali che inducono al ricorso alla L1 da parte dell'insegnante: il primo, considerato negativo, è rimediare all'errata pianificazione didattica. Il secondo, considerato positivo, è relativo a situazioni inattese, come ad esempio una consegna da chiarire (2009: 35). Stoltz ha osservato che gli insegnanti usano spesso la L1 nelle istruzioni e nelle spiegazioni e ha riflettuto sulle motivazioni di questa scelta, concludendo che essa può nascere dalla volontà di dare a tutti gli studenti la possibilità di capire, o che può essere semplicemente frutto dell'abitudine, e quindi può essere priva di motivazioni specificamente didattiche (2009: 155). L'autore sostiene che in quest'ultimo caso gli studenti perdono la possibilità di avere un input più ricco (Stoltz 2009: 155). D'altro canto si possono verificare situazioni in cui l'uso della L1 è più motivante di quello della L2: se la frase è troppo complessa, l'utilizzo della L2 costituirebbe solo un ostacolo alla comprensione. Il concetto

chiave è che l'insegnante dovrebbe operare scelte didattiche consapevolmente motivate sia nell'uso della L2 che della L1, allo scopo di favorire l'apprendimento (Stoltz 2009: 156).

Fino a qui, è stata offerta una panoramica generale sulle possibili motivazioni che guidano l'insegnante nell'uso della L1 in classe, e sulle conseguenze di tale scelta, principalmente riguardo all'input. Di seguito, invece, saranno presentate le diverse funzioni pratiche relative della CC in classe.

2.6 La commutazione di codice in classe: Contesti sequenziali d'uso

2.6.1 Commutazione di codice da parte dell'insegnante

Una parte degli studi sulla CC si concentra sulle motivazioni che spingono al suo ricorso. Flyman-Mattsson e Burenhult hanno notato che la CC ha spesso una funzione ripetitiva (*repetitive function*), nel senso che l'insegnante usa due lingue per dire la stessa cosa al fine di assicurarsi che il messaggio venga recepito (1999: 61), e spesso la L2 precede la L1 (Flyman-Mattsson e Burenhult 1999: 67). Anche per Arrigoni l'insegnante usa la ripetizione in L1 principalmente per questo motivo (2011: 34). La CC in questi casi funge quindi da *misura preventiva*, per evitare in prospettiva problemi nella progressività dell'azione.

Altri studi indicherebbero invece che la CC avviene *dopo* un problema di comprensione. Nella loro ricerca, Üstünel e Seedhouse hanno osservato che l'insegnante commuta codice dopo una pausa di un secondo, e che di solito cerca di ripetere o riformulare la domanda nella L2 prima di commutare codice (2005: 321). Anche Arrigoni ha osservato che gli insegnanti ricorrono spesso alla L1 in situazioni in cui gli studenti dimostrano di non aver capito, per esempio dopo lunghe pause o dopo aver fornito risposte insoddisfacenti alle domande loro poste (2011: 31). Mordente e Ferroni hanno documentato come l'insegnante faccia ricorso a strategie quali la semplificazione o l'uso dei gesti prima di alternare la lingua, e hanno mostrato come la maggior parte delle alternanze siano motivate dalla volontà di risolvere problemi comunicativi, in particolare quando il lessico manca allo studente (2011: 216-217). Nelle ricerche riportate sopra si nota che l'insegnante usa la CC come *riparazione*, e spesso dopo aver fatto ricorso ad altre risorse.

2.6.2 Commutazione di codice da parte degli apprendenti

Nel proprio studio sulla CC nelle classi di francese in Svezia, Stoltz ha scoperto che, quando l'insegnante ripete immediatamente in svedese una domanda appena posta in francese, è più probabile che la risposta venga fornita dall'apprendente in svedese: sembra dunque che lo studente risponda nell'ultima lingua che ha sentito (2009: 150). D'altra parte, Üstünel e Seedhouse hanno tratto conclusioni opposte: secondo loro lo scopo pedagogico dell'insegnante è di elicitare una risposta nella L2 indipendentemente dalla lingua usata, e lo studente può indicare *alignment* (quando usa la L2) o *misalignment* (quando usa la L1) rispetto a tale scopo (2005: 321). Il focus pedagogico va unito al concetto analitico-conversazionale di

preferenza (*preference*), che non fa tanto riferimento alle motivazioni psicologiche dei partecipanti, "but to sequence- and turn- organizational features of conversation" (Schegloff et al. 1977: 362). Per esempio, una domanda proietta come azione preferita una risposta, mentre l'assenza di risposta o una risposta che contraddice in qualche modo i presupposti su cui la domanda si fonda vengono definite azioni *dispreferite*, in quanto ostacolano la progressività dell'interazione, mettendo a repentaglio l'*affiliazione* tra partecipanti (Lindstrom e Sorjonen 2013) e in definitiva la loro *faccia* (Goffman 1967). Üstünel e Seedhouse nel proprio studio usano *preferenza* per denotare la lingua effettivamente usata dall'insegnante, e non per descrivere ciò che sarebbe *preferito* dal punto di vista sequenziale. L'insegnante, quindi, può usare una qualsiasi delle due lingue per elicitare la risposta voluta (2005: 321). A differenza di quanto osservato da Stoltz, nelle sequenze riportate nel loro articolo gli studenti rispondono nella L2 dopo che l'insegnante ha commutato codice, dimostrando così di riconoscere sia la necessità da parte dell'insegnante di chiarire la domanda iniziale, sia lo scopo didattico dell'azione, che consiste nel far loro produrre una risposta nella L2 (Üstünel e Seedhouse 2005: 315).

In sintesi, nella ricerca pregressa si possono distinguere due linee di pensiero: da un lato, si pensa che gli studenti riconoscano lo scopo pedagogico dell'insegnante e che, producendo una presunta risposta in *allineamento* con il compito assegnato loro, rispondano nel modo preferito, cioè nella L2. Dall'altro, si afferma che la lingua sentita per ultima condizionerebbe la scelta della lingua con la quale gli studenti rispondono nel turno successivo, indipendentemente dallo scopo dell'insegnante.

3 I dati e il metodo

I dati qui analizzati sono stati raccolti nel corso di tre lezioni di italiano svoltesi in due diversi licei svedesi. Si tratta di due classi di livello uno (*Italienska 1*) e di una classe mista, composta da allievi appartenenti ai livelli due e tre². Il livello uno è il livello per i principianti dei corsi di lingua moderna nella scuola svedese, un sistema che prevede una progressione da 1 a 7 (Skolverket 2011). Al momento della registrazione gli studenti coinvolti avevano un'età compresa tra i 15 e i 18 anni. In totale, hanno partecipato alla raccolta dati due insegnanti e 32 studenti del livello uno, nove studenti del livello 2 e due allievi appartenenti al livello 3. Due studenti hanno scelto di non partecipare, quindi saranno esclusi dalle sequenze presentate in questa sede. Gli insegnanti sono tutti e due bilingui e insegnano anche altre lingue, oltre all'italiano. Tutti i partecipanti sono stati informati sullo scopo della ricerca, sulla volontarietà della propria partecipazione, e sulla possibilità di ritirare il proprio consenso in qualsiasi momento. Per assicurare la confidenzialità del materiale, i file audio e video sono stati salvati su un server privato. Nelle

² In questa classe gli studenti del livello due erano in maggioranza e hanno interagito per tutta la lezione con l'insegnante, mentre i due studenti del livello tre hanno lavorato in maniera indipendente, ricevendo solo occasionalmente l'attenzione dell'insegnante.

trascrizioni i nomi dei partecipanti sono stati sostituiti da pseudonimi per motivi di riservatezza.

Le lezioni sono state registrate con tre videocamere (una puntata sull’insegnante e altre due sugli studenti) e con un registratore tascabile posizionato in prossimità dell’insegnante. Il video ha permesso di cogliere molti aspetti rilevanti della comunicazione non verbale, come le espressioni facciali, la direzione degli sguardi, l’orientamento dei partecipanti e i gesti delle mani, sia da parte dell’insegnante sia degli studenti.

I dati sono stati analizzati da un punto di vista sia qualitativo sia quantitativo. Gli estratti contenenti le domande oggetto di questo studio sono stati trascritti in un documento word, secondo le convenzioni di trascrizione invalse nell’analisi della conversazione (Hepburn e Bolden 2013; cf. appendice 1). Per l’ascolto dei brani e per la misurazione delle pause e dei silenzi è stato utilizzato il programma Audacity. Sono state analizzate solo le sequenze nelle quali compaiono domande in cui è presente la CC.

Per rispondere al primo quesito di ricerca (*quando e perché l’insegnante commuta il codice nelle domande?*), le domande (in totale 40) sono state suddivise in due categorie, a seconda che fosse presente o meno una pausa significativa prima della CC (in questo studio si considera significativa una pausa che superi 0.3 secondi). Va notato che nel corso dello spoglio dei dati è stata rilevata anche un’altra tipologia di domanda, nella quale l’insegnante inizia con una frase in italiano di tipo dichiarativo, immediatamente seguita da una frase interrogativa in svedese: anche questa verrà descritta e discussa brevemente.

Per rispondere alla seconda domanda di ricerca (*la lingua usata per ultima dall’insegnante nel porre la domanda costituisce un fattore predittivo della lingua scelta dallo studente per rispondere?*) sono state prese in esame 30 sequenze domanda-risposta. Sono state escluse quelle in cui la domanda aveva lo scopo di elicitare traduzioni e le domande senza risposta. Le prime non sono state considerate perché restringono il campo delle possibili risposte a uno o più item lessicali nella L1 o nella L2, lasciando così allo studente poca libertà di scelta, mentre le seconde sono state omesse perché non contengono alcun elemento significativo.

4 I risultati

In questa sezione si è deciso di distinguere tra i risultati relativi alla prima domanda e quelli relativi alla seconda

4.1 Commutazione di codice da parte dell’insegnante: Quando e perché?

I risultati dimostrano che ci sono più occorrenze di CC senza un silenzio significativo (23 occorrenze) che con un silenzio (17 occorrenze). I silenzi significativi di solito hanno durata di un secondo o poco meno. Inoltre, si segnalano tre casi in cui l’insegnante usa un’intonazione interrogativa solo per la frase in svedese ma non per quella iniziale in italiano:

Estratto 1: det här var läxan

- 01 I: ah si perc- eh già il compito era questo qua,
02 (1.0) .
→ 03 I: det här va läxan eller hur?
questo era il compito no?

Nell'esempio riportato sopra si nota l'assenza dell'intonazione interrogativa nella frase in italiano (riga 1), a cui segue una domanda posta in svedese (riga 3). In questo caso il silenzio è significativo (riga 2), mentre in due dei tre esempi a sintassi composita, sopracitati non si osserva un silenzio abbastanza lungo da poter essere considerato come problematico.

L'estratto presentato qui di seguito è uno degli esempi che potremmo definire tipici, in quanto l'insegnante commuta codice dopo un silenzio significativo:

Estratto 2: che cos'è=va e de?

- 01 I: allora, (0.3) °il telefono° (1.4) stiamo lavorando (0.2) con (0.4) le direzioni.
02 (5.0) ((*scrive direzioni alla lavagna e cancella una cosa precedente*))
03 I: questa cos'è?
04 (0.8)
→ 05 I: che cos'è?=va e de? (.) che cos'è?
che cos'è?
06 (3.7)
07 I: che cos'è?
08 (0.8)
09 I: mm .hh ((*due studenti alzano la mano*))
10 (1.8)
11 I: sì Fanny, ((*seleziona Fanny*))
12 (.)
13 F: una cartina.
14 I: una cartina.

L'insegnante presenta il tema per la lezione (riga 1): gli studenti devono esercitarsi a dare e chiedere le indicazioni stradali per raggiungere varie mete. Sulla lavagna è proiettata una cartina e l'insegnante rivolgendosi a tutta classe chiede che cosa sia (riga 3). Dopo un silenzio di 0.8 secondi (riga 4), l'insegnante ripete la domanda in italiano e commuta codice subito dopo (riga 5). Dopo un altro silenzio (riga 6), l'insegnante riprende la parola e ripete la domanda in italiano (riga 7). Due studenti si autoselezionano alzando la mano (riga 9) e l'insegnante dà la parola a Fanny, che risponde correttamente, come dimostra la ripetizione a modo di conferma che l'insegnante produce a seguire (riga 14). Dato che nessuno studente ha alzato la mano durante i primi turni, auto-selezionandosi come parlante successivo, l'insegnante riprende la parola per riparare l'assenza di risposta. Dobbiamo a questo punto porci la domanda-guida "perché questo, in questa lingua, adesso?". La CC avviene dopo un silenzio significativo, indice di problematicità, ed è quindi assimilabile a una riparazione. L'assenza di una risposta mostra all'insegnante che gli studenti non hanno capito o che forse non sono in grado di rispondere: il passaggio alla L1 indica che il parlante ha iniziato una riparazione che riguarda il

turno precedente, come hanno anche osservato Üstünel e Seedhouse (2005) e Arrigoni (2011).

Adesso ci concentreremo su un'altra occorrenza frequente nei nostri dati, ovvero il ricorso alla CC pur in assenza di un silenzio significativo.

Estratto 3: vem kan svara?

- 01 I: vogliamo andare in farmacia. (2.2) Niclas puoi fare la domanda?=kan du fråga?
puoi chiedere?
- 02 (0.8)
- 03 N: e:::::h da che parte, (.) e::,
- 04 I: farmacia=apotek=fa-farmacia=
farmacia
- 05 N: =la farmacia.
- 06 I: sì da che parte e: è la farmacia?
- 07 (5.9) ((*scrive la domanda sulla lavagna*))
- 08 I: oppure dov'è la farmacia?
- 09 (2.1)
- 10 I: chi può rispondere?
- 11 (3.3)
- 12 I: vem kan svara? (.) chi?
chi può rispondere?
- 13 (0.6)
- 14 I: chi può rispondere?
- 15 (1.0)
- 16 I: siamo qui. ((*indica un punto sulla lavagna*))
((2 righe omesse))
- 18 I: provate.
- 19 (1.4)
- 20 I: Lina (0.9) dai,
- 21 (1.2)
- 22 L: e:::::h prima a::ndate dritto: (1.2) eh la seconda:: (0.9) gira no?
- 23 I: sì, va bene va bene=
- 24 L: =girate: a: a destra.
- 25 I: sì.
- 26 (2.7)
- 27 L: e::::: sulla:::: u:::h (1.0) £jag vet inte heh£
non lo so
- 28 I: come prima.
- 29 L: sulla sinistra.
- 30 I: sì.

In questo estratto continua l'esercizio sulle indicazioni stradali. L'insegnante sceglie sia la meta (la farmacia), sia lo studente che deve parlare (riga 1): la CC avviene subito dopo la richiesta di agire in italiano, e non si rileva alcun silenzio tra le due. Chiediamoci quindi di nuovo "perché questo, in questa lingua, adesso?": in questo esempio, al contrario del precedente, non è presente un silenzio significativo, il che fa supporre che la funzione di questa ripetizione sia di tipo preventivo, per assicurarsi cioè che il messaggio venga compreso, come confermerebbero i risultati di Flyman-Mattson e Burenhult (1999) e di Arrigoni (2011). Di seguito, lo studente inizia a dare la risposta in italiano ma non completa il turno: la breve pausa e la

disfluenza susseguente indicano che potrebbe non ricordare la parola "farmacia" (riga 3). L'insegnante risponde suggerendo la parola e la traduce (riga 4), e lo studente finisce il suo turno con la parola in precedenza mancante (riga 5). Alla riga 10 l'insegnante rivolge la domanda implicitamente a tutta la classe, nella forma di un invito ad autoselezionarsi. Dopo un lungo silenzio (riga 11), commuta codice quando rinnova l'invito in L1 (riga 12). Poi, nei seguenti turni, dato che nessuno studente prende la parola, cerca di facilitare il compito, indicando il punto di partenza del *task* (riga 16), dopodiché invita esplicitamente gli studenti a provare a svolgere il compito (riga 18). Visto il proprio insuccesso, alla riga 20 l'insegnante deve selezionare il prossimo parlante. La seconda parte di questo turno è quindi simile al primo esempio riportato sopra, in cui l'insegnante riprende la parola per riparare a una risposta mancata, e l'uso della CC funziona come riparazione di una possibile difficoltà di comprensione della richiesta da parte degli studenti.

4.2 La lingua usata dall'insegnante come fattore predittivo della lingua usata dallo studente?

Per rispondere alla seconda domanda sono state preventivamente individuate cinque possibili categorie di risposte:

- 1) la domanda finisce in svedese e lo studente risponde in italiano;
- 2) la domanda finisce in italiano e lo studente risponde in italiano;
- 3) la domanda finisce in svedese e lo studente risponde in svedese;
- 4) la domanda viene posta solo in svedese dato che la precedente frase in italiano non ha un'intonazione interrogativa: lo studente risponde in italiano.
- 5) la domanda finisce in italiano e lo studente risponde in svedese;

Adesso verranno presentati esempi appartenenti a ognuna delle categorie sopra menzionate. L'estratto che segue è un esempio del tipo più frequente di occorrenza: l'insegnante finisce la domanda in cui si verifica la CC con lo svedese e lo studente risponde in italiano.

Estratto 4: hur frågar vi?

- 01 I: invece, (0.7) vogliamo andare, (0.3) °oddio non vedo niente.°
02 (2.6) ((I si gira verso il pc per consultare la carta, poi si gira verso la lavagna))
03 I: la fermata dell'autobus forse, ((indica un punto sulla carta))

(12 righe omesse)

16 (0.5) ((I guarda la classe))
17 I: quindi, (0.8) ((I si gira verso la lavagna)) chiediamo le direzioni, (0.9) ((indica
18 la carta)) per la fermata dell'autobus.=per vedere var busshållplatsen ligger.
dove si trova la fermata

19 (1.2) ((I guarda la classe))
→ 20 I: come chiediamo?
21 (0.6) ((I guarda la classe))
→ 22 I: hur frågar vi?
come chiediamo?
23 (2.1) ((I guarda la classe))
24 (16.8) ((I si gira e si avvicina alla lavagna; cancella qualcosa e poi scrive))
25 (0.8) ((I si gira verso la classe e ondeggia le mani per sollecitare una risposta))
26 (1.0) ((I si ferma e guarda la classe)) ((diversi studenti alzano la mano))
27 I: Nadja. ((I seleziona N con un cenno della mano sinistra))
28 (0.5)
→ 29 N: m:::, (0.3) dov'è, (0.3) la fermata dell'autobus:?
30 I: =sì. (0.3) dov'è la fermata dell'autobus.=benissimo. ((I si gira verso la lavagna))
31 I: (3.2) ((I scrive alla lavagna))

L'insegnante pone la domanda (riga 20), e dopo un silenzio significativo la ripete in svedese (riga 22). Anche se la domanda si conclude con lo svedese, seleziona come risposta preferita una serie di item in italiano. Nadja risponde in italiano (riga 29), anche se ha appena sentito lo svedese, dimostrando così di allinearsi allo scopo dell'insegnante, come hanno rilevato Üstünel e Seedhouse (2005). Un'altra occorrenza molto frequente, come nell'esempio riportato in seguito, è quella che vede l'insegnante ripetere in italiano un'altra volta dopo la commutazione in svedese: la domanda finisce quindi in italiano e lo studente risponde in italiano.

Estratto 5: cosa risponde?

- 01 I: cosa risponde?
02 (0.42)
03 I: vad svarar han?
che cosa risponde?
04 (0.65)
→ 05 I: cosa risponde?
06 (4.1) ((qui Sebastian alza la mano))
→ 07 I: a noi? noi siamo qui sì Sebastian?=((l'insegnante indica il punto dove sono sulla
08 cartina))
→ 09 S: =mm e:h andate la prima a destra=
10 I: =mm=
11 S: =ed è: lì e:h sulla: sinistra.
12 I: più o meno assolutamente.

L'insegnante ripete la domanda tre volte prima di vedere una mano alzata. Lo studente alza la mano prima che l'insegnante inizi il turno riportato nella riga 7. La domanda, quindi, finisce in italiano (riga 7) e lo studente risponde in italiano (riga 8). L'azione di Sebastian in questo estratto può essere spiegata come nell'esempio precedente: ancora una volta, il comportamento dello studente dimostra allineamento rispetto al compito.

In questa ricerca si è potuto osservare come gli studenti tendano a rispondere in svedese quando la domanda dell'insegnante non è focalizzata su un *task*. Nel prossimo estratto si potrà notare come il principio di implicatività sequenziale sia all'opera, condizionando la lingua scelta dallo studente: la domanda finisce infatti in svedese e lo studente risponde in svedese. A differenza di quanto riscontrato negli estratti precedenti, la domanda dell'insegnante qui non riguarda un *task*.

Estratto 6: va du sjuk?

- 01 I: di nuovo?
02 S: sono pronto.
03 I: ma tu (.) sei stato malato?=
→ 04 =va- har du- va du sjuk förra gången?=
che- hai- eri malato la volta scorsa?
→ 05 S: =ja.
sì.
06 I: du har tjugo stycken att göra nu.
ne hai venti da fare adesso.
07 S: ja.
sì.
08 I: mm.

In questo estratto lo studente si è alzato per prendere una consegna extra, dato che aveva già completato il compito che era stato assegnato a tutta la classe. L'insegnante pone una domanda in italiano (riga 1) e lo studente risponde in italiano. Di seguito, l'insegnante pone allo stesso studente una domanda in italiano che riguarda una precedente assenza dello studente (riga 3), per poi commutare codice (riga 4) usando lo svedese, fatto che condiziona la risposta dello studente, che questa volta usa lo svedese (riga 5). Come vediamo, la domanda non ha attinenza rispetto all'attività didattica in corso.

In questo estratto presentiamo invece un esempio nel quale l'insegnante pone la domanda soltanto in svedese, dato che l'intonazione della prima parte del turno, prodotta in italiano, non è interrogativa, e dunque ascendente, ma dichiarativa, e dunque discendente.

Estratto 7: dai,=Frank

- 01 I: allora, (1.3) posso avere l'attenzione, (2.3) modi nuovi per chiedere o parlare
→ 02 delle direzioni.=vad finns det för nya sätt, (0.6) att tala om, .hh vägbeskrivning?
che modi nuovi ci sono, per parlare di, indicazioni stradali?
- 03 (3.7)
- 04 I: det är fler än de vanliga som kan det här.
ce ne sono altri oltre ai soliti che lo sanno.
- 05 (0.5)
- 06 I: dai,=Frank.
- 07 F: =(va?)
(eh?)
- 08 I: nytt sätt.=
nuovo modo.
- 09 F: =e::h e:h vai sempre dritto::.
- 10 I: mhm (.) poi Lisa.
- 11 L: =(här säger dom ju) gira istället för girate.
(qui dicono) gira invece di girarte

Siamo verso la fine della lezione e l'insegnante trae delle conclusioni sui contenuti trattati, chiedendo agli studenti che cosa abbiano imparato di nuovo. Alla riga 2 si può notare la CC dall'italiano allo svedese, ma l'intonazione della TCU (*turn constructional unit*, 'unità costitutiva di turno'; cf. Sacks et al. 1974) prodotta in italiano non è interrogativa (riga 1), per cui la domanda viene posta esplicitamente, da un punto di vista sintattico, pragmatico e prosodico solo in svedese (riga 2). Quindi, anche se la domanda viene posta solo in svedese, gli studenti dimostrano allineamento rispetto all'attività didattica in corso, che prevede la produzione di una frase obiettivo nella L2. Ciononostante, in questo estratto si constata anche l'uso dello svedese da parte degli studenti. Alla riga 7 Frank inizia una riparazione con "va?" ('che/cosa?'). Questo è un cosiddetto *open class repair initiator* (Drew 1997: 74-93), un iniziatore generico di riparazione che non localizza specificamente la fonte del problema (il *repairable*), a differenza di quelli che vengono definiti *next turn repair initiators*, i quali invece la identificano in modo preciso con domande come "quando?", "chi?", "dove?" ecc. (1997: 70-72). Questa eteroriparazione non fa riferimento a un elemento specifico ma a tutto il turno precedente e indica che il problema è sequenziale, dato che si riferisce a tutto ciò che è stato detto (e quindi *fatto*) in precedenza. Con il proprio turno in svedese l'apprendente chiede dunque un chiarimento molto aperto della consegna, che viene riparata dall'insegnante con "nytt sätt" ('modo nuovo': riga 8). Il risultato è positivo, la sequenza di riparazione inserita tra domanda iniziale e risposta finale viene chiusa, e Frank è in grado di rispondere in italiano alla domanda iniziale (riga 9). Alla riga 11 della stessa sequenza l'uso dello svedese da parte di Lisa ha chiaramente valore di commento metalinguistico sul contenuto (Coste 1997: 398-399).

Per quanto concerne il quinto tipo di sequenza da noi ipotizzato (domanda in italiano, risposta in svedese), ne è stata trovata una sola possibile occorrenza, che descriviamo qui di seguito: l'estratto coincide, parzialmente, con il numero 4, ma è stato ampliato. Come abbiamo già visto, l'insegnante vuole ricostruire insieme alla

classe una coppia adiacente domanda ("Dov'è la fermata dell'autobus?") – risposta ("Vada dritto e poi giri a destra"):

Estratto 8: dov'è la fermata dell'autobus?

- 01 I: invece, (0.7) vogliamo andare, (0.3) °oddio non vedo niente.°
02 (2.6) ((I si gira verso il pc per consultare la carta, poi si gira verso la lavagna))
03 I: la f:ermata dell'autobus forse, ((I indica un punto sulla carta))
- ((12 righe omesse))
- 16 (0.5) ((I guarda la classe))
17 I: quindi, (0.8) ((I si gira verso la lavagna)) chiediamo le direzioni, (0.9) ((indica
la
18 carta)) per la fermata dell'autobus.=per vedere var busshållplatsen ligger.
dove si trova la fermata
- 19 (1.2) ((I guarda la classe))
20 I: come chiediamo?
21 (0.6) ((I guarda la classe))
22 I: hur frågar vi?
come chiediamo?
23 (2.1) ((I guarda la classe))
24 (16.8) ((I si gira e si avvicina alla lavagna; cancella qualcosa e poi scrive))
25 (0.8) ((I si gira verso la classe e ondeggia le mani per sollecitare una risposta))
26 (1.0) ((I si ferma e guarda la classe)) ((diversi studenti alzano la mano))
27 I: Nadja. ((I seleziona L con un cenno della mano sinistra))
28 (0.5)
- 29 N: m:::;, (0.3) dov'è, (0.3) la fermata dell'autobus:?
→ 30 I: =sì. (0.3) dov'è la fermata dell'autobus.=benissimo. ((si gira verso la lavagna))
31 I: (3.2) ((I scrive alla lavagna))
32 I: (1.1) ((I si gira verso lo schermo grande))
33 I: (1.1.) ((I indica la carta sullo schermo grande))
34 I: chi può rispondere.
35 (3.6) ((I guarda la classe; nessuno studente si autoseleziona))
36 I: chi può rispondere.=vem kan svara.
chi può rispondere.
- 37 (4.8) ((I guarda la classe))
38 I: (1.6) ((I indica con la mano sinistra un punto sulla mappa dello schermo))
39 (4.7) ((I continua a indicare la mappa con il braccio sinistro e guarda la classe))
40 ((M e G alzano la mano))
41 I: Mimmi. ((I mantiene la posizione con il braccio sinistro alzato))
42 (1.8)
43 M: e:::;:h,
44 (0.5)
45 I: prima? ((guarda Mimmi))
→ 46 M: e::h hur säger man fortsatt eller alltså såhär, (1.2) ((guarda I, fa un gesto con la
e::h come si dice continui o insomma così,
→ 47 **mano sinistra che indica 'avanti')) gå rakt fram.
vada avanti dritto.**
- 48 (0.8) ((I indica la frase "andate dritto" scritta alla lavagna))
49 M: andate dritto?
50 I: sì
51 (0.8) ((I si gira verso la lavagna))

- 52 M: men jag ser inte var det ligger.=är det den som ä:r [upp till vänster?
 53 **ma non vedo dove si trova sulla carta.=è quella in alto a sinistra?**
 54 I: [((indica la mappa))
 55 I: e::h non c'è neanche- non ci arrivo. (0.7) via Donizetti su su=su=su=su,
 56 (0.7) ((I indica il punto sulla mappa))
 57 M: ah.= men fortsatt rakt fram (sen) men jag vet inte
ochei.= ma vada avanti (poi) ma non so
 58 M: vart på kartan [ligger busshållplatsen]
dov'è la fermata dell'autobus sulla carta.
 59 I: [e::h (]) tredje
e::h terza
 60 till vänster. ((I indica 'tre' a M con la mano sinistra poi indica di nuovo la carta))
a sinistra.
 61 (0.3)
 62 M: okej. så::, (0.2) andate dritto::, (0.9) e:::::h, (1.0) girate a- d:estra::: (1.7) <ed:,>
ochei, dunque,
 63 (0.3) eh nu försvann kartan.
eh adesso la carta è sparita.
 64 I: ((I continua a scrivere alla lavagna senza accorgersi del problema))

La domanda in questione (“dov'è la fermata dell'autobus?”) è stata elicitata dall'insegnante in precedenza (righe 16-22) ed è stata suggerita da Nadja (riga 29), con successiva conferma da parte dell'insegnante (riga 30). Una volta ottenuta la domanda a cui si deve dare risposta, l'insegnante attende che qualcuno si autoselezioni per dare le istruzioni necessarie a raggiungere la fermata. Dopo un considerevole silenzio, durante il quale l'insegnante continua a guardare la classe e a indicare un punto sulla grande mappa proiettata (righe 33-39), Mimmi e Gustav alzano la mano (riga 40). Viene selezionata dall'insegnante Mimmi (riga 41), che però non produce subito la risposta attesa in italiano, offrendo invece una prima ipotesi in svedese che sintatticamente – ma non prosodicamente – ha forma interrogativa (‘e::h hur säger man fortsatt eller alltså såhär’, riga 46) e poi una seconda, anticipata da un gesto che la esplicita (‘gå rakt fram’; riga 47); in questo modo la parlante selezionata dimostra all'insegnante di aver capito qual è l'atto comunicativo che si vuole elicitare, ma nel contempo evidenzia di non possedere il lessico necessario a completare il *task*. L'insegnante risponde in maniera incarnata, offrendo un'indicazione non verbale (riga 48) a cui Mimmi risponde producendo un turno costituito da una TCU che contiene la prima parte della risposta attesa (‘andate dritto’) in italiano (riga 49); l'intonazione interrogativa che caratterizza quest'ultima parte del turno di Mimmi viene definita *try-marking* (Sacks e Schegloff 1979) e ha la funzione di assicurarsi il riconoscimento del referente da parte del copartecipante; spesso questo tipo di turni è seguito da segnali di ricevuta, come avviene anche in questo caso, dal momento che l'insegnante conferma il riconoscimento (‘sìç’: riga 50). La risposta di Mimmi è dunque dilazionata in due momenti: con le due ipotesi formulate in svedese nella prima parte assicura l'insegnante di essere sulla “stessa pagina”, e contestualmente ne recluta l'assistenza (Kendrick e Drew 2016); con la seconda parte produce una risposta che chiama nuovamente in causa l'insegnante, sollecitandone la sanzione. Dopo che il

primo scoglio di natura lessicale è stato superato, Mimmi dà inizio a una sequenza di riparazione, aprendo una espansione (*insert expansion*; Schegloff 2007: 97-114), di nuovo in svedese, con una domanda finalizzata a riparare un riferimento spaziale (riga 52). In questo caso la sequenza inserita in svedese serve a richiedere all'insegnante gli elementi necessari al corretto svolgimento del compito. Il completamento della riparazione da parte dell'insegnante (righe 54-56) non ha successo ed è seguito da una nuova riparazione da parte di Mimmi (riga 57-58), che in questo caso indentifica in maniera più precisa la fonte del problema, fatto che consente alla docente di completare la riparazione in maniera efficace (righe 59-60). Nuovamente, lo svedese viene usato in questa sequenza inserita per richiedere chiarimenti essenziali allo svolgimento della consegna. A questo punto Mimmi inizia a dare la risposta (riga 62), premettendo al proprio turno due particelle discorsive ("okej, så"; 'ochei, dunque,'): con la prima dà ricevuta (cf. Pauletto e Kunitz 2020) del turno precedente dell'insegnante, mentre la seconda particella costituisce anche dal punto di vista prosodico una TCU autonoma che funge da premessa al turno di risposta. Questa risposta viene interrotta prima del compimento nel momento in cui il computer si spegne e Mimmi non è più in grado di vedere la cartina (riga 63). Vediamo dunque che la studentessa usa lo svedese per produrre ipotesi preliminari con le quali indica all'insegnante di aver capito qual è la risposta attesa; al tempo stesso, Mimmi usa lo svedese per reclutare l'aiuto dell'insegnante (in questo caso, sotto forma di elementi lessicali) in modo da poter completare con successo il *task*; lo svedese viene poi usato dall'apprendente per iniziare turni di riparazione funzionali a produrre l'azione di risposta preferita dal punto di vista sequenziale, e dunque, a ristabilire la progressività dell'interazione. Anche il commento "nu försvann kartan" ('la carta adesso è sparita'; riga 63) va analizzato alla luce di quanto appena detto, in quanto ha la funzione di giustificare l'impossibilità da parte di Mimmi di portare a termine il compito. In sintesi, ci sembra di poter dire che l'uso dello svedese è funzionale a rispondere in italiano.

Nella maggior parte dei casi, la CC nelle domande avviene dalla L2 alla L1, come è già stato osservato da Flyman-Mattsson e Burenhult (1999). Nei dati a nostra disposizione le domande finiscono spesso in svedese, ma a volte vengono anche ripetute in italiano una seconda volta. Indipendentemente da quella che è l'ultima lingua usata nella domanda, è stato osservato che lo studente risponde in italiano quando la domanda è *task-based* (cioè che riguarda un compito o esercizio in classe) e in svedese quando la domanda è *off-task* (per esempio, quando riguarda aspetti pratici e/o organizzativi e comunque propedeutici rispetto all'espletamento del *task*, e quando gli apprendenti chiedono all'insegnante parole della L2 a loro sconosciute). Una volta ottenute le informazioni necessarie per completare il compito (si vedano gli estratti 7 e 8), gli allievi offrono una risposta in italiano. Gli apprendenti osservati in questa ricerca usano lo svedese anche nelle risposte in italiano (*code-mixing*), in forma di commenti metalinguistici, e quando fanno ricorso a particelle discorsive come "så" ('dunque', 'allora') e "typ" ('tipo'). Sulle definizioni delle particelle discorsive (o segnali discorsivi) esiste un grande dibattito tra studiosi: in ambito interazionale si esamina come queste piccole parole

vengano utilizzate dai parlanti a livello pragmatico per gestire la presa di turno, per indicare continuità ma anche rotture nel flusso della conversazione, e per proiettare il tipo di turno che il parlante sta per produrre (Bolden 2015: 412-413; Pauletto e Bardel 2016). In questo senso, si tratta di elementi fondamentali per la costruzione del testo orale: a questo proposito, va osservato che inserzioni di interiezioni e particelle discorsive nella L2 sono un fenomeno tipico del *code-switching* (cf. Matras 2009: 19-23)

5 Discussione

I risultati dimostrano che l'insegnante commuta codice principalmente in due casi:

- 1) in occasione di un silenzio significativo, qualora non riceva una risposta da parte del prossimo parlante selezionato o nel caso in cui nessuno studente si autoselezioni per dare la risposta;
- 2) in assenza di un silenzio significativo. In questo caso, la CC avviene subito dopo la domanda posta in L2. Si tratta dell'occorrenza più frequente.

I risultati nel primo caso indicano una divergenza tra il presente studio e le ricerche precedenti sul ricorso alla CC. Oltre a rilevare la presenza di pause lunghe di un secondo o più, gli studi precedenti considerano l'utilizzo della CC come ultima soluzione per risolvere problemi di incomprensione, dopo gesti o *rephrasing* (Üstünel e Seedhouse 2005; Mordente e Ferroni 2011). Nei dati analizzati in questa ricerca, però, l'insegnante aspetta spesso anche meno, e il ricorso alla CC, in combinazione con ripetizioni o riformulazioni, non si verifica necessariamente dopo il ricorso ad altre strategie, come si evince ad esempio nell'estratto 3. Va tenuto conto che, nei nostri dati, le domande sono in molti casi delle *display questions* (Hermans-Nymark 2009: 8; Brock 1986: 48) che hanno lo scopo di far produrre all'allievo una risposta contenente informazioni già note all'insegnante. Sono dunque quesiti di carattere abbastanza semplice, perché spesso proiettano come risposta preferita un turno strutturalmente semplice, in quanto costituito da un item lessicale isolato o da brevi frasi a carattere formulaico: non si tratta, cioè, di domande aperte con risposte libere che richiedono un maggiore livello di articolazione. In ogni caso, anche se i nostri risultati divergono parzialmente da quelli degli studi precedenti, si può concludere che si tratta dello stesso fenomeno, ovvero che la CC è uno degli strumenti che l'insegnante ha a propria disposizione per rimediare all'assenza di una risposta o per cercare di assicurarsi una risposta.

I risultati riscontrati nel secondo caso coincidono con quelli di Flyman-Mattsson e Burenhult (1999) e di Arrigoni (2011), nel senso che la CC sembra fungere da misura preventiva, per assicurarsi che il messaggio venga compreso. Non ci sentiamo tuttavia di escludere che si possa trattare, come avverte Stoltz (2009), di un'abitudine priva di motivazione didattica. Interessante tuttavia osservare la coincidenza anche con Kasper e Ross (2007), relativamente al contesto dei colloqui per la valutazione della competenza orale (OPI, *Oral Proficiency Interviewing*): questi autori differenziano tra domande *verticali* (ovvero, serie di domande che

iniziano una eteroriparazione, originata da una mancata risposta del/la candidat/o/a o da una risposta che esibisce un problema di comprensione o ascolto) e domande *orizzontali* (domande multiple all'interno dello stesso turno, che hanno lo scopo di evitare preventivamente possibili problemi di comprensione da parte dei candidati, per poterli così valutare), ricostruendo un fenomeno che ha molti punti di contatto con il nostro (domande verticali, ovvero domande ripetute che realizzano una riparazione *retroattiva*; domande orizzontali, ovvero domande multiple come risorsa *proattiva*), ad eccezione del quadro di partecipazione. Laddove infatti le OPI si caratterizzano per il rapporto uno a uno, nel nostro caso abbiamo un'insegnante e la propria classe. Ciò che rimane immutata è la necessità di ottenere delle risposte al fine di valutare le competenze dei copartecipanti.

È stato inoltre osservato che le interazioni in classe sono organizzate secondo la modalità del discorso monologico (*monologic discourse*) ovvero nel fatto che l'insegnante guida l'interazione didattica e pone delle *display questions*. Il contrario di questo stato di cose sarebbe un discorso dialogico (*dialogic discourse*) in cui le domande sono autentiche, aperte e non richiedono all'allievo/a di produrre una risposta già specificata (Hermans-Nymark 2009: 8). Data la prevalenza del primo tipo di discorso nei dati, è l'insegnante a detenere il diritto di allocare il turno e dunque a controllare la selezione del parlante successivo³. Dall'analisi dei nostri dati è emerso che l'organizzazione sequenziale rispecchia quanto anticipato da Gardner (2013: 596), il quale afferma che di norma è l'insegnante ad allocare i turni, e non gli studenti. Il risultato è che "gaps" e pause sono comuni, mentre le sovrapposizioni – tanto comuni nel parlato di tutti i giorni – sono molto rare (solo due esempi nella presente ricerca) e si verificano in occasioni in cui la conversazione è di tipo pratico e/o organizzativo (*off-task*) e quindi non focalizzata su un compito particolare.

Per quanto concerne la seconda domanda, abbiamo osservato che gli studenti rispondono nella L2 quando la domanda è *task-based* e in svedese quando la domanda è *off-task*. Si tratta in ogni caso di risposte allineate con il *focus pedagogico*⁴ dell'attività, come è stato riscontrato da Üstünel e Seedhouse (2005: 321). Stoltz invece mette l'accento sull'importanza del codice con cui l'insegnante termina il proprio turno, aspetto che è stato confermato nel presente studio solo quando la domanda è *off-task* (2009: 150). Sebbene i due studi concordino sul fatto che la CC potrebbe essere motivata da esigenze didattiche (cioè, dalla necessità di assicurarsi la comprensione del focus pedagogico da parte degli apprendenti, o di chiarire eventuali incomprensioni), i risultati da essi ottenuti sono opposti, fatto che

³ Va detto che, secondo Gardner, dato il cambiamento di orientamento didattico in direzione di un apprendimento per compiti (*task-based learning*) e di un insegnamento centrato sull'apprendente (*student-centered teaching*), questi ruoli hanno subito un cambiamento, e lo studente può occupare la prima posizione nella tripletta, selezionando il parlante successivo (2013:600)

⁴ Per *focus pedagogico* Üstünel e Seedhouse intendono latamente lo scopo dell'attività didattica in corso: ad esempio, quando un insegnante pone una domanda alla classe, lo scopo è quello di ottenere una risposta nella lingua obiettivo, indipendentemente dalla lingua usata per formulare la domanda stessa (2005:314)

renderebbe interessante un approfondimento della questione con l'analisi di altre interazioni in classi di L2, in modo da capire se sia più efficace terminare il turno nella L2 per elicitare così una risposta in L2 da parte degli apprendenti.

Infine, sono stati osservati esempi di uso dello svedese da parte degli studenti non legati alla lingua usata dall'insegnante ma funzionali a superare momentanei problemi nella progressione dell'interazione didattica, come mostra l'estratto 8, e in generale nelle sequenze in L1 inserite tra domanda e risposta. Queste occorrenze confermano quanto osservato nelle ricerche precedenti, secondo le quali gli studenti usano la L1 nelle richieste di chiarimenti riguardanti la consegna o il lessico: la CC si conferma dunque una delle strategie più comuni fra gli studenti quando cercano di ovviare a situazioni di insicurezza linguistica (Flyman-Mattsson e Burenhult 1999; Arrigoni 2011).

6 Conclusioni

Gli obiettivi principali di questo studio erano fondamentalmente due: da un lato cercare di capire quando – durante la lezione di italiano L2 – avviene la CC all'interno della coppia adiacente domanda-risposta, dall'altro comprendere se il fenomeno sia legato ad una motivazione didattica. Per farlo, sono state osservate e audio/videoregistrate tre lezioni di italiano in due diversi licei svedesi. I partecipanti sono due insegnanti e 43 allievi di età compresa tra i 15 e i 18 anni, distribuiti tra i livelli 1 e 3 del curriculum.

La conclusione che si può trarre dall'osservazione dei nostri dati è che gli insegnanti commutano codice principalmente in due occasioni, e per due finalità diverse. Nel primo caso, l'insegnante commuta codice dopo un silenzio significativo, caso nel quale la CC è funzionale alla riparazione, in quanto il turno precedente (la domanda) non ha ricevuto una risposta. Sembra dunque che il silenzio, ovvero l'interruzione della progressività dell'azione, indichi che in qualche misura l'intersoggettività tra copartecipanti è venuta meno. Nel secondo caso, l'insegnante commuta codice in assenza di un silenzio significativo, e in questa istanza la CC acquista valore di ripetizione, per garantire che la domanda venga compresa, evitando così in maniera preventiva che la progressività dell'interazione venga bloccata.

Si è potuto constatare che la lingua usata per ultima dall'insegnante nel porre la domanda risulta essere un fattore predittivo della lingua scelta dallo studente per rispondere solo nei casi in cui la domanda è *off-task*. Quando invece la domanda è *task-based*, gli studenti usano la lingua richiesta dallo scopo dell'insegnante. Nelle domande *task-based* si osserva che gli studenti usano la L1 nelle sequenze inserite che danno inizio a una riparazione (per esempio negli estratti n. 7 e 8), nei commenti metalinguistici (estratto n. 7) e quando fanno ricorso alle particelle discorsive (estratto n. 8); tuttavia, alla fine del turno, conclusa la sequenza inserita, producono sempre la risposta richiesta dall'insegnante in L2.

Nell'analisi dei dati sono stati individuati anche dei casi in cui l'insegnante non usa un'intonazione interrogativa nelle frasi in italiano, ma solo in quelle in svedese. Si tratta di casi in cui il turno è composito (si veda l'estratto 7), aprendosi con la

frase dichiarativa in italiano a cui fa seguito - senza soluzione di continuità - la domanda posta in svedese. Si tratta di un fenomeno fino ad ora mai descritto e che apre interessanti prospettive sulla combinazione all'interno di uno stesso turno di azioni almeno superficialmente differenti dal punto di vista sintattico, pragmatico e prosodico (affermazione in L2 + domanda/richiesta esplicita in L1).

Per concludere, possiamo affermare che i dati raccolti in questa ricerca dimostrano come il ruolo tradizionalmente centrale dell'insegnante sia ancora diffuso nella pratica didattica e come l'organizzazione dei turni di parola segua spesso la sequenza IRF: una riflessione in questo senso non potrà che dare un contributo positivo alla discussione in atto sul declinante ruolo delle lingue moderne nel contesto educativo svedese.

Bibliografia

- Arrigoni, Paola (2011), "Il fenomeno dell'alternanza L1/L2 nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera", *Italiano LinguaDue*, 3(2):23-37.
- Auer, Peter (1984), *Bilingual Conversation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Benecchi, Liliana (2009), "Alla scoperta della nuova lingua: Una sfida per l'insegnante e per l'allievo", *Babylonia Trimestrale plurilingue*, 1:32-35.
- Bolden, Galina B. (2015), "Discourse markers", in Tracy, Karen, Cornelia Illie & Todd Sandel (eds.), *The international encyclopedia of language and social interaction*. Chichester: John Wiley & Sons, Inc, 412-418.
- Brock, Cynthia A. (1986), "The effects of referential questions on ESL classroom discourse", *TESOL Quarterly*, 20(1):47-59.
- Cook, Vivian (2001), "Using the first language in the classroom", *The Canadian Modern Language Review*, 57(3):402-423.
- Coste, Daniel (1997), "Alternance didactiques", *ÉLA. Études de linguistique appliquée*, 108:393-400.
- Drew, Paul (1997), "'Open' class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation", *Journal of Pragmatics*, 28:69-101.
- Ellis, Rod (1994), *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University press.
- Fasulo, Alessandra & Clotilde Pontecorvo (1999), *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*. Roma: Carocci.
- Flyman-Mattson, Anna & Niclas Burenhult (1999), "Code-switching in second language teaching of French", *Working Papers*, 47:59-72.
- Gardner, Rod (2013), "Conversation analysis in the classroom", in Sidnell, Jack & Tanya Stivers (eds.), *Handbook of conversation analysis*. Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 593-629.
- Goffman, Erving (1967), *Interaction ritual: Essays in face to face behavior*. Garden City, NY: Doubleday.

- Hepburn, Alexa & Galina A. Bolden (2013), "The conversation analytic approach to transcription", in Sidnell, Jack & Tanya Stivers (eds.), *The handbook of conversation Analysis*. Oxford: Wiley Blackwell, 57-76.
- Hermans-Nymark, Laura (2009), "Discourse patterns and teachers' beliefs in the EFL classroom", *Babylonia Trimestrale plurilingue*, 1:8-11.
- Jefferson, Gail (1984), "Notes on some orderliness of overlap onset", in D'Urso, Valentina & Paolo Leonardi (eds.), *Discourse analysis and natural rhetoric*. Padua: Cleup Editore, 11-38.
- Kasper, Gabriele & Johannes Wagner (2014), "Conversation analysis in applied linguistics", *Annual Review of Applied Linguistics*, 34:1-42.
- Kasper, Gabriele & Steven J. Ross (2007), "Multiple questions in oral proficiency interviews", *Journal of Pragmatics*, 39:2045-2070.
- Kendrick, Robin H. & Paul Drew (2016), "Recruitment: Offers, requests, and the organization of assistance in interaction", *Research on Language and Social Interaction*, 49(1):1-19.
- Liebscher, Grit & Jennifer Dailey-O'Cain (2005), "Learner code-switching in the content-based foreign language classroom", *The Modern Language Journal*, 89(2):234-247.
- Lindstrom, Anna & Maria-Leena Sorjonen (2013), "Affiliation in conversation", in Sidnell, Jack & Tanya Stivers (eds.), *The handbook of conversation analysis*. Oxford: Wiley Blackwell, 350-369.
- Macaro, Ernesto (2005), "Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy", in Llorca, Enric (ed.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession*. Boston, MA: Springer Science+Business Media Inc, 63-84.
- Matras, Yaron (2009), *Language contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mordente, Olga Alejandra & Roberta Ferroni (2011), "L'Utilizzo della lingua materna da parte dell'insegnante di lingua straniera: Un ausilio o un ostacolo?", *Cadernos de Tradução*, 27(1): 203-222.
- Orletti, Franca (2000), *La conversazione diseguale: Potere e interazione*. Roma: Carocci.
- Pauletto, Franco, & Silvia Kunitz (2020), "Ascolto attivo in una discussione orale nella classe di italiano LS", in Ferroni, Roberta & Marilisa Birello (eds.) *La competenza discorsiva a lezione di lingua straniera*. Roma: Aracne.
- Pauletto, Franco, & Camilla Bardel (2016), "Pointing backward and forward: Be'-prefaced responsive turns in Italian L1 and L2", *Language, Interaction and Acquisition*, 7: 89-16.
- Pomerantz, Anita (1984), "Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes", In Atkinson, J. Maxwell & John Heritage (eds.), *Structures of social action: studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 57-101
- Robinson, Jeffrey D. (2014), "What 'What?' tells us about how conversationalists manage intersubjectivity". *Research on Language and Social Interaction*, 47(2):109-129.

- Sacks, Harvey & Emanuel A. Schegloff (1973), "Opening up closings", *Semiotica*, 8(4): 289-27.
- Sacks, Harvey, Emanuel A. Schegloff & Gail Jefferson (1974), "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation", *Language*, 50(4):696-735.
- Schegloff, Emmanuel A. (1992), "Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation". *American Journal of Sociology*, 97:1295-1345.
- Schegloff Emmanuel A. (2000), "Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation". *Language and Society*, 1:1-63.
- Schegloff, Emanuel A. (2007), *Sequence organization in Interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, Emanuel A., Gail Jefferson & Harvey Sacks (1977), "The preference for self-correction in the organization of repair in conversation", *Language*, 53(2):361-382.
- Schegloff, Emanuel A. & Harvey Sacks (1973), "Opening up closings", *Semiotica*, 8:289-327.
- Schegloff, Emanuel A., Irene Koshik, Sally Jacoby & David Olsher (2002), "Conversation analysis and applied linguistics", *Annual Review of Applied Linguistics*, 22:3-31.
- Sinclair, John M., e Coulthard, Malcolm (1975), *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Skolverket (2011), Ämne – Moderna språk [Ämnesplan]. Hämtad 2019-03-18, kl. 11.26, från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMOD%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3#anchor2>
- Stoltz, Joakim (2009), "Kodväxling i språkklassrummet: Om förstaspråkets roll i språkundervisningen", in Tornberg, Ulrika, Anita Malmqvist & Ingela Valfridsson (eds.), *Språkdidaktiska perspektiv*. Stockholm: Liber, 144-158.
- Turnbull, Miles & Katy Arnett (2002), "Teachers' uses of the target language and first languages in second and foreign language classrooms", *Annual review of Applied Linguistics*, 22:204-218.
- Üstünel, Eda & Paul Seedhouse (2005), "Why that, in that language, right now? Code-switching and pedagogical focus", *International Journal of Applied Linguistics*, 15(3):302-325.
- Warford, Mark K. (2009), "Architecture, counseling and teaching in the target language", *Babylonia Trimestrale plurilingue*, 1:23-29.

Convenzioni di trascrizione (adattato da Hepburn & Bolden 2013)

- . intonazione finale
- , intonazione continuativa con leggera discesa

Caroline Carlén, Franco Pauletto – "'Che cos'è? Va e de'? Domande, risposte ..."

?	intonazione interrogativa
ì	intonazione intermedia tra quella continuativa e quella interrogativa
parola:	allungamento del suono precedente (: per 0.1 sec, :: per 0.2 sec ecc.
parol-	la parola viene interrotta
<u>parola</u>	enfasi
<parola>	pronuncia lenta
£	voce ilare
(parola)	segmento con possibile interpretazione
()	segmento incomprensibile
((parola))	descrizione dell'azione
°parola°	sottovoce
.hh	aspirazione (.h per 0.1 sec, .hh per 0.2 sec ecc.
hah/heh	risata
(0.8)	silenzio cronometrato
(.)	pausa breve, meno di 0.2 sec
=	allacciamento rapido (assenza di un silenzio distinguibile) di due turni consecutivi