



Costruzioni a verbo supporto:
Competenze e usi tra gli studenti di italiano in Finlandia

Roosa Nurminen
Tesi di laurea
Università di Helsinki
Programma di Master in Lingue
Filologia italiana
Febbraio 2021



Tiedekunta – Fakultet – Faculty Humanistinen tiedekunta		Koulutusohjelma – Utbildningsprogram – Degree Programme Kielten maisteriohjelma	
Opintosuunta – Studieriktning – Study Track Italialainen filologia			
Tekijä – Författare – Author Roosa Nurminen			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Costruzioni a verbo supporto: Competenze e usi tra gli studenti di italiano in Finlandia			
Työn laji – Arbetets art – Level Maisterintutkielma		Aika – Datum – Month and year Helmikuu 2021	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 42 sivua + liite (2 sivua).
Tiivistelmä – Referat – Abstract <p>Maisterintutkielmani käsittelee italian kielen tyypillisen verbilausekkeen, verbo supporto –rakenteen, käyttöä. Verbo supporto –rakenteet ovat kollokaatioiden alalaji ja ne muodostuvat verbistä, määritteestä sekä mahdollisesta artikkelista tai prepositiosta (esim. <i>prendere una decisione</i> – tehdä päätös, <i>fare una telefonata</i> – soittaa puhelu). Näitä rakenteita käytetään paljon italian kielessä ja ne ovat tärkeä osa myös vieraan kielen kielitaitoa. Rakenteet eivät usein käänny muille kielille muuttumattomina, mikä vaatii huolellisuutta kielen opiskelijoilta ja aiheuttaa usein interferenssiä.</p> <p>Aihetta tarkastellaan tutkielmassani sekä kielitieteellisestä että -didaktisesta näkökulmasta. Teoriaosassa avataan termin merkitystä ja asemaa kielitieteessä sekä vieraan kielen oppimisessa. Erityisesti korostetaan verbin käyttöä ja erilaisia muunnoksia kyseisessä rakenteessa. Tärkeimpiä käsitteitä ovat verbo supporto, collocazione (kollokaatio) ja interferenssi. Keskeisiä lähdeteokset ovat Elisabetta Jezekin “Lessico. classi di parole, strutture, combinazioni” (2005), Roberta Mastrofinin “Classi di costruzioni a verbo supporto in italiano: Implicazioni semantico-sintattiche nel paradigma V + N” (2004) sekä Anna Cicalesen “Le estensioni di verbo supporto: Uno studio introduttivo” (1999). Didaktista pohjaa luo mm. Batia Lauferin ja Tina Waldmanin tutkimus ”Verb-noun collocations in second language writing: A corpus analysis of learners’ english” (2011).</p> <p>Tutkielman analyysia varten on laadittu A2–C2 tasoisille opiskelijoille tarkoitettu kysely, johon vastauksia tuli 56 kappaletta. Kyselyä jaettiin sähköisesti Suomen italianopettajille ja -opiskelijoille syksyllä 2020. Vastauksia analysoidaan sekä kvalitatiivisin että kvantitatiivisin menetelmin. Kysymykset lajitellaan vastausten pohjalta temaattisesti. Tutkimuskysymyksissä korostuu verbo supporto –rakenteiden käyttö, suomen kielen vaikutus siihen, rakenteen suhde sen yksiosaisiin synonyymeihin (esim. tehdä päätös vs. päättää) ja opiskelijan italian kielen tason vaikutus.</p> <p>Analyysin pohjalta voidaan todeta, että suomen kielen vaikutus näkyy useissa esimerkeissä ja sitä esiintyy kaikilla taitotasolla (A, B ja C), joskin se on runsainta alkeistasolla. Melko tyypillistä on myös yksiosaisen verbin käyttö verbo supporto –rakenteen tilalla. Tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä pienen otannan ja tutkielman laadullisten piirteiden takia. Tutkielmani voi kuitenkin antaa ideoita verbo supporto –rakenteiden sisällyttämisestä italian opetukseen sekä auttaa ennakoimaan tiettyjä vaikeuksia, joita suomenkieliset opiskelijat kohtaavat kieliopinnoissaan.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Collocazione, costruzione a verbo supporto, italialainen filologia, filologia italiana			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

Indice

1. Introduzione	1
2. Premesse teoretiche	4
2.1. <i>Studi fondamentali</i>	4
2.2. <i>Campo linguistico</i>	5
2.3. <i>Campo didattico</i>	7
3. Costruzioni a verbo supporto	10
3.1. <i>Definizione</i>	10
3.2. <i>Caratteristiche dei verbi supporto</i>	11
3.3. <i>Estensioni dei verbi supporto</i>	13
3.4. <i>Classificazione</i>	14
4. Realizzazione della ricerca	16
4.1. <i>Domande di ricerca e ipotesi</i>	16
4.2. <i>Metodi</i>	17
4.3. <i>Il questionario e i partecipanti</i>	19
5. Analisi e risultati	23
5.1. <i>L'uso di costruzioni a verbo supporto</i>	23
5.2. <i>Correlazione tra il livello e l'uso delle costruzioni a verbo supporto</i>	29
5.3. <i>Confronto con il manuale 'In piazza'</i>	33
5.4. <i>Attendibilità dei risultati</i>	34
6. Conclusioni e considerazioni finali	36
Bibliografia	39
Appendice: Il questionario	43

Tabelle

Tabella 1. Livello di italiano delle persone interrogate.....	21
Tabella 2. Il livello più alto in cui hanno studiato l'italiano	22
Tabella 3. Risposte categorizzate sul livello A	30
Tabella 4. Risposte categorizzate sul livello B	31
Tabella 5. Risposte categorizzate sul livello C	32

Figure

Figura 1. Età dei partecipanti	20
Figura 2. Domanda aperta 7 (fin. käydä kävelyllä).....	24
Figura 3. Domanda aperta 8 (fin. tein päätöksen)	24
Figura 4. Domanda aperta 11 (fin. päätin)	24
Figura 5. Scelta multipla 15 (decidere)	25
Figura 6. Domanda aperta 10 (fin. seison).....	25
Figura 7. Domanda aperta 9 (fin. pelkää).....	26
Figura 8. Scelta multipla 14 (fin. Olen peloissani)	26
Figura 9. Scelta multipla 13 (raffreddarsi)	27
Figura 10. Scelta multipla 16 (domandare).....	27
Figura 11. Scelta multipla 17 (consigliare)	28

1. Introduzione

Questa tesi si concentra sulle costruzioni a verbo supporto (CVS) e anche più precisamente sul verbo supporto dal punto di vista dell'apprendimento di una lingua straniera. Le costruzioni a verbo supporto sono molto frequenti nella lingua italiana, come anche in molte altre lingue. Sono strutture sintagmatiche, più precisamente sintagmi verbali, che si formano da un verbo e un nome (Salvi 1988: 79; Cicalese 1999: 450; Mastrofini 2004: 371). In questa tesi l'interesse si basa sul verbo e il suo ruolo nella costruzione. Il termine usato in questo caso è 'verbo supporto' e in altre lingue si chiama *light verb* o *support verb* (inglese), *Funktionsverb* (tedesco) e *verb support* (francese). Anche se questi costrutti si usano molto nel linguaggio quotidiano, sono comunque poco trattati, o almeno in modo indeterminato, nelle grammatiche italiane e nell'insegnamento (cfr. Codizich 2020).

- (1) prendere una decisione
 tehdä päätös (finlandese) (it. *fare una decisione)
 make a decision (inglese) (it. *fare una decisione)
 eine Entscheidung treffen (tedesco) (it. *incontrare una decisione)

Le costruzioni a verbo supporto sono un tipo di collocazioni. Le collocazioni sono combinazioni di parole costituite da due parole, collocatore e base, che appaiono spesso come un'unità. Gli studi precedenti mostrano che le collocazioni sono una parte molto importante della competenza linguistica della lingua seconda (cfr. Barfield 2009). Per questo è utile studiare le costruzioni a verbo supporto includendo anche degli aspetti didattici.

Per queste ragioni, il fenomeno di costruzioni a verbo supporto viene analizzato in questa tesi. Più precisamente si esamina la parte del verbo supporto e il suo uso nelle costruzioni. Si è cercato di raccogliere gli studi più importanti e recenti sul tema e capire questo concetto della linguistica riflettendo il suo ruolo in italiano e, per quanto è necessario, anche in altre lingue.

Il fenomeno viene considerato dal punto di vista didattico concentrandosi sugli apprendenti finlandesi che studiano l'italiano come lingua straniera (LS) e hanno raggiunto già almeno il livello A2 del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER). Per verificare se gli studenti sanno usare le CVS, ho formato un questionario le cui risposte formano il corpus. Sarà anche possibile trovare ed analizzare l'influenza del finlandese e forse anche di altre lingue tramite le risposte al questionario. Questa ricerca è sia quantitativa e qualitativa e i dati vengono analizzati e classificati tematicamente.

Lo scopo della tesi è vedere se il livello di conoscenza linguistica influisca sulla scelta lessicale e se gli studenti usano le costruzioni a verbo supporto più frequentemente che il verbo sintetico (*prendere una decisione* → *decidere*). Suppongo che gli studenti non scelgano la CVS se esiste un sinonimo, come verbo sintetico, nello stesso registro. Il fatto che non conoscano il concetto di verbo supporto, dirige gli studenti verso la scelta della forma più “certa”. Comunque se la costruzione è più comune del verbo sintetico, è possibile che venga scelta la CVS. In ultima battuta spero di avere la capacità di dare consigli generali su come si potrebbero includere queste strutture sintagmatiche nell’insegnamento delle lingue alla fine di questa tesi.

Ho scelto questo tema per poter osservare un fenomeno dell’acquisizione della lingua straniera e approfondire le conoscenze per quanto riguarda le competenze degli studenti di italiano. Le costruzioni a verbo supporto sono importanti per sviluppare le competenze linguistiche avanzate (questo argomento viene trattato di più nel cap. 2, § 3). È anche utile introdurre più insegnamento contrastivo nelle lezioni di lingue. Nel programma di studi finlandese per i licei sono accentuati per esempio temi quali il multilinguismo, la coscienza linguistica e le competenze per vivere in un mondo culturalmente vario (LOPS 2015: 35, 38, 117). Le costruzioni a verbo supporto propongono la possibilità di discutere le differenze tra lingue diverse nell’insegnamento.

Per quanto riguarda la struttura, la tesi si divide in sei capitoli in totale. Nell’introduzione si presenta lo scopo della tesi e qualche termine chiave in modo conciso. Viene anche data la motivazione per la scelta di questo tema e come si procede nella tesi.

La parte teorica è costruita da due parti, i capitoli 2 e 3. Nella parte più generale si dà uno sguardo agli studi precedenti, al campo linguistico e alla didattica. La parte seguente sui verbi supporto è maggiormente dedicata all’osservazione della costruzione a verbo supporto e le sue parti lessicali. Ci si focalizza più sulle funzioni del verbo supporto che del complemento. Nel complesso la parte teorica mette a fuoco le teorie più importanti per quanto riguarda l’analisi.

Le ipotesi, i metodi, i dati e le domande di ricerca vengono presentati più ampiamente nel capitolo 4. Vengono motivate le domande di ricerca che trattano dell’uso di CVS, il ruolo del verbo sintetico e l’influenza dei livelli di competenza. Sono presentate le teorie e le motivazioni per i metodi quantitativi e qualitativi e anche per la ricerca con un questionario. Sono anche presentati in modo dettagliato sia il questionario che alcuni dati sui rispondenti.

Il capitolo 5 presenta l’analisi dei dati raccolti, un paragrafo di comparazione tra i dati analizzati e un manuale di italiano e infine un paragrafo sull’attendibilità dei risultati. L’analisi si divide in due parti: prima si vedono le risposte per ogni domanda separatamente e poi

l'influenza del livello di competenza sulle risposte. Si è scelto di dividere il capitolo così per prima verificare come gli studenti generalmente rispondono e quali interferenze si possono trovare. Nel secondo paragrafo sono poi presentate le risposte che hanno indicato grande varietà nella parte precedente per esaminare quelle in modo più dettagliato. Nel paragrafo 5.3. si dà uno sguardo a come si presentano le costruzioni a verbo supporto in un manuale di italiano chiamato *In piazza* (parti 1 e 2). Questo si fa per esaminare se nei vocabolari nel libro ci sono delle CVS e per poter confrontare l'analisi precedente con le costruzioni presentate nel manuale. Infine nel capitolo 5 viene motivata l'attendibilità dei risultati.

Nel capitolo 6 vengono poi sommati i risultati della tesi. Si vedono alcuni punti più importanti e va anche spiegato come l'analisi risponde sulle domande di ricerca. In aggiunta è stata preparata una lista con alcune idee come trattare le costruzioni a verbo supporto nell'insegnamento. Vengono anche proposte alcune direzioni per gli studi in futuro.

2. Premesse teoretiche

In questo capitolo vengono presentati alcuni studiosi fondamentali e il campo linguistico e didattico nei quali si collocano le costruzioni a verbo supporto. Quando si trattano le costruzioni a verbo supporto, è molto importante capire la categorizzazione delle combinazioni di parole. Le CVS sono sintagmi verbali che fanno parte delle collocazioni. In aggiunta quando si studiano gli aspetti didattici, si parla delle collocazioni in generale oppure di tutte le collocazioni verbali. Per questo gli studi presentati anche nel paragrafo 2.3. sono più generali anche se includono pure le costruzioni a verbo supporto. Nei capitoli seguenti si fa riferimento agli studi presentati qui.

2.1. Studi fondamentali

Il concetto di verbo supporto è particolarmente interessante perché i vari studi sul tema sono contrastivi e comparativi e trattano lingue diverse. L'argomento viene studiato in molte lingue e gli studi mettono spesso insieme sia la struttura che l'apprendimento della lingua. Gli studi sulle CVS sono abbastanza recenti, i primi sono dagli anni Sessanta. Gli studi che costruiscono in qualche modo la base per l'argomento di collocazioni e costruzioni a verbo supporto sono quelli dello statunitense Zellig Harris (1968), del francese Maurice Gross (1976) e del tedesco Peter von Polenz (1963). Per quanto riguarda il campo dell'italianistica, i lavori fondamentali sono quelli di Elia, D'Agostino & Martinelli (1985), Elia & D'Agostino (1998) e Cicalese (1999).

I termini tedeschi *funktionsverb* e *funktionsverbgefüge* sono stati studiati già da Polenz (1963). Jespersen (1965: 117) è stato il primo studioso di usare il termine inglese *light verb*. Influyente è stato anche Hausmann (1989: 1010) che ha presentato le due componenti della collocazione, la base e il collocatore.

In questa tesi le teorie adattate sono perlopiù quelli di Jezek (2005), Cicalese (1999) e Mastrofini (2004). Per quanto riguarda la parte didattica si fa riferimento per la maggior parte agli studi di Laufer & Waldman (2011) e Nizokiza & Van de Poel (2019). Ci si concentra sugli studi di italianistica, ma vengono presentati anche quelli che trattano l'argomento più in generale, per esempio alcuni studi sulla lingua inglese. Sono anche presentati alcuni studi solo delle collocazioni per capire il campo del quale fanno parte le CVS.

2.2. Campo linguistico

Per capire bene il concetto di CVS, è importante vedere come si distingue dalle altre combinazioni di parole. Un termine chiave del campo è ‘collocazione’. Le collocazioni in generale possono essere lessicalmente molto diverse e non trattano sempre di un verbo e un nome. Una collocazione può anche essere costruita per esempio da un nome e aggettivo (Jezek 2005: 180; Cicalese 1999: 449). Infatti secondo Jezek (2005: 178) una definizione di collocazione è la seguente:

Una collocazione è una combinazione di parole soggetta a una restrizione lessicale, per cui la scelta di una specifica parola (il collocato) per esprimere un determinato significato, è condizionata da una seconda parola (la base) alla quale questo significato è riferito.

Questa definizione, adottata anche in questa tesi, è essenziale per capire il concetto e anche per analizzare le costruzioni a verbo supporto più profondamente. Nella collocazione tipica una parola definisce la base sia in modo semantico che lessicale. La differenza tra collocazione e CVS è che il collocato ha un significato semantico, mentre il verbo supporto ha un significato non lessicale. Un esempio della collocazione è *stendere un documento* (cfr. possibile anche *scrivere un documento*). Da solo il verbo *stendere* non implica automaticamente *documento* ma comunque mantiene il suo significato lessicale anche nella collocazione con la base *documento* (Jezek 2005: 178).

Cowie (1981) divide costruzioni di parole in combinazioni libere (*free constructions*, addirittura ‘*open*’ *collocations*) e collocazioni ristrette (pp. 226). Le collocazioni ristrette hanno tre sottogruppi: *collocazioni non idiomatiche* in cui sono incluse costruzioni a verbo supporto, *idiomi figurativi*, una forma intermedia che hanno sia un significato letterale che quello figurato, e infine il gruppo di *idiomi propri* che hanno un proprio significato solido (Cowie 1981: 226-229).

(2) mangiare una mela

Per combinazioni libere si intende qualsiasi combinazione quasi senza restrizioni. Per esempio nella frase (2) l’oggetto *una mela* può essere sostituito da qualsiasi parola con articolo determinato o indeterminato sia al singolare che al plurale. Il verbo *mangiare* ha il suo

significato letterale e non può essere interpretato in nessun altro modo. È anche sostituibile da altri verbi (*vendere/prendere/vedere una mela*). Jezek (2005: 175) fa comunque notare che tutte le combinazioni di parole hanno certe restrizioni (**bevo una mela*). Non è semplicemente possibile alcuna combinazione senza certe restrizioni. In questa tesi è comunque sufficiente di solo tenere conto che esiste la differenza tra i tipi di restrizioni di combinazioni libere e ristrette.

Una delle prime classificazioni italiane del verbo supporto è stata quella di Elia, D'Agostino & Martinelli (1985: 311) che divide i componenti sintattici in frasi semplici, frasi a verbo supporto e frasi idiomatiche. In questa classificazione le frasi a verbo supporto sono presentate con i verbi *fare, avere e dare* e si tratta della relazione di sinonimi e il ruolo del verbo come operatore (Elia et. al. 1985: 317). Per esempio una frase può essere formata in modi diversi secondo il verbo usato (*Ugo ha timore / teme / è timoroso di dover parlare*). Molte volte è anche possibile cambiare per esempio dall'articolo indeterminativo al determinativo o aggiungere qualcosa (*Luigi ha dato un bacio / dei baci / molti baci a Laura*). Con l'aiuto di questi esempi si nota che le costruzioni a verbo supporto hanno anche grande flessibilità. Comunque non tutte le CVS permettono questi cambiamenti (cfr. cap. 3, § 4).

Secondo Jezek (2005: 173-183) le combinazioni di parole possono essere distinte in combinazioni libere e ristrette secondo un paio di criteri. L'interesse è sulla "presenza di una restrizione sulle combinazioni" che indica combinazioni libere (*lavare la macchina*), sulla "possibilità di calcolare il significato della combinazione" che indica l'impossibilità di interpretare espressioni idiomatiche letteralmente (*alzare il gomito*), e sulla "sostituibilità paradigmatica e l'autonomia sintattica dei membri della combinazione" che indica le CVS che hanno il verbo "vuoto" con il significato grammaticale (Jezek 2005: 173). Secondo questa classificazione, le collocazioni fanno parte delle combinazioni ristrette. Nelle collocazioni sono incluse espressioni idiomatiche e costruzioni a verbo supporto come già presentato. La classificazione presenta le costruzioni a verbo supporto come "un tipo particolare di collocazione" (Jezek 2005: 181).

Infine Laufer & Waldman (2011) classificano le combinazioni di parole in tre gruppi: le combinazioni libere (*throw a disk*), le collocazioni (*throw a party*) e le espressioni idiomatiche (*throw one's weight around*) (pp. 648-649). Questi esempi mostrano chiaramente come lo stesso verbo appare in tutte le espressioni. Il fatto che le collocazioni si costruiscono dalle parole individuali, le rendono semanticamente trasparenti (Laufer & Waldman 2011: 665).

Tutte le distinzioni presentate distinguono in qualche modo combinazioni libere e ristrette e classificano le costruzioni a verbo supporto come ristrette ma comunque distinguono idiomi dalle altre combinazioni ristrette. Queste caratteristiche sono fondamentali per capire bene la

differenza tra varie combinazioni di parole. In questa tesi si segue la distinzione di Jezek (2005) perché è abbastanza recente e molto dettagliata. Comunque sono presentate qui anche gli altri studi per vedere come sostengono la definizione di Jezek (2005) e per estendere, in generale, la conoscenza del concetto.

2.3. Campo didattico

In questo paragrafo è presentato qualche studio dal punto di vista didattico. Anche se gli studi parlassero di collocazioni, in questo caso sarebbe ovvio che sono incluse anche le costruzioni a verbo supporto.

Durante l'apprendimento di una lingua uno studente segue quasi intuitivamente le regole della sua lingua nativa e usa la lingua straniera secondo le stesse regole. Ciò significa che mancano le conoscenze sufficienti per utilizzare la lingua d'arrivo. Questo si chiama *interlanguage mode* e potrebbe essere descritta come una strategia di sopravvivenza (Gibriel 2020: 1077). Significa che si crede di usare la lingua nel modo giusto o semplicemente che sia l'unica possibilità per poter comunicare.

Laufer & Waldman (2011: 651, 664-665) che studiano l'uso delle collocazioni degli studenti L2 (lingua seconda) constatano che le collocazioni creano problemi per quanto riguarda la competenza degli studenti sia principianti che più avanzati. La differenza tra studenti di L2 e persone native aumenta perché gli studenti non sanno usare le collocazioni secondo il livello di competenza raggiunta. Simultaneamente possiamo dire che usando certe collocazioni un parlante può mostrare il suo livello linguistico più alto, persino nativo. Le collocazioni fanno parte dell'input nell'insegnamento, ma non sono state propriamente studiate e per questa ragione le difficoltà non vengono necessariamente notate da studenti e insegnanti. Il focus è sulle interferenze interlinguistiche, sottolineando l'interferenza di L1, per quanto riguarda l'uso delle collocazioni degli studenti L2. Gli studi presentano molti errori sulle collocazioni fatti dagli studenti, causati dalla interferenza interlinguistica (Laufer & Waldman 2011: 653).

Nizokiza & Van de Poel (2019) studiano le collocazioni inglesi in generale. Viene supposto che siano incluse anche costruzioni a verbo supporto perché collocazioni di verbo+nome costituiscono una grande parte del corpus. L'occorrenza delle collocazioni in una lingua è stata studiata anche dal punto di vista didattico. L'uso delle collocazioni fa riferimento al livello nativo del parlante. È stato anche discusso se l'insegnamento delle collocazioni fossi implicito o esplicito mentre è chiaro che sia incluso in qualche modo nell'insegnamento di L2 (Nizokiza & Van de Poel 2019: 14-15). Una linea guida, che è quasi accettata oggi, è che

la sola esposizione alle collocazioni non aiuta l'apprendimento profondo perché manca agli studenti la conoscenza della struttura lessicale. La questione che rimane, e che viene presentata anche in tutti gli studi trattati qui, è il modo in cui dovrebbero essere trattate nell'insegnamento.

Per quanto riguarda l'insegnamento di una lingua straniera (LS), una proposta sarebbe quella di non presentare solo i verbi supporto ma includerli in una lezione di sintassi come 'predicati complessi', un'area importante anche nell'insegnamento di LS per saper analizzare la lingua (Godzich 2020: 22-23). Godzich (2020: 26) includerebbe questi fenomeni "nel quadro didattico della proposizione" anche se, secondo il suo studio, sembrano che manchino nelle grammatiche descrittive.

Come visto, la conoscenza delle CVS, e delle collocazioni in generale, è collegata del livello linguistico più avanzato. Spesso si pensa che l'unico modo di sviluppare queste conoscenze avanzate, quasi native, sia un lungo soggiorno nell'ambiente in cui si parla la lingua seconda dell'apprendente (Groom 2009: 21). Secondo Groom (2009: 21) il soggiorno nel paese della lingua d'arrivo non aumentava l'uso delle collocazioni (per es. *make money; do the washing up*) e quegli studenti addirittura usavano delle collocazioni meno che altri coetanei. È certamente possibile che i manuali, gli insegnanti e i dizionari possano sostituire la mancanza dell'input (Handl 2009). Si deve tenere in mente che questi tre fattori hanno una responsabilità enorme per quanto riguarda l'input dell'insegnamento di LS.

Una parte della tesi è studiare l'influsso di finlandese nelle CVS. Ci sono due tipi di influenza interlinguistica: la facilitazione e l'interferenza (Gibriel 2020: 1077). Se due lingue (spesso la lingua nativa e una lingua straniera, ma anche due lingue straniere) hanno caratteristiche e strutture simili si va nella facilitazione, cioè l'influenza positiva, mentre con due strutture differenti si arriva alle interferenze, ovvero un'influenza negativa. Cioè l'influenza risulta dalle similarità e differenze tra la lingua d'arrivo ed una qualsiasi altra lingua appresa (Odlin 2008: 436). I termini del campo possono essere facilmente confusi: tipicamente parlando dell'interferenza si riferisce solo all'influenza della lingua nativa, L1. Comunque in questa tesi si segue la definizione di Odlin (2008) secondo del quale l'influenza linguistica può capitare tra due lingue apprese qualunque.

L'influenza linguistica si chiama in inglese *linguistic transfer*, ma a volte anche *cross-linguistic transfer* (cfr. Odlin 2008; Schwartz & Zaretsky 2016; Pham, Donovan, Dam & Contant 2018). Influisce su tutti i sottosistemi linguistici (per es. pragmatica, sintassi, morfologia) (Odlin 2008: 437). Significa che l'influenza si vede anche nei sintagmi verbali che si esaminano in questa tesi.

Il termine fossilizzazione significa il processo che si attiva quando un'interferenza viene cristallizzata nel linguaggio di un parlante di lingua seconda (per es. Selinker & Lakshmanan 1992; Long 2003). È un fenomeno complesso che include varie fasi e anche tra gli studi esiste molta variazione sulla definizione. È comunque importante conoscere il termine per esaminare se le interferenze nel corpus della tesi possano avere questa natura cristallizzata, o almeno stabilizzata, in futuro. Così si può intervenire nell'apprendimento per evitare la fossilizzazione, anche se alcuni studi vedono il processo come inarrestabile.

3. Costruzioni a verbo supporto

In questo capitolo la costruzione a verbo supporto viene prima definita, poi analizzata e classificata in modo più dettagliato. La fonte fondamentale per quanto riguarda le caratteristiche e la classificazione delle CVS è quella di Mastrofini (2004). Le estensioni dei verbi supporto sono invece trattate nello studio di Cicalese (1999) di cui si fa riferimento qui. In questo capitolo gli studi scelti sono dal campo dell'italianistica e così è anche possibile sfruttare gli esempi negli studi nella raccolta dei dati. Per esempio si farà riferimento ai sottogruppi di Mastrofini (2004) nei capitoli seguenti quando si presenta la struttura del questionario.

3.1. Definizione

Le collocazioni in generale, ma anche le costruzioni a verbo supporto, sono molto interessanti dal punto di vista interlinguistico. Il fatto che tutte le lingue formino le collocazioni in modo diverso causa anche più interferenze. Come abbiamo visto nell'esempio (1) in precedenza, solo inglese e finlandese usano il verbo *fare* per indicare una decisione. Vuol dire che non solo espressioni idiomatiche, ma anche le collocazioni e le costruzioni a verbo supporto creano grandi problemi nella traduzione. Anche per quanto riguarda la lessicalizzazione interlinguistica, ci sono delle distinzioni dell'esistenza di un verbo sintetico e anche del modo in cui vengono tradotte queste espressioni (Jezek 2005:21). Significa che le interferenze interlinguistiche sono comuni soprattutto tra gli studenti a causa della loro intraducibilità, ma anche perché qualche volta non viene usata una CVS ma un verbo sintetico (3). Anche l'esistenza di queste alternative dipende dalla lingua. Jezek (2005: 179-180) fa per esempio una comparazione fra italiano, tedesco e inglese accentuando la differenza tra i termini collocati mentre in questa tesi si riflette sul contrasto tra l'italiano e il finlandese mediante il corpus.

- (3) CVS: prendere una decisione
Verbo sintetico: decidere

Quando vengono osservate costruzioni a verbo supporto ci si può focalizzare sia sul verbo che sul complemento che in questo caso viene classificato anche come un operatore verbale. Il verbo e il nome hanno però una relazione particolare sia semanticamente che sintatticamente (Elia, D'Agostino & Martinelli 1985: 317).

Le costruzioni a verbo supporto sono strutture sintagmatiche, più precisamente sintagmi verbali, che si formano da un verbo (supporto), che in questo costrutto è semanticamente vuoto, e un nome, che è un complemento del verbo (Salvi 1988: 79; Cicalese 1999: 450; Mastrofini 2004: 371). Prima del nome c'è spesso un articolo come in (4) o qualche volta una preposizione come in (5) (Jezek 2005: 181). I verbi supporto hanno il loro significato autonomo, ma costruendo una CVS assumono anche un'altra funzione grammaticale insieme con un nome d'azione (Salvi 1988: 79). Il verbo supporto ha la sua funzione grammaticale e il nome la sua funzione letterale.

(4) fare una domanda

(5) essere in dubbio

Salvi (1988) descrive il significato dei verbi supporto “neutro” (pp. 79). I verbi supporto hanno spesso un significato generico, ma il loro contributo semantico è delimitato all'azione che viene espressa dal verbo in ogni caso (Jezek 2005: 181). Se i verbi non sono “vuoti” ma “neutri”, indicano certe azioni nei costrutti (*fare* indica l'attività, *essere* indica lo stato e *prendere* indica l'incoattività¹) (Jezek 2005: 181-182). Verbi supporto possono essere per esempio i verbi *avere*, *fare*, *dare* e *prendere*.

(6) fare una riflessione

(7) prendere forma

3.2. Caratteristiche dei verbi supporto

La costruzione a verbo supporto è un costrutto sintattico in cui il verbo non ha un contenuto semantico. Il verbo supporto (anche Vsup) appare lessicalmente vuoto mentre il complemento rappresenta il significato semantico-argomentale della CVS (Mastrofini 2004: 371). È difficile caratterizzare la costruzione a verbo supporto sia semanticamente che sintatticamente perché non ci sono molte caratteristiche tipiche che differirebbero dagli altri costrutti. Qui è presentata qualche caratteristica della CVS con esempi secondo Mastrofini (2004: 371-373).

¹ L'incoattività significa l'inizio di un'azione o di una condizione.

1. Il modo più comune della CVS è V + N (*prendere tempo*), che può essere declinato in numero (*dare consigli*) oppure può avere un determinante (*prendere una decisione*). Inoltre ci sono anche casi di V + prep + N (*prendere in affitto*) e di V + Adv (*fare tardi*) i quali sono comunque poco frequenti (Mastrofini 2004: 371).

2. Se il verbo supporto fosse in ogni caso “vuoto”, significherebbe che il complemento avrebbe da solo il significato semantico del CVS. Comunque questo non vale quando si studia per esempio la differenza delle costruzioni *prendere sonno* e *avere sonno*. La differenza in questo caso è tra l’incoattività e lo stato, ma può anche trattarsi per esempio di causalità o telicità (di avere un fine) (Mastrofini 2004: 371-373).

3. Per verificare la coesione tra gli elementi di CVS, è possibile realizzare una passivizzazione o una relativizzazione dell’oggetto (Mastrofini 2004: 373). Purtroppo queste operazioni mostrano anche differenze tra le costruzioni in questione, cioè neanche questa caratteristica può essere presentata come una regola. Ecco gli esempi, sempre da Mastrofini (2004: 373).

Passivizzazione:

(8a) La decisione è stata presa da Luca.

(8b) *Il fuoco è stato preso dalla casa.

Relativizzazione:

(9a) Il casino che ha fatto Luigi.

(9b) *Il silenzio che ha fatto la sala.

La sostituibilità del verbo con parafrasi si può realizzare con nominalizzazione, passivizzazione o relativizzazione. Cicalese (1999: 452) presenta dei sinonimi (*lavorare / fare un lavoro / avere un lavoro / essere un lavoratore*) che comunque non sono sinonimi veri.

Come abbiamo già visto, una costruzione a verbo supporto ha un predicato nominale (Jezek 2005: 182). Cicalese (1999: 449-150) aggiunge che in queste strutture sia un nome predicativo che un aggettivo predicativo hanno il ruolo di “operatore” anche se sarebbe impossibile trasformare queste frasi in frasi con verbo operatore (*ho paura!* / **temo!*, ma *ho paura di viaggiare con l’aereo* / *temo di viaggiare con l’aereo*).

Il processo di lessicalizzazione sintetica avviene quando si può esprimere una compressione di elementi di contenuto in un elemento lessicale, mentre quella analitica è “la

distribuzione del contenuto su più forme lessicali” (Jezek 2005: 20-21). Per quanto riguarda costruzioni a verbo supporto, sono casi di predicati analitici. Più precisamente un corrispondente alla CVS può essere un verbo sintetico e viceversa (*dare consigli = consigliare*) (Jezek 2005: 183). È tipico che le CVS vengano lessicalizzate in questo modo, però ci sono anche delle costruzioni che non hanno verbi sintetici corrispondenti. Questa caratteristica delle CVS non vale neanche per le collocazioni in generale.

Nel suo studio, Bratánková (2013) ha trovato che qualche costruzione analitica (Vsup *fare/dare* + articolo indeterminativo + nome deverbale), come *fare una telefonata*, viene usata come sinonimi del verbo sintetico, *telefonare*, e che questo si può interpretare come una scelta stilistica (pp. 69). Tali costruzioni accentuano in questo caso la brevità dell’azione (Bratánková 2013: 58).

3.3. Estensioni dei verbi supporto

Cicalese (1999: 447) è stata una dei primi studiosi a concentrare i suoi studi sulla parte del verbo supporto mentre gli studi precedenti si focalizzavano sui nomi operatore e sugli aggettivi in questa struttura. Le estensioni dei verbi supporto sono verbi supporto molto particolari che mostrano la variabilità delle costruzioni a verbo supporto. Secondo Cicalese (1999) ci sono dei verbi ordinari che hanno una funzione di verbo supporto quando “vengono a costruirsi in particolari combinatorie con alcuni nomi predicativi e [...] possono entrare in equivalenza distribuzionale con un supporto di grado zero” (pp. 450). Questo accade per esempio quando è possibile sostituire il verbo supporto con un verbo ordinario in modo che il verbo ordinario diventa “vuoto”.

(10) Max (presenta+fa) le sue scuse a Maria. (esempio da Cicalese 1999: 451)

Nell’esempio (9) il verbo *fa* sarebbe un verbo supporto tipico che entra nella costruzione *fare le sue scuse*. In questo esempio è comunque intercambiabile con il verbo *presentare* che normalmente non avrebbe il significato neutro come un verbo supporto.

Già Elia, D’Agostino & Martinelli (1985: 317) indicano che i verbi supporto (per. es. *fare, avere e essere*) non possiedono un significato lessicale nella frase, e per questa ragione verbi supporto possono essere sostituiti da altri verbi, chiamati estensioni di verbo supporto così come anche le intere CVS dai verbi sintetici. Comunque questo non è sempre il caso, e per questa ragione Elia, D’Agostino & Martinelli (1985: 318) tengono in considerazione la

possibilità di chiamare anche queste frasi “idiomatiche”. Questa è una conclusione che crea confusione perché secondo le varie definizioni le costruzioni a verbo supporto sono appunto distinte dagli idiomi. In ogni caso la definizione ha valore se si intende affermare solo che sono tipiche, cioè idiomatiche, per una certa lingua perché non sono infatti intercambiabili tra lingue diverse.

3.4. Classificazione

Secondo i loro criteri sintattici e semantici, Mastrofini (2004) classifica le costruzioni a verbo supporto in quattro sottogruppi² (pp. 374-389).

1. VSup + Nome Deverbale

Questa classe è costituita per lo più dai verbi *fare* o *dare* e nomi con suffissi *-zione*, *-mento* e *-ata*. (pp. 379)

(*prendere una decisione, dare una spiegazione, fare una passeggiata*)

2. VSup avere + Nome Predicativo

Nella seconda classe tutte le CVS sono assimilabili ai costrutti *essere + Agg* (*essere affamato*) o *essere + Prep + N* (*essere in salute*). Il verbo supporto è *avere* ed esprimono uno stato. (pp. 383)

(*avere fame, avere paura, avere salute*)

3. VSup con valore incoativo

In questa classe il verbo supporto è *prendere* e costruzioni indicano un’attività che inizia spesso una fase più lunga. Come si vede nel nome, queste costruzioni sono focalizzate sull’incoattività e sulla felicità.

(*prendere sonno, prendere paura, prendere un spavento*)

4. VSup con valore causativo

Nella quarta classe ci sono due tipi di costruzioni causative che differiscono dal valore del verbo supporto. Nel costrutto *fare casino*, il verbo non ha una grande rilevanza mentre nel costrutto,

² Tutti gli esempi presentati sono dalla tabella di Mastrofini (2004: 394-395).

come *mettere paura*, il verbo determina la struttura argomentale. Per questo viene chiamato anche “V^{sup} con valore causativo e struttura argomentale”.

(*fare guerra, portare aiuto, mettere paura*)

Curioso è che *avere paura* è inserito nella seconda classe, mentre *mettere paura* entra nella quarta. Questo capita perché terza e quarta classe hanno la caratteristica di avere un verbo più partecipante cioè si tratta di una differenza tra il valore del nome (Mastrofini 2004: 385; cfr. estensioni di verbo supporto cap. 3, § 3).

In questi capitoli 2 e 3 sono state presentate le teorie più importanti concernenti questa tesi e l'analisi seguente. La comprensione dei termini fondamentali e la conoscenza degli studi essenziali aiutano a capire l'analisi e i punti che sono sottolineati nelle parti seguenti. Specialmente le definizioni di Jezek (2005) e Mastrofini (2004) sono fondamentali per quanto riguarda la tesi. Si fa riferimento anche agli studi didattici quando vengono analizzate le risposte degli studenti.

4. Realizzazione della ricerca

Questo capitolo è incentrato sulla ricerca vera e propria: le domande di ricerca, l'ipotesi e i metodi. Viene anche presentato il modo in cui è stata realizzata la raccolta dei dati e chi sono i partecipanti.

Le domande di ricerca riguardano l'uso delle CVS, il ruolo dei verbi sintetici, l'influsso del finlandese e la competenza linguistica. La ricerca è realizzata con un questionario e i dati si analizzano con metodi qualitativi e quantitativi. I partecipanti sono studenti che studiano o hanno studiato l'italiano in vari istituti, come liceo, università e corsi di formazioni per adulti. Le figure e le tabelle mostrano più caratteristiche dei partecipanti.

4.1. Domande di ricerca e ipotesi

Lo scopo della ricerca è quello di analizzare l'uso delle CVS e le loro alternative. Spesso la possibilità è usare o una costruzione a verbo supporto o un verbo sintetico che si può vedere come sinonimo. In ogni lingua le possibilità variano sia a seconda del numero di alternative, del verbo supporto usato oppure ancora in base al registro linguistico.

Una parte della tesi è studiare l'influenza del finlandese nelle CVS. Come già motivato, ci sono due tipi di influenza interlinguistica, positiva e negativa, cioè facilitazione e interferenza (cfr. Gibriel 2020: 1077). In varie ricerche si nota che gli errori causati dalle interferenze sono i più dominanti nel linguaggio degli studenti di LS (Gibriel 2020:1078). È importante sollevare questo fatto in questa tesi perché l'influenza linguistica influisce su tutti i sottosistemi linguistici, anche la sintassi (cfr. Odlin 2008: 437). Significa che l'influenza si vede anche nei sintagmi verbali, cioè nelle costruzioni a verbo supporto. Questo fatto viene sottolineato quando si esamina la relazione tra le CVS in finlandese e in italiano.

Per quanto riguarda la relazione tra una costruzione a verbo supporto e un verbo sintetico, Bratánková (2013: 58) motiva la loro relazione con una scelta stilistica, come brevità dell'azione. È possibile che questo sia il caso anche nelle risposte del questionario, ma influiscono anche le traduzioni e il livello degli studenti.

In questa tesi si è cercato di minimizzare l'importanza dei registri usando quasi solamente costruzioni e parole neutre. Il punto di vista importante è di riflettere tra italiano e finlandese siccome le persone interrogate sono di madrelingua finlandese. Un altro punto di osservazione importante è il confronto dei livelli di competenza d'italiano che variano tra le persone interrogate e influiscono naturalmente sulla scelta delle parole.

Suppongo che gli studenti usino un verbo sintetico al posto delle CVS più frequentemente almeno quando esiste un equivalente finlandese. Non scelgono la CVS se esiste un sinonimo (verbo sintetico) nello stesso registro. Il fatto che non conoscono il concetto di verbo supporto, dirige gli studenti verso la scelta di una forma più “certa”. Credo comunque che sappiano scegliere la CVS se la conoscono cioè se è stata inclusa nell’insegnamento. Non lo userebbero tuttavia intuitivamente.

In questa tesi si cerca di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

1. In che modo gli studenti di italiano (LS) usano le costruzioni a verbo supporto?
2. Come si vede l’influenza del finlandese nell’uso delle CVS?
3. Quale è la relazione tra l’uso delle CVS e verbi “sinonimi” cioè i verbi sintetici?
4. Qual effetto ha la competenza linguistica (QCER)?

Le risposte a queste domande vengono cercate con un questionario e i dati vengono analizzati con approcci quantitativi e qualitativi.

4.2. *Metodi*

Lo scopo della ricerca di inchiesta (ing. *survey research*) è tipicamente quello di avere la conoscenza delle caratteristiche di un gruppo ampio. Una ricerca con inchiesta può dare risposte ai problemi di tutti gli studenti di LS tramite generalizzazioni se la campionatura è sufficientemente ampia (Dörnyei & Csizér 2012: 74-75). In questa tesi si usa un questionario per raccogliere i dati. Esiste varie occasioni in cui è utile usare il questionario e in questo caso si tratta di seguente:

Survey studies can inform us about [...] learners’ knowledge of certain issues in SLA. (e.g., their awareness of different varieties of English) (Dörnyei & Csizér 2012: 75).

Naturalmente in questa tesi si tratta di una varietà della lingua italiana e se gli studenti la conoscono.

La scelta di utilizzare un questionario è stata fatta per vari motivi. Il questionario è innanzitutto un metodo economico e veloce con cui è possibile ricevere i dati più ampiamente e in modo anonimo (Brown 2001: 75). Si è tenuto conto anche delle difficoltà del questionario. Qualche volta può essere difficile ricevere un numero sufficiente di risposte. È comunque

possibile aumentare il numero delle risposte per posta (in questo caso posta elettronica): il questionario deve essere abbastanza breve e deve essere spedito in un momento giusto (Brown 2001: 86). Questi adattamenti sono stati presi in considerazione anche qui. Altri svantaggi del questionario sono che le risposte possono essere incomplete, cosa che si evince anche in questa ricerca. Esiste anche la difficoltà di confrontare le risposte con la realtà (Brown 2001: 75). Comunque con un questionario è possibile ricevere una visione più ampia che con uno studio di caso perché i partecipanti non sono legati allo stesso gruppo, insegnante o manuale.

Per poter analizzare i dati nel modo più efficace è stato scelto il così detto metodo misto (*mixed method*). Significa che questa ricerca è sia qualitativa che quantitativa. La ricerca con metodi misti mette insieme tipicamente i punti forti della ricerca qualitativa e quantitativa (Brown 2011: 199).

Per descrivere la ricerca di metodi misti (*mixed methods research*) è possibile dire semplicemente che è una combinazione dei due metodi nella stessa ricerca. I modi di combinare i metodi qualitativi e quantitativi sono vari e il problema sembra essere infatti come combinarli in modo efficace. Dörnyei (2007: 45-46) presenta anche alcuni vantaggi e svantaggi del metodo misto. Generalmente l'integrazione dei metodi rafforza i vantaggi di tutti e due e diminuisce gli effetti dei punti deboli. In questa tesi, l'analisi qualitativa approfondisce i risultati quantitativi, come suggerisce anche Dörnyei (2007: 45).

Per quanto riguarda le ricerche con un questionario, sono normalmente quantitative (Dörnyei 2007: 24; Dörnyei & Csizér 2012: 74). Una ricerca quantitativa è sempre almeno descrittiva (*descriptive*) come base dell'analisi. Significa che vengono cercate delle sequenze computabili (Brown 2011: 192) e i dati sono presentati in figure e analizzati statisticamente. Comunque in questa tesi il questionario non ha solo questa natura tipica quantitativa.

Si è dovuta includere la ricerca qualitativa perché il campionamento è più limitato (cfr. Dörnyei 2007: 38). Per questo i risultati qualitativi non sono neanche generalizzabili (Brown 2001: 225-226). Nello studio quantitativo le risposte non sono numeriche, come spesso con i questionari, e non è possibile quantificare per esempio la deviazione standard. Come tipicamente succede negli studi qualitativi, si deve eseguire la riduzione dei dati. Questo implica che le risposte vengano classificate secondo le loro caratteristiche. Così si possono trovare i modelli nelle risposte e raggruppare i dati tematicamente.

In questa tesi sono comunemente distinte tre o quattro categorie per le risposte ed è così presentata la moda, cioè la risposta più frequente. È anche possibile contare la percentuale delle risposte "giuste" o "false". In questa tesi si vede anche la correlazione tra il livello di competenza e le risposte.

Per quanto riguarda l'organizzazione tipologica (*typological organization*) questa ricerca entra nella categoria di combinazioni concomitante di ricerca qualitativa e quantitativa (quan+QUAL) (Dörnyei 2007: 172-173). Significa che tramite l'analisi degli stessi dati vengono presentate prima le tendenze comuni e poi analizzato l'uso della lingua degli individui e i modelli che si può trovare in quello.

4.3. Il questionario e i partecipanti

Come già motivato, il metodo usato per raccogliere i dati è il questionario. Tutto il questionario si trova in appendice. Nel questionario ci sono domande con risposte sia aperte che chiuse. Come presenta anche Brown (2001: 37) le risposte aperte (*open-response*) hanno la possibilità di qualsiasi risposta, mentre le risposte chiuse (*closed-response*) non presentano tanta variabilità. Comunque le risposte chiuse sono più uniformi e non esiste la possibilità di ricevere alcuna risposta sulla domanda di ricerca. Per approfittare dei vantaggi di entrambi, vengono scelti tutti e due gli usi. Il questionario è costituito dalle seguenti tre parti:

- 1) informazioni preliminari,
- 2) traduzione dal finlandese all'italiano e
- 3) scelta multipla.

Le questioni dentro le parti 2 e 3 sono in ordine misto. Alla fine c'è l'opportunità di dare liberamente commenti o spiegazioni (domanda 18). Nella tesi vengono usati gli stessi numeri di domande come nel questionario, cioè i numeri 6-17. Le domande 1-6 sono per informazioni preliminari.

- (11) 7. Kirjoita italiaksi: Luigi käy kävelyllä joka päivä.
(*Scrivere in italiano: Luigi fa una camminata ogni giorno.*)

Tutte le domande aperte hanno una frase in finlandese da tradurre (11), o più precisamente esprimere, in italiano. Le scelte multiple hanno due tipi di domande. Ci sono delle domande con una frase finlandese da cui scegliere la forma giusta in italiano (12) e frasi da completare senza una traduzione finlandese (13). Così si è cercato di evitare l'influenza della traduzione finlandese in ogni domanda. Le frasi scelte sono frasi neutre e abbastanza semplici per verificare che tutti i partecipanti conoscono tutte le parole.

- (12) 14. Valitse sopiva käännös: Olen peloissani.
 (Scegliere la traduzione adatta: Ho paura.)
 Temo.
 Ho paura.
 Sono timoroso.
- (13) 15. Täydennä lause: Anna ha _____. (Completare la frase)
 fatto la decisione di comprare le scarpe.
 preso la decisione di comprare le scarpe.
 deciso di comprare le scarpe.

Per quanto riguarda la scelta delle domande e delle costruzioni a verbo supporto nel questionario, essa viene motivata con le teorie presentate precedentemente. Sono state scelte costruzioni senza e con sia un articolo che una preposizione (cfr. Jezek 2005: 181). È anche stata inclusa l'estensione di verbo supporto *pone una domanda* nella domanda 16 (cfr. Cicalese 1999:451). Secondo la classificazione di Mastrofini (2004: 371-373) le CVS nel questionario fanno parte della prima e della seconda classe. La prima classe è la più comune. Altrimenti le costruzioni sono state scelte riguardando l'uso, il registro e intercambiabilità con verbi sintetici o costruzioni essere+aggettivo (*avere paura* → *temere* → *essere timoroso*).

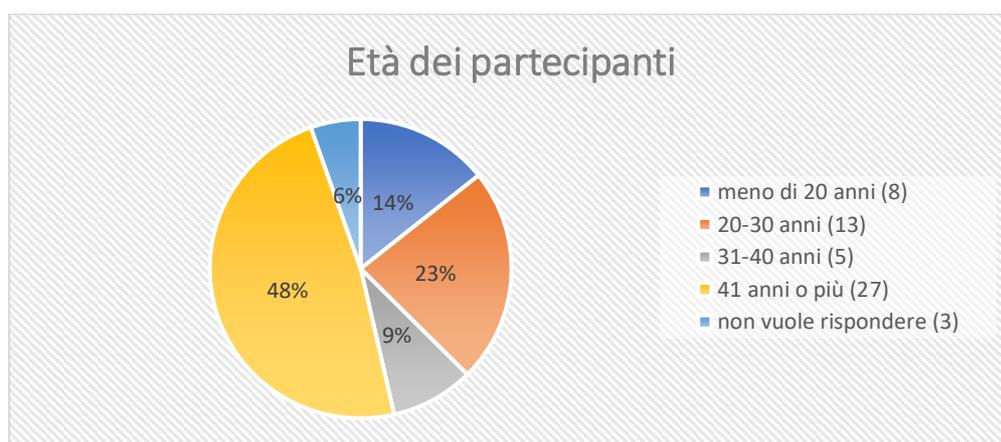


Figura 1. Età dei partecipanti

I partecipanti sono finlandesi e studiano, o hanno studiato, l'italiano a diversi livelli. Sono inclusi studenti universitari, liceali e studenti di corsi di formazione per adulti (per es. corsi dell'Istituto italiano di Cultura a Helsinki). Come si vede nella figura 1, le età dei partecipanti variano molto: i rispondenti di 41 anni e più costituiscono la parte più grande.

È fissato come livello necessario l'A2 del QCER per un paio di ragioni. È il livello raggiunto all'esame di maturità secondo il programma di studi finlandese (LOPS 2015: 108). Così sono comunque inclusi gli studenti di vari istituti (liceo, università etc.). È anche probabile che gli studenti al livello A1 non conoscano abbastanza vocabolario per completare il questionario. Nella scelta del proprio livello è stato possibile rispondere 'altro' e spiegare meglio il livello se per esempio il rispondente non conosce i livelli QCER. Come si vede nella tabella 1, ci sono quattro persone nella colonna 'altro'. Hanno comunque tutti raggiunto i livelli da A2 a B2 secondo le spiegazioni fornite.

Tabella 1. Livello di italiano delle persone interrogate

Livello QCER	A		B		C		altro
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	
	-	17	11	9	7	8	4
	17		20		15		
Totale	56						

Il questionario è stato somministrato via posta elettronica nell'autunno del 2020. Ho cercato di contattare studenti diversi dappertutto in Finlandia per quanto è stato possibile. Il questionario è stato spedito sia agli insegnanti di italiano che direttamente agli studenti, così è stato possibile rispondere per i partecipanti sia nel tempo libero che in aula durante l'insegnamento. Un tale campionamento si chiama *convenience o opportunity sampling* (Dörnyei & Csizér 2012: 81). Significa che i partecipanti sono stati scelti per motivi di comodità o opportunità.

Il questionario ha anche una lettera d'accompagnamento in cui si fa capire che i partecipanti rispondono a questioni che riguardano una tesi sulle strutture della lingua italiana. Non viene comunque chiarito che si parla specialmente delle costruzioni a verbo supporto.

Le risposte ricevute in totale sono 69: ho dovuto escludere persone di livello A1 (11 partecipanti) e le persone native (2 partecipanti). Ci sono quindi 56 risposte qualificate.

Nelle informazioni preliminari si chiede anche degli studi precedenti, istituti e altri fattori che possono influenzare le competenze d'italiano. Nella tabella 2. sono presentati i partecipanti secondo il loro livello di studi più alto con confronto delle loro possibili permanenze in Italia. Sono divisi in due: persone che hanno vissuto in Italia più di 6 mesi e persone che hanno solo visitato in Paese (meno di 6 mesi).

Tabella 2. Il livello più alto in cui hanno studiato l'italiano

	Liceo	Istituto	Studi universitari (qualsiasi)	Studi universitari di filologia	
Visita/e in Italia (più di 6 mesi)	-	-	2	9	
Nessuna visita più lunga di 6 mesi	7	23	3	12	
Totale	7	23	5	21	56

Vediamo che la maggioranza dei partecipanti è costituita da studenti adulti nei vari istituti e studenti universitari di filologia italiana. In totale 18 rispondenti hanno studiato l'italiano in liceo a un certo punto della loro vita, ma il livello di studi più alto è il liceo per 7 partecipanti. Siccome molti iniziano gli studi al liceo, viene sottolineato per esempio il programma di studi di liceo. Ugualmente tutte le raccomandazioni in questa tesi si può includere degli studi in altri livelli.

5. Analisi e risultati

In questo capitolo i dati vengono analizzati secondo le domande di ricerca. L'analisi del paragrafo 5.1 risponde alle domande di ricerca 1, 2 e 3, cioè l'uso delle CVS, l'influenza di finlandese e la relazione tra le CVS e i verbi sintetici. Invece il paragrafo 5.2 analizza la risposta alla domanda 4 cioè come influisce la competenza linguistica sull'uso. Vengono prima presentate e analizzate le risposte per ogni domanda. Poi vediamo la percentuale di risposte tra livelli A, B e C. Le domande vengono raggruppate tematicamente.

Poi nel paragrafo 5.3. vediamo come vengono trattate le costruzioni a verbo supporto in un manuale finlandese di italiano a titolo comparativo. Infine si dà uno sguardo all'attendibilità di risultati nel paragrafo 5.4.

5.1. L'uso di costruzioni a verbo supporto

Nel questionario le domande sono divise in domande aperte e a scelta multipla. Poi tra questi ci sono altre classificazioni che si vede nell'analisi. Nella classificazione non vengono presi in considerazione variazioni (per es. *una decisione/scelta, passeggiare/camminare* etc.) o errori grammaticali (*a piedi* invece di *in piedi*) che non cambiano il significato né errori d'ortografia (per esempio **diceso* invece di *deciso*). Così è stato possibile avere un numero sufficientemente piccolo di gruppi nelle figure. Quando non è stato chiaro se una risposta fosse vuota o altro, sono stati messi insieme tutti e due gruppi per chiarezza.

Delle domande aperte 6 (fin. *soittaa*) e 12 (fin. *jutella*), nessuna delle risposte è stata una CVS. Per questo esistono vari motivi possibili: sia il verbo sintetico che si usa in finlandese che la generalità di questi verbi in italiano. Le costruzioni *fare una telefonata* e *fare una chiacchierata* sono neutre in italiano, ma forse più conosciute dai parlanti nativi. Può anche influire il fatto che in finlandese la chiacchierata è detta essere 'lunga' e così sarebbe una scelta stilistica di usare il verbo sintetico che non indica la brevità come la CVS corrispondente (cfr. Bratánková 2013: 58). Questa motivazione non è replicabile con la domanda 6 in cui la telefonata può essere interpretata come relativamente breve anche in finlandese.

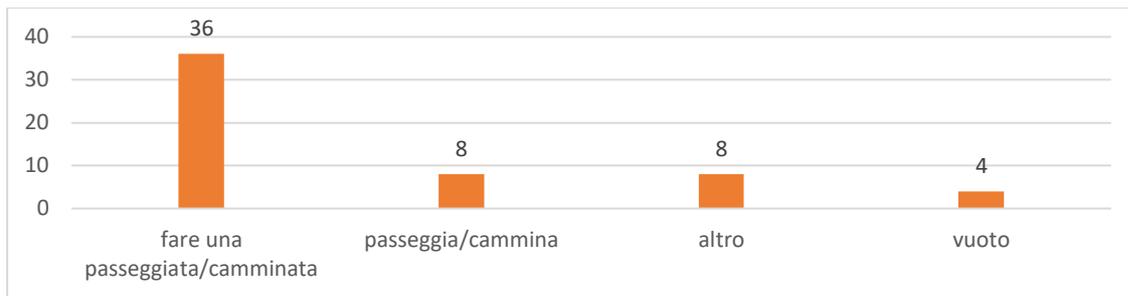


Figura 2. Domanda aperta 7 (fin. käydä kävelyllä)

Nella questione 7 invece nel massimo delle risposte è usata una costruzione a verbo supporto. Nella versione finlandese si usa anche un verbo supporto che può spiegare il fenomeno. Un esempio di ‘altro’ nella figura 1 è *va a camminare* che non entra nelle categorie CVS o verbo sintetico. È comunque molto vicino all’equivalente finlandese. Alcune risposte con CVS includono una costruzione con *va a fare una camminata* anche se in questo caso il verbo *andare* non è necessario ma imita la versione finlandese.



Figura 3. Domanda aperta 8 (fin. tein päätöksen)

L’idea dietro le domande 8, 11 e 15 (figure 3, 4 e 5) è vedere come viene usata l’espressione *prendere una decisione* confrontata con il verbo *decidere*. Si nota immediatamente il fatto che la forma sbagliata **fare una decisione* viene usata molto frequente sia nella domanda aperta (25%) che chiusa (19,5%) quando la versione finlandese è espressa con la CVS.

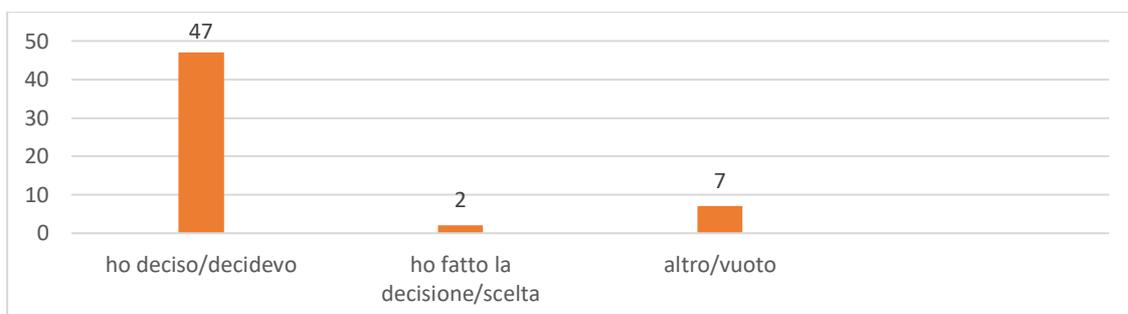


Figura 4. Domanda aperta 11 (fin. päätin)

Nella domanda 11 (figura 4) l'equivalenza finlandese è il verbo supporto e si riflette direttamente sulle risposte. Le persone che usano correttamente *prendere una decisione* usano comunque un verbo sintetico qualora sia presente il verbo sintetico anche in finlandese.

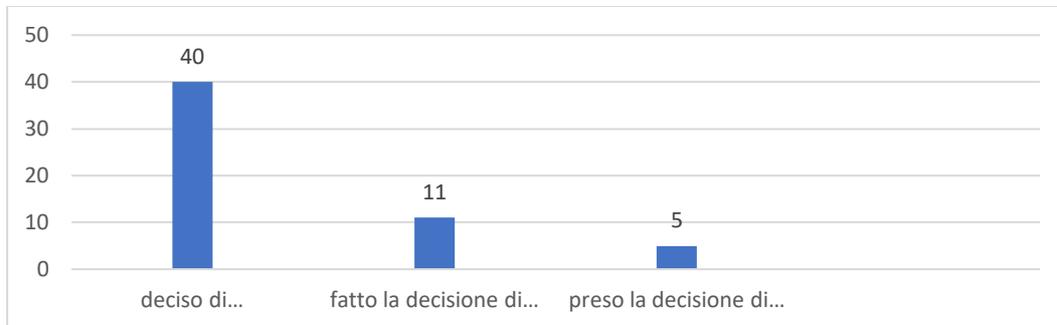


Figura 5. Scelta multipla 15 (*decidere*)

In più del 70 per cento delle risposte alla domanda 8 viene usato il verbo sintetico (*decidere*) sebbene non esista la versione finlandese. Questo sostiene l'ipotesi che il verbo sintetico rappresenterebbe l'alternativa più frequentemente usata dagli studenti. Anche se nella domanda non è presentata la traduzione finlandese, è possibile che gli studenti traducono le frasi in finlandese nella propria mente per risolvere le questioni.

Riguardo le domande 8 e 15, 6 partecipanti su 14 hanno usato il Vsup scorretto *fare* in tutte e due le risposte (aperta e chiusa), e solo un partecipante ha scritto nella domanda aperta *fare una decisione* ma poi nella risposta multipla ha scelto la forma corretta con il Vsup *prendere*. Cioè molti partecipanti usano la forma scorretta sia attivamente che passivamente. Questo indica già che l'uso della forma scorretta sarebbe cristallizzato nel linguaggio di certi studenti perché non è stato trattato nell'insegnamento in modo esplicito (cfr. fossilizzazione di Selinker & Lakshmanan 1992).



Figura 6. Domanda aperta 10 (*fin. seison*)

È stato scelta la domanda 10 (fin. *seisoo*, it. *stare in piedi*) per vedere la influenza di finlandese. È un po' incerto se si può categorizzare la costruzione *stare in piedi* come una CVS vera o solo come collocazione. Il verbo non possiede il significato lessicale nello stesso modo come il complemento. Questa domanda ha comunque un ruolo importante nella ricerca perché la costruzione è molto differente in italiano rispetto al finlandese.

Come previsto, alcuni (9 risposte, cfr. figura 6) non conoscono l'espressione *stare in piedi* e usano solo il verbo *stare*. Questo si può collegare all'influenza del finlandese. Più importante è che nella costruzione il verbo da solo non indica automaticamente la stessa cosa, perché il significato non è lessicale ma grammaticale, e capita la sparizione del significato (cfr. Jezek 2005: 178). Questo sostiene il fatto che la costruzione non è solo una collocazione generale ma una CVS vera e propria.



Figura 7. Domanda aperta 9 (fin. *pelkää*)

Ho scelto due domande con la costruzione *avere paura*. È un buon esempio di una costruzione molto frequente che quasi tutti gli studenti usano indipendentemente dalla versione finlandese e dalla loro competenza linguistica. Nelle risposte per questa domanda si vede tanta variazione che implica il fatto che questa costruzione non è così facile per tutti. Può anche creare difficoltà la scelta della preposizione e per questo è più semplice usare il verbo sintetico con l'oggetto diretto.

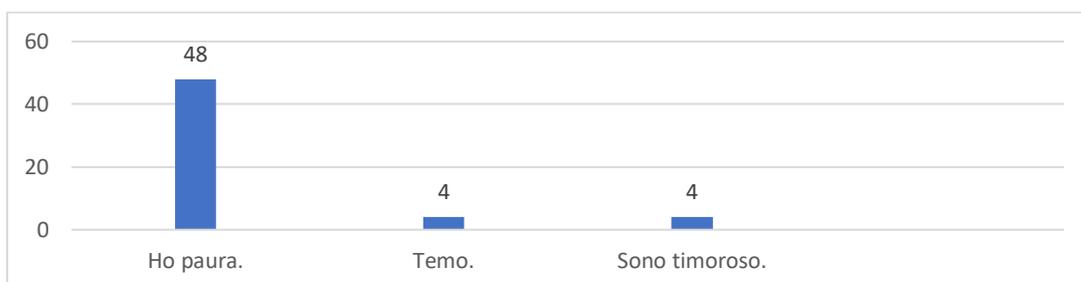


Figura 8. Scelta multipla 14 (fin. *Olen peloissani*)

In finlandese il verbo *pelätä* (*temere*) funziona anche da solo senza un oggetto. Comunque in italiano non è possibile usare il verbo temere nello stesso modo della costruzione a Vsup *avere paura* (Jezek 2005: 20-21). Come si vede nella figura 8, ci sono alcuni partecipanti che userebbero il verbo *temere* (*temo*, 4 risposte) da solo. Questo si spiega con l'influenza del finlandese. Anche nell'uso di *sono timoroso* si può vedere l'influenza del finlandese, specialmente nella scelta del verbo (it. *sono*, fin. *olen*).

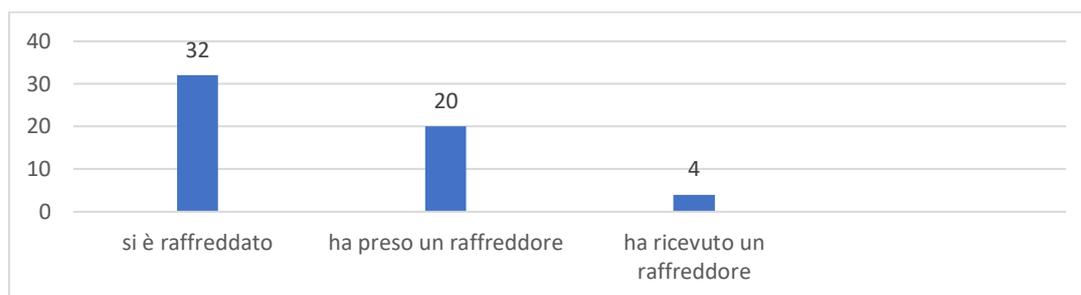


Figura 9. Scelta multipla 13 (*raffreddarsi*)

Le domande a scelta multipla 13 e 16 (figure 9 e 10) cercano l'influenza dal finlandese e inglese. L'alternativa sbagliata **ha ricevuto* imita la costruzione *to catch a cold* (ing.) o *saada flunssa* (fin.). Comunque le risposte indicano che gli studenti possono identificare il verbo supporto corretto tra i due. La risposta più frequente (57%) è poi di usare il verbo sintetico *raffreddarsi* che si traduce direttamente anche in finlandese. Qualche volta è possibile prevedere le interferenze sulla base delle differenze delle lingue in questione, anche se è un processo molto complesso e variabile (cfr. Odlin 2008: 441).

Un rispondente ha scritto che non conosceva il termine raffreddore e ha solo tirato a indovinare l'alternativa *si è raffreddato*. Anche da ciò si ha l'impressione che il verbo sintetico sarebbe la risposta più comoda per un parlante finlandese perché viene scelto in questo caso anche quando non se ne conosce il significato.

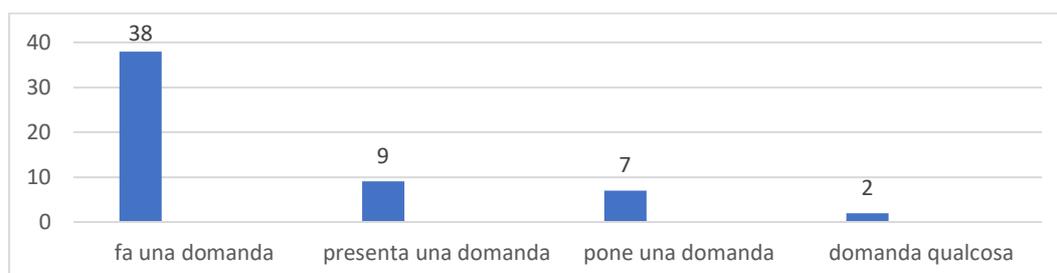


Figura 10. Scelta multipla 16 (*domandare*)

Con la domanda 16 è testata la tendenza ad usare un calco dal finlandese invece dell'espressione *fare una domanda*. In finlandese viene usato il verbo *esittää* (it. *presentare*) e come si vede (figura 10) 9 persone hanno scelto l'alternativa scorretta che corrisponde all'espressione finlandese anche se la questione è da completare, non da tradurre. I dati presentano anche il fatto che tutti gli studenti con risposta *presentare una domanda* siano del livello A2–B1. Questo indica che l'influenza di L1 si vedrebbe di più tra gli studenti di livelli più bassi (cfr. Laufer & Waldman 2011: 653).

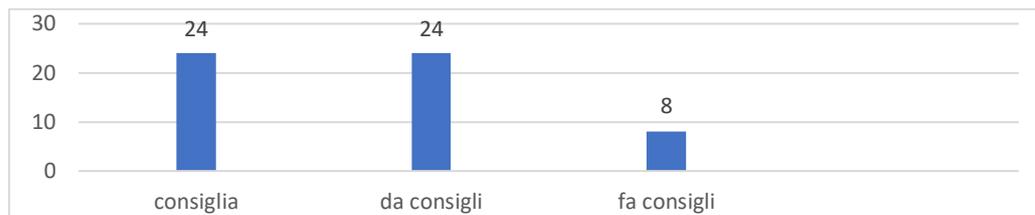


Figura 11. Scelta multipla 17 (consigliare)

Alla fine c'è la domanda da completare che traduce nello stesso modo (verbo sintetico o CVS) anche in finlandese con lo stesso verbo supporto (*dare*, fin. *antaa*). L'alternativa *fa consigli* è semplicemente errata. Si vede in questo caso che sia il verbo sintetico che la CVS hanno ricevuto il 43% delle risposte. Un'interpretazione possibile è che in tale caso senza alcuna influenza, gli studenti scelgano tutte e due le opzioni possibili. Per quanto riguarda la opzione errata, con il verbo *fare*, può essere anche una previsione sapendo che in italiano le costruzioni verbali con questo verbo sono abbastanza comuni.

Tutto sommato, è possibile vedere l'influenza del finlandese in varie risposte. In alcuni casi viene usato il verbo sintetico mentre in altri la costruzione a verbo supporto. Una tendenza comune si vede in quasi tutte le domande, a parte della questione 17 (*consiglia/da consigli*) che mostra l'uguaglianza tra le due alternative giuste.

Per sommare i risultati si possono sottolineare un paio di cose. In finlandese viene usato un verbo supporto nelle domande 7 e 8. Un verbo sintetico si usa in finlandese nelle domande 6, 9, 10, 11 e 12. In finlandese e italiano si usa un verbo supporto differente nella domanda 8 (*fare* vs. *prendere*), 13 (*ricevere* vs. *prendere*), 15 (*fare* vs. *prendere*) e 16 (*presentare* vs. *fare*). In tutte queste domande si vede l'influenza del finlandese anche se la risposta più frequente sarebbe spesso o il verbo sintetico o il verbo supporto giusto. Solo nella questione 7 (fin. *käydä* "visitare" vs. *fare una passeggiata*) viene usato solo il verbo supporto corretto *fare* senza le

risposte influenzate dal verbo finlandese. In circa la metà delle domande il verbo sintetico è la risposta più frequente.

Senza prendere in considerazione i verbi sintetici in queste domande il verbo errato dal finlandese è stato più frequente nelle domande 8 e 15. Tutte e due le domande sono legate alla CVS equivalente di *decidere*. Nelle domande 13 e 16 il massimo delle risposte sono i verbi supporto usati correttamente, ma esistono anche risposte influenzate dal finlandese.

Poi si esamina quale effetto ha la disposizione della domanda. Viene usato un verbo supporto in finlandese già nella disposizione delle domande 7 e 8 (figure 2 e 3): nella 7 la CVS viene usata correttamente e non c'è nessun risposta con l'influenza del verbo supporto finlandese, mentre in 8 si vede l'influenza del finlandese nel 25 per cento delle risposte.

Un verbo sintetico si usa in finlandese nelle disposizioni delle domande 6, 9, 10, 11 e 12. Nelle domande 6, 11 e 12 tutte oppure la maggior parte delle risposte usano il verbo sintetico. Nelle domande 9 e 10 (*avere paura, stare in piedi*) si usa maggiormente la CVS corretta, ma esiste anche l'influenza del verbo sintetico finlandese.

L'influenza del finlandese si vede nelle domande 8, 11, 15 (**fare la decisione*), 10 (*sto, senza in piedi*), 13 (*ricevere un raffreddore*), 14 (**temo, senza oggetto*) e 16 (presentare una domanda), cioè in 7 domande su 12 (58%). Questo sostiene il fatto che la L1 abbia effetto sull'uso delle collocazioni (cfr. Laufer & Waldman 2011: 653). È curioso che nella domanda a scelta multipla 16 (*fare una domanda/domandare*) si veda anche l'influenza del finlandese (**presentare una domanda*) senza una traduzione che potrebbe naturalmente interferire. Significa che almeno alcuni partecipanti traducono sempre le frasi in mente prima di rispondere. Qualche volta può essere difficile separare due lingue diverse e le interferenze appaiono anche se si tratta di due lingue con sistemi completamente diversi (cfr. *interlanguage mode* di Gibriel 2020).

È molto individuale come una lingua influisce sul processo di apprendimento (Odlin 2008: 442): una sola lingua può anche generare vari risultati finali. È stato possibile prevedere le difficoltà, però le ragioni dietro le scelte non sono tuttavia ovvie.

5.2. Correlazione tra il livello e l'uso delle costruzioni a verbo supporto

In questo paragrafo i dati vengono esaminati da un punto di vista della domanda di ricerca 4, ovvero se la competenza linguistica (QCER) influisce sulla scelta di parole. Anche se nel paragrafo precedente si menziona l'influenza del livello linguistico, in questo paragrafo si esamina veramente la differenza tra i vari livelli e i loro effetti sulle risposte. Nell'analisi i

partecipanti sono divisi secondo la loro competenza d'italiano per livelli di QCER: A (cioè A2), B (B1 e B2) e C (C1 e C2). Le risposte sono divise in tre o quattro gruppi per presentare le tabelle (3-5) più chiaro possibile:

1. Viene usata la CVS correttamente in italiano
2. Viene usato il verbo sintetico in italiano correttamente
3. Viene usato una CVS sbagliata secondo l'influenza del finlandese
4. Altro

Sono state prese in considerazione solo certe domande per semplificare le tabelle. Sono escluse le domande sovrapposte e quelle che non hanno tanta variazione. In più sono state scelte le domande che presentano chiaramente l'influenza di finlandese secondo le figure del paragrafo 5.1.

Tabella 3. Risposte categorizzate sul livello A

Livello A (17)	1. CVS	2. Verbo sintetico	3. Influenza del finlandese (sbagliato)	4. Altro
8. decidere (fin. <i>tehdä päätös</i> , d. aperta)	3 (17,5%)	6 (35%)	5 (29,5%)	3 (17,5%)
15. decidere (fin. <i>tehdä päätös</i> s. multipla)	3 (17,5%)	10 (59%)	4 (23,5%)	-
10. stare in piedi (fin. <i>seisoa</i> , d. aperta)	4 (23,5%)	-	7 (41%)	6 (35%)
13. raffreddore (s. multipla)	6 (35%)	9 (53%)	2 (11,5%)	-
16. domandare (s. multipla)	11 (65%)	3 (17,5%)	3 (17,5%)	-
17. consigliare (s. multipla)	5 (29,5%)	9 (53%)	3 (17,5%)	-
<i>Media</i>	<i>31,5%</i>	<i>43,5%</i>	<i>23,5%</i>	<i>17,5%</i>

Analizzando le risposte del livello A (A2), si nota che il numero di risposte errate è alto: l'influenza del finlandese si nota in quasi un quarto delle risposte. Il verbo sintetico è chiaramente la forma più usata. Comunque in certe domande in cui le CVS sono ben conosciute dagli studenti, vengono usate frequentemente anche le costruzioni a verbo supporto corrette.

Tabella 4. Risposte categorizzate sul livello B

Livello B (20)	1. CVS	2. Verbo sintetico	3. Influenza del finlandese (sbagliato)	4. Altro
8. decidere (fin. <i>tehdä päätös</i> , d. aperta)	2 (10%)	11 (55%)	5 (25%)	2 (10%)
15. decidere (fin. <i>tehdä päätös</i> s. multipla)	1 (5%)	13 (65%)	6 (30%)	-
10. stare in piedi (fin. <i>seisoa</i> , d. aperta)	12 (60%)	-	-	8 (40%)
13. raffreddore (s. multipla)	7 (35%)	13 (65%)	-	-
16. domandare (s. multipla)	11 (55%)	3 (15%)	5 (25%)	1 (pone) (5%)
17. consigliare (s. multipla)	7 (35%)	10 (50%)	3 (15%)	-
<i>Media</i>	<i>33,5%</i>	<i>50%</i>	<i>16%</i>	<i>18,5%</i>

Nel livello B (B1–B2) sono frequenti sia le risposte con una CVS che quelle con un verbo sintetico. Nelle risposte degli studenti di livello B non si vede così tanta influenza del finlandese rispetto agli apprendenti di livello A. Altrimenti le risposte non presentano grande differenza. Gli studenti del livello B lasciano risposte vuote relativamente spesso, come fanno anche gli studenti del livello A.

Anche al livello C (C1–C2) il verbo sintetico viene usato di più. Le interferenze sono relativamente minime. Questo supporta il fatto che gli studenti più avanzati conoscono più le collocazioni anche se vengono comunque considerate problematiche da tutti gli studenti di LS (Laufer & Waldman 2011: 651-653). Lo scopo è poter usare le collocazioni nel proprio livello

ma purtroppo gli studenti non lo possono fare. Per questo sarebbe importante migliorare come vengono affrontate le CVS nell'insegnamento.

Tabella 5. Risposte categorizzate sul livello C

Livello C (15)	1. CVS	2. Verbo sintetico	3. Influenza del finlandese (sbagliato)	4. Altro
8. decidere (fin. <i>tehdä päätös</i> , d. aperta)	-	11 (73%)	3 (20%)	1 (6%)
15. decidere (fin. <i>tehdä päätös</i> s. multipla)	1 (6%)	14 (93%)	-	-
10. stare in piedi (fin. <i>seisoa</i> , d. aperta)	9 (60%)	-	1 (6%)	5 (33%)
13. raffreddore (s. multipla)	5 (33%)	9 (60%)	1 (6%)	-
16. domandare (s. multipla)	13 (86,5%)	1 (6%)	-	1 (pone) (6%)
17. consigliare (s. multipla)	11 (73%)	3 (20%)	1 (6%)	-
<i>Media</i>	<i>43%</i>	<i>50,4%</i>	<i>6,5%</i>	<i>15%</i>

Vediamo alcune osservazioni generali prima di analizzare le domande una a una. Nelle risposte si nota che gli studenti di livello più alto usano correttamente le CVS di più, mentre gli studenti di livello più basso (A) sbagliano maggiormente e si vede l'influenza del finlandese. Gli studenti di livello A e B lasciano anche più spazi vuoti, che vengono interpretati come incapacità di rispondere alle domande.

Osservando la domanda 10 (fin. *seisoa*, *stare in piedi*) si vede che le risposte influenzate dal finlandese **sto* sono quasi tutte sul livello A (7 risposte) e solo una risposta sul livello C (nessuna risposta sul livello B).

Le domande 8 e 15 (fin. *tehdä päätös*) presentano una differenza tra il livello basso e alto. Per quanto riguarda i livelli A, B e C, il verbo sintetico è sempre la risposta più frequente. Al livello A solo tre persone usano le CVS corrette in tutte e due le domande mentre la costruzione con verbo supporto scorretto viene usata di più. Al livello B una costruzione con il verbo

supporto sbagliato è più frequentemente usata rispetto alla costruzione corretta. Al livello C non viene usata la costruzione sbagliata nella scelta multipla mentre nella domanda aperta è usata 3 volte. La CVS corretta non viene usata nella domanda aperta e solo una volta nella scelta multipla. È difficile analizzare le ragioni dietro l'uso di verbo sintetico perché in questo caso i procedimenti di lessicalizzazione esistono in tutte e due lingue (cfr. Jezek 2005:21). L'uso del verbo sintetico può indicare l'influenza positiva del finlandese, però non è possibile confermarlo.

I dati sono analizzati da due punti di vista differenti nei paragrafi precedenti, 5.1 e 5.2. Prima i dati sono trattati una domanda alla volta e poi confrontati con i livelli dei partecipanti. Le conclusioni legate all'analisi vengono presentate nel capitolo 6 e poi si vedranno anche le risposte alle domande di ricerca in modo più dettagliato.

5.3. Confronto con il manuale 'In piazza'

Per avere una conoscenza più ampia sull'apprendimento dell'italiano e sulle ragioni per le interferenze dei partecipanti, viene ancora esaminato il modo in cui le costruzioni a verbo supporto sono presentate in un manuale di italiano. Esistono un paio di manuali di italiano finlandesi che vengono usati negli studi di italiano; inoltre alcune scuole usano anche manuali italiani. Per vedere come vengono trattate le costruzioni a verbo supporto in un manuale finlandese sono state esaminate tutte le CVS dei vocabolarietti di *In piazza 1* e *In piazza 2*. Secondo l'introduzione del manuale, i libri sono preparati secondo il programma di studi finlandese per licei ma possono essere usati anche nei corsi di formazioni per gli adulti, università o addirittura per studiare indipendentemente. Vengono usati almeno in alcuni licei in Finlandia. Prima di aprire il manuale, la mia supposizione era che le costruzioni a verbo supporto trovate sarebbero state probabilmente poche e non sarebbero trattate per esempio nella parte grammaticale del manuale.

Nel volume *In piazza 1*, destinato ai principianti, si trovano espressioni come *scattare foto*, *mettere paura* (pp. 61), *fare la doccia* (pp. 71), *fare la fila*, *fare male* (pp. 78), *fare parte di* (pp. 94), *andare matto per* (pp. 98), *fare il bagno*, *fare freddo/caldo* (pp. 110) e *prendere un bello spavento* (pp. 127).

Nel secondo volume della serie, *In piazza 2*, le CVS sono invece per esempio *fare male*, *prendere una decisione* (pp. 11; poi *decidere* pp. 30), *dare il permesso* (pp. 21), *fare il tifo* (pp. 25), *mettere fine* (pp. 61) e *fare chiarezza* (pp. 93). Sono presenti anche degli idiomi, come *fare*

il muso (In Piazza 1: 116), *prendere in giro* (In Piazza 2: 61) e *dare una mano* (In Piazza 2: 110).

Queste costruzioni non vengono trattate nella parte grammaticale alla fine del libro o chiarite in alcun modo. È chiaro che le espressioni sono scelte secondo i testi nel manuale e gli scrittori vogliono includere molto linguaggio versatile. È comunque curiosa la presenza di espressioni più complicate (come *fare il muso*), mentre non si parla delle CVS tipiche più approfonditamente.

Le parole non sono marcate o confrontate con i verbi sintetici nel vocabolario, per esempio *prendere una decisione* (fin. *tehdä päätös*) si trova nella pagina 11 di *In piazza 2* e poi *decidere* (fin. *päittää*) nella pagina 30. Non viene chiarito il fatto che si usa il verbo *prendere* (fin. *ottaa*) invece di *fare* (fin. *tehdä*). Questo può essere una spiegazione dell'uso della forma sbagliata **fare una decisione*.

Certamente nell'insegnamento si includono anche materiali esterni al manuale. Per capire in maniera più profonda il contenuto dell'insegnamento servirebbe intervistare preferibilmente sia gli insegnanti che gli studenti. Sarebbe utile anche osservare le lezioni e confrontare il contenuto dei manuali con l'insegnamento. Esistono anche grandi differenze tra diversi manuali, e per fare delle generalizzazioni servirebbero almeno tre manuali confrontati.

Comunque si può dire che questa impressione generale dei manuali di *In Piazza* sostiene parzialmente i risultati di Godzich (2020: 26) secondo i quali le CVS mancano nelle grammatiche e nell'insegnamento. Ci sono delle costruzioni ma non vengono trattate in maniera profonda. Per questo è anche possibile che l'assenza delle costruzioni a verbo supporto si veda nell'analisi e nelle competenze degli studenti. Ciò è correlato all'alto numero di interferenze. In ogni caso sarebbe utile di includere le CVS nei manuali insieme con le alternative (come verbi sintetici e le CVS dei registri diversi, per es. *domandare, fare una domanda, pone una domanda*) per arricchire il lessico degli studenti con parole nuove.

5.4. Attendibilità dei risultati

In questo paragrafo si menzionano alcuni fattori che influiscono sull'attendibilità dei risultati in questa ricerca.

Il numero di risposte è relativamente adeguato comparato al numero totale di studenti d'italiano in Finlandia. Non è comunque sufficiente per forti generalizzazioni. A causa della situazione globale nel 2020 non è stato possibile visitare le scuole o gli studenti e per questo sono stati scelti dei metodi virtuali che hanno determinati svantaggi.

Non è stato possibile controllare l'omogeneità degli informanti a causa della modalità elettronica della spedizione del questionario e dell'anonimità delle risposte (cfr. Brown 2001: 75). Comunque per quanto possibile, si è cercato di trovare gli studenti in diverse città e in diversi istituti scolastici (cfr. tabella 2).

L'uso del questionario non è ottimale anche perché la situazione non è sorvegliata. Negli studi recenti di lingua seconda i questionari sono tipicamente usati come collezione di dati supplementare ai metodi primari (Harklau 2011: 178). Le risposte sul questionario imitano l'uso autentico della lingua ma non sono completamente comparabili. Un metodo migliore del questionario potrebbe essere quello di analizzare i testi autenticamente prodotti dagli studenti, ma purtroppo non è stato possibile raccogliere un corpus così ampio. L'analisi dei testi prodotti dagli studenti è il metodo più tipico nelle ricerche di acquisizione di L2 (Harklau 2011: 177). Quindi in futuro sarebbe vantaggioso analizzare testi prodotti in maniera più autentica in circostanze controllate.

Per quanto riguarda il livello di competenza degli studenti, questo non è verificato. Gli studenti hanno dovuto scegliere il livello individualmente ed esiste la possibilità di una valutazione falsa di sé stessi. Era comunque possibile motivare il livello scelto e così ho potuto controllare che il livello corrispondesse agli studi precedenti. Perciò è possibile supporre che i livelli siano attendibili. Anche questo problema sarebbe evitabile nel caso in cui si conducesse una ricerca in un'aula vera e propria e la ricercatrice potesse aiutare con la scelta.

In questa tesi ci si rende conto delle difficoltà possibili presentate qui e nella realizzazione della raccolta e dell'analisi dei dati sono evitate forti generalizzazioni e pratiche problematiche (cfr. cap. 4).

6. Conclusioni e considerazioni finali

In questa tesi si è studiato il ruolo delle costruzioni a verbo supporto nell'apprendimento della lingua italiana. Ci si concentra sull'influenza dei livelli di competenza e sulle interferenze della lingua nativa.

Nell'analisi si nota che il verbo sintetico è l'alternativa più usata dagli studenti. Per questo si possono trovare varie motivazioni. L'influenza di finlandese è un grande fattore. Dal momento che era anche possibile rispondere 'correttamente' con un verbo sintetico in 10 domande su 12 e così la formazione delle domande può avere un'influenza. In aggiunta c'è semplicemente la frequenza alta dei verbi sintetici nell'uso della lingua italiana. Le costruzioni a verbo supporto vengono anche usate frequentemente e si nota che le costruzioni più comuni sono per esempio *fare una camminata*, *avere paura* e *fare una domanda*.

I verbi supporto in finlandese hanno una chiara influenza sulle CVS italiane. Questo si vede per esempio nell'uso scorretto del verbo *fare* e *presentare* nelle costruzioni. Anche i verbi sintetici finlandesi influiscono sull'uso delle CVS: questo può creare delle difficoltà di comprensione. Ciò è evidente per esempio nell'uso del verbo *temere* senza un oggetto.

La competenza linguistica ha anche da fare con l'uso corretto delle costruzioni. Sui livelli più bassi si vede di più sia l'influenza del finlandese che le forme errate. I Paesi in cui gli studenti hanno vissuto possono anche avere una influenza. Se gli studenti hanno imparato l'italiano abitando in Italia le competenze possono essere molto differenti delle competenze ricevute dall'insegnamento di una lingua straniera in Finlandia. Anche se i partecipanti non sono parlanti nativi, possono anche influire le possibili amicizie o parenti italiani.

Come già motivato, i risultati di questa tesi non sono generalizzabili a causa del corpus limitato e della natura di ricerca parzialmente qualitativa. È comunque possibile assumere che le stesse difficoltà che sono trovate nelle risposte, esistono anche più ampiamente tra gli studenti dell'italiano.

Spero che questa tesi ponga una base per studiare questo tema in futuro. I dati offrono ulteriori informazioni sulle conoscenze linguistiche degli studenti. Sarebbe vantaggioso continuare la ricerca con i testi autentici per vedere l'uso delle CVS e un punto di vista sociolinguistico per gli atteggiamenti degli studenti e insegnanti; fare uno studio di caso per vedere come funzionano i vocabolari e i compiti delle CVS in realtà.

Questa tesi vuole dare coraggio agli insegnanti d'italiano affinché includano le costruzioni a verbo supporto nell'insegnamento. La conoscenza delle CVS aiuta gli studenti a

ottenere un livello più alto e a usare la lingua in modo più idiomático. Allo stesso tempo si ha anche la possibilità di esaminare le lingue in modo contrastivo.

In futuro gli studi potrebbero dirigersi sulle azioni degli insegnanti in forma di uno studio di caso per studiare gli effetti che l'insegnamento delle CVS ha su un uso più fluente della lingua. Il campo ha anche bisogno di uno studio più ampio con testi più autentici degli studenti nelle circostanze osservate. Sarebbe fruttuoso anche analizzare sia la lingua scritta che parlata.

Come presentato in vari studi (cfr. Laufer & Waldman 2011: 665; Nizokiza & Van de Poel 2019: 15) le collocazioni fanno parte dell'insegnamento, sebbene in maniera implicita. Per questo non sono propriamente studiate. Le difficoltà sono palesi sia per gli studenti che per gli insegnanti. Dopo di aver analizzato l'uso delle costruzioni a verbo supporto degli studenti, vorrei proporre alcuni miglioramenti da includere nell'insegnamento.

Quattro idee per includere in maniera più efficace le costruzioni a verbo supporto nell'insegnamento:

1. È possibile considerare le costruzioni a verbo supporto in modo contrastivo. Confronto tra la lingua nativa e d'arrivo è molto importante, ma anche con altre lingue straniere acquisite perché possono tutte avere un influsso notevole (cfr. Odlin 2008: 436). Ciò implica che il fenomeno viene trattato come un insieme sia nella parte grammaticale che nei vocabolari. Si potrebbero presentare delle liste di costruzioni con colonne per ogni lingua o gli studenti potrebbero fare queste liste individualmente cercando le alternative in tutte le lingue che conoscono. Questo rafforza anche l'idea del multilinguismo nell'insegnamento.

2. Potrebbe essere efficace dividere le CVS in gruppi secondo il verbo supporto usato. Questo si può realizzare sia secondo la lingua d'arrivo che la lingua nativa, meglio ancora con tutte e due se possibile. L'intenzione è far capire agli studenti che un verbo può avere molti significati. La stessa cosa si può fare dividendo le costruzioni secondo il complemento usato (per es. *fare una passeggiata/telefonata/domanda* o *avere/mettere/prendere paura*).

3. Una terza possibilità sarebbe raccogliere insieme i verbi e le CVS dai vocabolari per creare vocabolarietti con costruzioni/parole simili (es. 14). Ancora più facile sarebbe aggiungere il verbo sintetico vicino a ogni CVS e vice versa nei vocabolarietti del manuale.

- (14) Avere paura *pelätä, olla peloissaan*
 temere (+sogg.)
 essere timoroso/-a

4. È facile anche includere spiegazioni alternative nei vocabolari raggiungendo più traduzioni per unici verbi con esempi, come nei vocabolari veri e propri. Per esempio *fare* non significa solo un'attività, *tehdä*, ma anche per esempio *käydä* per quanto riguarda la costruzione a verbo supporto *fare il bagno* (fin. *käydä kylvyssä/kylpeä*). Esistono già degli studi generali sui vocabolari e su come si potrebbero includere le collocazioni, e CVS, in modo efficace. Una ricerca avanzata è quella di Handl (2009): ha creato alcuni modi in cui si potrebbero offrire i dizionari agli studenti che sarebbero facili da usare e che includerebbero quanta più informazione possibile. È anche importante che i dizionari siano comprensibili agli studenti. Tali studi sono molto utili per quanto riguarda l'inclusione delle CVS nell'insegnamento.

I risultati della tesi si possono usare per aiutare nella preparazione dell'insegnamento e per capire meglio quali sono le difficoltà degli studenti per quanto riguarda le costruzioni verbali. La cosa più importante è comunque lo studio dei fenomeni di insegnamento di LS perché solo così l'insegnamento continua a migliorare.

Bibliografia

- Barfield, Andy (2009). Following individuals' L2 collocation development over time. In *Researching collocations in another language*. Andy Barfield & Henrik Gyllstad (a cura di). London: Palgrave Macmillan UK, pp. 208–223.
- Bratánková, Leontýna (2013). Le costruzioni italiane a verbo supporto. Un'analisi condotta sul corpus parallelo ceco-italiano. *Acta Universitatis Carolinae Philologica*, 2: 55–70.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2): 77–101.
- Brown, James D. (2011). Quantitative research in second language studies. In *Handbook of research in second language teaching and learning: Volume II*. Eli Hinkel (a cura di). New York: Routledge, pp. 190–206.
- Brown, James D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cicalese, Anna (1999). Le estensioni di verbo supporto: Uno studio introduttivo. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 28(3): 447–485.
- Cowie, A. P. (1981). The treatment of collocations and idioms in learners' dictionaries. *Applied Linguistics* 2(3): 223–235.
- Dörnyei, Zoltán (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Zoltán & Csizér, Kata (2012). How to design and analyze surveys in second language acquisition research. In *Research methods in second language acquisition*. Alison Mackey & Susan M Gass (a cura di). Chichester, UK: Wiley & Blackwell, pp. 74–94.

- Elia, Annibale & D'Agostino, Emilio (1998). Il significato delle frasi: Un continuum dalle frasi semplici alle forme polirematiche. In *Ai limiti del linguaggio*. Federico Albano Leoni (a cura di). Roma: Laterza, pp. 287–310.
- Elia, Annibale, D'Agostino, Emilio & Martinelli, Maurizio (1985). Tre componenti della sintassi italiana: frasi semplici, frasi a verbo supporto e frasi idiomatiche, in *Sintassi e morfologia della lingua italiana d'uso: Teorie e applicazioni descrittive: Atti del XVII congresso internazionale della Società di Linguistica Italiana* (Urbino, 11-13 settembre 1983) Annalisa Franchi De Bellis & Leonardo M. Savoia (a cura di). Bulzoni: Roma. pp. 311–325.
- Gibriel, Mariam (2020). Crosslinguistic influence on EFL students' writing: A contrastive analysis study of interlanguage errors. *The Journal of Asia TEFL* 17(3): 1077–1084.
- Godzich, Anna (2020). I verbi di servizio (modali, aspettuali e causativi) e i verbi supporto nelle grammatiche descrittive d'italiano dal 1953 al 2005. *Studia Romanica Posnaniensia* 47(2): 21–32.
- Groom, Nicholas (2009). Effects of second language immersion on second language collocational development. In *Researching collocations in another language*. Andy Barfield & Henrik Gyllstad (a cura di). London: Palgrave Macmillan UK, pp. 21–33.
- Gross, Maurice (1975). *Méthodes en syntaxe*. Paris: Hermann.
- Handl, Susanne (2009). Towards collocational webs for presenting collocations in learners' dictionaries. In *Researching collocations in another language*. Andy Barfield & Henrik Gyllstad (a cura di). London: Palgrave Macmillan UK, pp. 69–85.
- Harklau, Linda (2011). Approaches and methods in recent qualitative research. In *Handbook of research in second language teaching and learning: Volume II*. Eli Hinkel (a cura di). New York: Routledge, pp. 175–189.
- Harris, Zellig S. (1968). *Mathematical structures of language*. New York: Interscience Publ.

- Hausmann, Franz J. (1989). Le dictionnaire de collocations. In *Wörterbücher / dictionaries / dictionnaires*. Franz Josef Hausmann, Oskar Reichmann, Herbert Ernst Wiegand & Ladislav Zgusta (a cura di). Berlin / New York: De Gruyter Mouton, pp. 1010–1019.
- In piazza 1: Italian tekstikirja (2012). Davide Marchesani, Sari Mehtonen e Anne Soininen-Saari (a cura di). Sanoma Pro Oy, Helsinki.
- In piazza 2: Italian tekstikirja (2009). Davide Marchesani, Sari Mehtonen e Anne Soininen-Saari (a cura di). Tammi, Helsinki.
- Jespersen, Otto (1965). *A modern english grammar on historical principles, part VI, morphology*. London: George Allen and Unwin Ltd.
- Jezek, Elisabetta (2005). *Lessico. classi di parole, strutture, combinazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Laufer, Batia & Waldman, Tina (2011). Verb-noun collocations in second language writing: A corpus analysis of learners' english. *Language Learning* 61(2): 647–672.
- Long, Michael H. (2003). Stabilization and Fossilization in Interlanguage Development. In *The handbook of second language acquisition*. Catherine J. Doughty & Michael H. Long (a cura di). Williston: Wiley-Blackwell, pp. 487–535.
- LOPS (2015). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Opetushallitus.
- Mastrofini, Roberta (2004). Classi di costruzioni a verbo supporto in italiano: Implicazioni semantico-sintattiche nel paradigma V + N. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 33(3): 371–398.
- Nizonkiza, Déogratias, & Van de Poel, Kris (2019). Mind the gap: Towards determining which collocations to teach. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus* 56: 13–30.

- Odlin, Terence (2008). Cross-linguistic influence. In *The handbook of second language acquisition*. Catherine J. Doughty & Michael H. Long (a cura di). Williston: Wiley-Blackwell, pp. 436–486.
- Pham, Giang, Donovan, Danaee, Dam, Quynh & Contant, Amy (2018). Learning Words and Definitions in Two Languages: What Promotes Cross-Language Transfer? *Language learning* 68 (1): 206–233.
- Polenz, Peter v. (1963). *Funktionsverben im heutigen deutsch: Sprache in der rationalisierten welt*. Schwann.
- QCER (2010). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Milano: La Nuova Italia-Oxford.
- Salvi, Giampaolo (1995). La frase semplice. In *Grande grammatica italiana di consultazione, vol. 1*. Lorenzo Renzi (a cura di). Bologna: il Mulino, pp. 29–114.
- Schwartz, Mila & Zaretsky, Elena (2016). Cross-linguistic transfer in reading in multilingual contexts. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia.
- Selinker, Larry & Lakshmanan, Usha (1992). Language Transfer and Fossilization: The Multiple Effects Principle. In *Language Transfer in Language Learning: Revised edition*. Susan M. Gass & Larry Selinker (a cura di). John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia. pp. 197–216.

Appendice: Il questionario

ENNAKKOTIEDOT

1. Ikäsi?

alle 20 v.

20-30 v.

31-40 v.

41 v. ->

en halua vastata

2. Millä tasolla italian osaamisesi on? (oma arvio)

Huom. Lukion lyhyen kielen oppimäärän tavoite on A2.

A1

A2

B1

B2

C1

C2

Muu, mikä?

3. Missä kaikkialla opiskelet/olet opiskellut italiaa? (Voit valita useita)

Yläkoulu

Lukio (valinnainen kieli)

Yliopisto (filologia, pää- tai sivuaineena)

Yliopisto (kielikeskus/muu valinnainen kieliopinto)

Opisto (esim. kansalaisopiston kurssit)

Vaihto-opiskelu Italiassa

Olen natiivi, enkä ole opiskellut italiaa

4. Tässä voit halutessasi tarkentaa osaamistasi tai taustaasi italian parissa. (esim. kauanko olet asunut italiassa, jos olet asunut, onko sinulla italiankielisiä harrastuksia/sukulaisia)

5. Mitä muita kieliä osaat/olet opiskellut ja millä tasolla (alkeet, edistynyt, äidinkieli)?

OSA 1/2

Tässä osassa on erilaisia lauseita suomeksi. Ilmaise annetut lauseet italiaksi. Älä välitä kirjoitusvirheistä, vaan yritä rohkeasti, vaikka et olisi täysin varma vastauksestasi! Käytä itsellesi luontevinta ilmaisutapaa. Ethän käytä apuvälineitä.

6. Kirjoita italiaksi: Elisa soittaa Marcolle.

7. Kirjoita italiaksi: Luigi käy kävelyllä joka päivä.

8. Kirjoita italiaksi: Tein päätöksen aloittaa tanssiharrastuksen.

9. Kirjoita italiaksi: Lisa pelkää koiria.

10. Kirjoita italiaksi: Seison aina junassa, vaikka vapaita paikkoja olisi.

11. Kirjoita italiaksi: Päätin heti, että lähden mukaasi Italiaan.

12. Juttelimme eilen pitkään ennen kotiinlähtöä.

OSA 2/2

Monivalintatehtävät: Miten ilmaisisit italiaksi? Valitse se vaihtoehto, jota todennäköisimmin käyttäisit italiaksi. Ethän käytä apuvälineitä.

13. Täydennä lause: Marco _____.
ha preso un raffreddore.
si è raffreddato.
ha ricevuto un raffreddore.

14. Valitse sopiva käänös: Olen peloissani.
Temo.
Ho paura.
Sono timoroso.

15. Täydennä lause: Anna ha _____.
fatto la decisione di comprare le scarpe.
preso la decisione di comprare le scarpe.
deciso di comprare le scarpe.

16. Täydennä lause: Luigi _____.
presenta una domanda.
domanda qualcosa.
fa una domanda.
pone una domanda.

17. Täydennä lause: L'insegnante mi _____.
fa consigli.
da consigli.
consiglia.

18. Halutessasi voit perustella vastauksiasi tai kommentoida tähän: