

Quali sono i fattori di successo delle famiglie multilingue?

La relazione tra atteggiamenti linguistici e dinamiche familiari e di comunità

Cinzia Novara, Elisabetta Di Giovanni, Gaetano Di Napoli, Gioacchino Lavanco

	<h2>Narrare i gruppi</h2> <p><i>Etnografia dell'interazione quotidiana, prospettive cliniche e sociali, design</i> - vol. 15, n° 2, dicembre 2020</p> <p>ISSN: 2281-8960</p>
--	--

Rivista semestrale pubblicata on-line dal 2006 - website: www.narrareigruppi.it

Titolo completo dell'articolo	
Quali sono i fattori di successo delle famiglie multilingue? <i>La relazione tra atteggiamenti linguistici e dinamiche familiari e di comunità</i>	
Autore	Ente di appartenenza
Cinzia Novara	Università degli studi di Palermo
Elisabetta Di Giovanni	Università degli studi di Palermo
Gaetano Di Napoli	Università degli studi di Palermo
Gioacchino Lavanco	Università degli studi di Palermo
Pagine 171-196	Pubblicato on-line il 20.12.2020
Cita così l'articolo	
Novara, C., Di Giovanni, E., Di Napoli, G., Lavanco, G. (2020). Quali sono i fattori di successo delle famiglie multilingue? La relazione tra atteggiamenti linguistici e dinamiche familiari e di comunità. In <i>Narrare i Gruppi</i> , vol. 15, n° 2, dicembre 2020, pp. 171-196 - website: www.narrareigruppi.it	

IMPORTANTE PER IL MESSAGGIO CHE CONTIENE.

Questo articolo può essere utilizzato solo per la ricerca, l'insegnamento e lo studio privato. Qualsiasi riproduzione sostanziale o sistematica, o la distribuzione a pagamento, in qualsiasi forma, è espressamente vietata. L'editore non è responsabile per qualsiasi perdita, pretese, procedure, richiesta di costi o danni derivante da qualsiasi causa, direttamente o indirettamente in relazione all'uso di questo materiale.

ricerche/interventi

Quali sono i fattori di successo delle famiglie multilingue?

La relazione tra atteggiamenti linguistici e dinamiche familiari e di comunità¹

Cinzia Novara, Elisabetta Di Giovanni, Gaetano Di Napoli, Gioacchino Lavanco

Riassunto

Il lavoro indaga gli atteggiamenti linguistici emergenti dalle narrazioni di famiglie, ove sia presente una storia di migrazione e i fattori che influenzano il benessere generale della famiglia multilingue. Alla luce dei risultati emersi viene proposta un'ipotesi teorica che descrive i fattori di successo della famiglia multilingue, dalla quale si evince in quale modo le sfide familiari, identitarie, sociali e linguistiche si intrecciano tra loro, costruendo un clima di benessere per tutta la famiglia multilingue quando è presente una capacità di gestione consapevole delle zone di conflitto.

Parole chiave: atteggiamenti linguistici; clima emotivo familiare; famiglia multilingue; benessere familiare

What are the success factors of multilingual families?

The relationship between linguistic attitudes and family and community dynamics

Abstract

The article focuses on the emotional, cognitive, and social climate in which multilingual families make and influence language choices. It investigates what impact the choices can have on the general well-being of the family, regarding both the intergenerational relationship and the community context. The research suggests that the linguistic attitudes of migrant families can stimulate

¹Il presente contributo è frutto della collaborazione tra i quattro autori per ciò che concerne l'ideazione; in particolare, Elisabetta Di Giovanni è responsabile della stesura dei paragrafi 1 e 2; Cinzia Novara è responsabile della stesura dei paragrafi 3 e 4.; Gaetano Di Napoli è responsabile della stesura dei paragrafi 5 e 6.

and implement potential well-being. It consists of the conscious management of the specific and complex dynamic activated in a multilingual family.

Keywords: linguistic attitudes; emotional climate; multilingual family; migrants and family well-being.

1. Introduzione

L'incontro tra persone di culture diverse è un fenomeno sociale noto in Europa e la crescente stabilizzazione dei migranti ha moltiplicato le occasioni per instaurare legami più duraturi tra popolazioni di diversa origine (Novara *et al.*, 2019). Gli studi che ritroviamo in letteratura sulle famiglie multilingue hanno privilegiato un approccio linguistico-didattico, concentrandosi sull'erosione linguistica degli adulti in seguito alla migrazione (WongFillmore, 1991) o sulle difficoltà di apprendimento della L2 nei bambini bilingue migranti o di seconda generazione (Cummins, 2000; Liddicoat, Taylor-Leech, 2014). Poco, invece, è ancora stato indagato sul clima emotivo nel quale si fanno le scelte linguistiche e quindi sull'impatto che tali scelte possono avere sul benessere generale delle famiglie, in riferimento al rapporto intergenerazionale e nel contesto comunitario più ampio. Atteggiamenti ed emozioni filtrano, infatti, il complesso rapporto tra la lingua minoritaria e dominante, impattando tanto sui rapporti intrafamiliari quanto sulla vita di relazione sociale nel suo insieme (Crippen, Brew, 2013).

È questo il tema centrale che ha sviluppato il progetto 'Tales@Home – *Talking About Language and Emotions at Home With Multilingual Families*', da cui la presente ricerca scaturisce, nell'ambito del programma Erasmus+ 2014-2020, KA2 (<https://www.talesathome.eu/>) e finalizzato alla promozione del benessere delle famiglie multilingue in un'ottica di inclusione sociale (Di Giovanni *et al.*, 2019). In generale, il multilinguismo è la capacità di un individuo di utilizzare oltre alla prima lingua, due o più codici linguistici alternativi in modo efficace (Grosjean, 2008). In questo caso, si parla di bi/multilinguismo individuale, cioè la pratica di almeno due lingue da parte di un singolo parlante. Quando la capacità di utilizzare due o più codici linguistici coinvolge più membri di una comunità, si parla invece di bilinguismo sociale o collettivo che si realizza ogni qual volta l'utilizzo di due lingue costituisce un fenomeno che coinvolge un'intera comunità (Hammers, Blanc, 2000).

Sulla base di queste categorizzazioni possiamo parlare di '*cross-native language family*' o di '*shared-native language family*' a seconda che i genitori abbiano o no lo stesso *background* linguistico nativo ed ancora di '*community language family*' in base

al fatto che la lingua nativa dei genitori sia o meno quella della comunità dominante (Yamamoto, 2001).

Come è noto, il processo di trasmissione intergenerazionale della conoscenza linguistica è dinamico e dialettico (Kheirkhah, Cekaite, 2015; Duranti 2012; Goodwin, 2006), comporta una corretta pianificazione linguistica da parte dei genitori (Spolsky, 2008) e un ambiente educativo efficace: si precisa che efficace non significa che lì dove i genitori siano disposti a mantenere la propria identità linguistica d'origine all'interno della famiglia non si presentino difficoltà (Fogle, 2012).

Nonostante si sappia poco sull'impatto che gli atteggiamenti verso la lingua minoritaria/maggioritaria possono avere sul benessere generale di queste famiglie, sono già molte le evidenze (Cunningham-Andersson, Andersson, 2004; Kinzler, 2016; Kharkhurin, 2012) che rimarcano il ruolo positivo del multi-linguismo (Choi, 2019).

2. *Multilinguismo tra clima emotivo e atteggiamenti sociali*

Imparare più di una lingua sin da piccoli migliora le capacità cognitive e la plasticità neuronale e funzionale, incidendo sull'abilità di *multitasking*, di concentrazione e di memorizzazione (Merritt, 2013). In particolare, i bambini bilingue sono abili nell'intuire il meccanismo di funzionamento e la struttura delle lingue, sono in grado di distinguere tra 'significante' e 'significato' dei vocaboli e sono capaci di comunicare in modo adeguato ed efficace. Ricordiamo il lavoro di Kinzler (2016) nel quale si afferma che questi bambini, grazie alla loro capacità di pensiero divergente e ad una maggiore competenza empatica, mostrano una migliore comprensione delle intenzioni discorsive dell'interlocutore. Allo stesso tempo, i bambini presentano ottime capacità di astrazione, abilità di analisi di informazioni complesse e *problem solving* (Baker, 2001; Contento, 2004).

Insieme alle abilità cognitive anche le competenze sociali risultano potenziate riscontrando effetti benefici sul pensiero creativo (Kharkhurin, 2012); sull'adattabilità e flessibilità alle circostanze, ai cambiamenti e a sentirsi a proprio agio nei contesti più disparati (Cunningham-Andersson, Andersson, 2004); sulle capacità comunicative in generale (Boysson-Bardies, 1999) e le competenze di sintonizzazione empatica (Kinzler, 2016); sulla gestione efficace di differenti situazioni comunicative grazie alle proprie capacità espressive (Cunningham-Andersson, Andersson, 2004).

Sebbene i risultati delle ricerche fin qui citate mostrino indiscussi vantaggi, sul multilinguismo intervengono numerosi fattori che non consentono facili

generalizzazioni. Rispetto alla tipologia di famiglia in questione, la coabitazione di più lingue all'interno dello stesso nucleo familiare e gli elementi culturalmente differenti tra i membri, non sempre risultano di facile gestione da parte dei familiari. Ciò può provocare l'insorgenza di piccoli/grandi conflitti intra ed extra familiari.

La domanda è allora: quale ruolo hanno le relazioni intra ed extrafamiliari rispetto al benessere delle famiglie multilingue? Il clima emotivo e l'ambiente sociale più ampio, che fanno da sfondo a uno o più codici linguistici, rappresentano fattori di successo o di ostacolo?

Certamente le emozioni rappresentano un indicatore di benessere (D'Amico, Mejia Diaz, 2014). Il linguaggio delle emozioni, infatti, incoraggia la comunicazione autentica e filtrando i contenuti riduce la quantità di *input* linguistici che il soggetto deve decodificare, con il risultato di facilitare la comprensione reciproca. D'altra parte, il funzionamento relazionale e dinamico di una famiglia dipende dal campo di interdipendenze che comprendono pensieri, sentimenti, emozioni, fantasie, associazioni libere, oltre ai legami passati, individuali e collettivi (Bowen, 2013). Le reazioni emozionali si trasmettono poi di generazione in generazione, collegando in maniera indissolubile passato e futuro della famiglia (*ivi*). Quindi, se i membri della famiglia multilingue riescono ad essere consapevoli e ad elaborare gli atteggiamenti psicosociali e le emozioni sottostanti all'utilizzo e all'apprendimento della nuova lingua, ciò potrebbe migliorare la dinamica familiare, le competenze linguistiche e le opportunità d'inclusione sociale nelle comunità ospitanti (Noone, Papero, 2015): in sintesi il benessere familiare.

La disposizione positiva o negativa a frequentare un ambiente linguistico ricco e diversificato non dipende però solo dalle emozioni, che ne sono indubbiamente un ingrediente fondamentale, ma in generale dagli atteggiamenti che ci dispongono favorevolmente o meno verso le nuove sfide.

Per 'atteggiamenti linguistici' intendiamo quegli schemi rappresentazionali nei confronti delle lingue del *background* familiare che possono manifestarsi più o meno esplicitamente attraverso le emozioni, i comportamenti e le azioni di un individuo.

Un atteggiamento è un costrutto ipotetico, cioè non è osservabile direttamente ma può essere dedotto da risposte osservabili (Eagly, Chaiken, 1993: 2). Inoltre, gli atteggiamenti sono considerati sufficientemente stabili da consentire l'identificazione e la misurazione. Nel linguaggio della psicologia, le entità che vengono valutate possono essere concepite come oggetti attitudinali e comprendono un modo di disporsi verso oggetti, individui, gruppi o anche idee (McKenzie, 2010). In questa ricerca ci riferiremo a quelle rappresentazioni linguistiche che

emergono dalla storia di migrazione di alcune famiglie a seguito della quale migrazione i membri hanno dovuto apprendere almeno un'altra lingua. Esamineremo la risposta emozionale che si accompagna a tali apprendimenti e all'uso di uno o più repertori linguistici nelle relazioni intra ed extrafamiliari, e, infine, il tipo di scelte educative prese in famiglia circa l'utilizzo e il mantenimento della/e lingua/e originarie della famiglia o di uno dei *partner*.

3. La ricerca

3.1. Finalità

La finalità della ricerca è indagare gli atteggiamenti linguistici emergenti dalle narrazioni di famiglie multilingue ove sia presente una storia di migrazione, di uno dei componenti, dal proprio paese di origine. Si è voluto indagare con metodo induttivo quali fattori potessero dirsi più influenti sul benessere della famiglia multilingue, riservando particolare attenzione all'influenza di aspetti cognitivi, emotivi, educativi e sociali. Stando alle premesse teoriche proposte la scelta del metodo d'indagine è ricaduta sulla ricerca qualitativa, metodologia in grado di cogliere la complessità dell'oggetto di studio, valorizzando l'attribuzione di senso dei partecipanti alle questioni poste dall'indagine, consentendoci di inferire gli atteggiamenti linguistici - non direttamente osservabili - proprio a partire dalle loro narrazioni. Nello specifico, il quadro metodologico di riferimento è quello della *Grounded Theory* o GT (Glaser, Strauss, 1967; Garfinkel, 1967; Charmaz, 2006), un processo di ricerca caratterizzato dalla preferenza verso i dati rispetto alle ipotesi teoriche, le quali non vengono applicate all'oggetto ma scoperte e formulate a partire dai dati raccolti mediante interviste e analisi interpretativa dei testi (Chamberlain-Salaun, Mills, Usher, 2013).

3.2. Partecipanti

La ricerca ha coinvolto 44 genitori (41 femmine e 3 maschi) con età media di 42.5 anni (d.s.= 5.75) e 44 figli d'età compresa tra i 6 e i 15 anni ($\mu=10.8$; d.s. = 2.18) in maggioranza di genere femminile (N=30). La proporzione tra i due generi è giustificata dalla maggiore percentuale di coppie miste con partner straniero femminile e dal recente incremento della migrazione al femminile, sia su scala nazionale che europea. Questo scenario dell'immigrazione femminile vede, peraltro, protagoniste non solo donne che seguono il marito e alla ricerca di un nuovo lavoro, ma anche donne sole, portatrici di un progetto migratorio autonomo, spinte dalla possibilità di affermarsi e fare carriera. I genitori provengono

da 25 differenti paesi del mondo e, in percentuale maggiore, dal Marocco (10.26%), Russia (7,69%) e Serbia (7.69%) vedi figura 1.

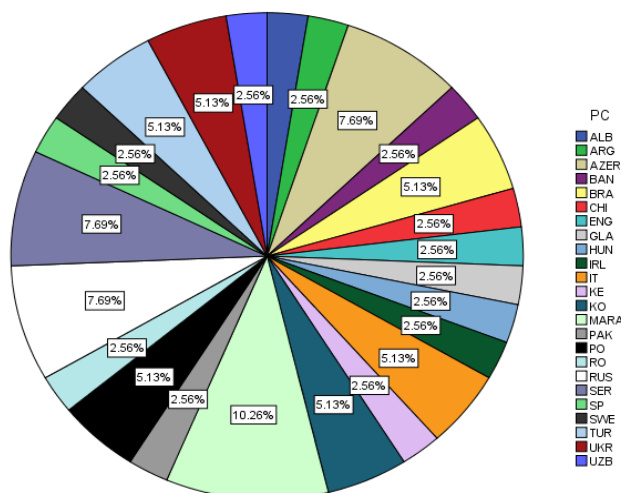


Figura 1 - Paese di provenienza del genitore non autoctono

Il reclutamento è avvenuto mediante un annuncio che ogni *partner* del Progetto Tales ha pubblicato sul proprio sito *internet* istituzionale. Tra le famiglie che hanno risposto all'annuncio, sono stati selezionati coloro che rientravano nei criteri predefiniti di campionamento: famiglie con figli con un periodo di residenza nel Paese di approdo non inferiore a 5 anni e disponibili a una intervista in co-presenza del genitore di origine straniera e di uno dei figli (età non oltre i 15 anni).

Il primo contatto con i partecipanti, per illustrare scopi, modalità della ricerca e fissare l'appuntamento per lo svolgimento dell'intervista, è avvenuto telefonicamente. La sede degli incontri è stata concordata con le famiglie prediligendo ambienti a loro conosciuti e familiari. A ogni partecipante è stata fornita la lettera informativa e il modulo per il consenso informato ed è stato chiesto loro il consenso per l'audio-registrazione dell'intervista che in media ha avuto una durata di 90 minuti. È stato garantito loro l'anonimato e il trattamento delle informazioni ricavate come dati collettivi.

3.3. Strumenti e procedure

L'intervista semi strutturata si è articolata lungo cinque nuclei tematici:

- il percorso migratorio, dalla maturazione della scelta fino all'approdo nel paese attuale, quindi le implicazioni e i risvolti emotivi e socio- relazionali che ne sono conseguiti;

- la storia della coppia, con particolare attenzione – per i matrimoni misti – alle circostanze di incontro ed innamoramento e alla gestione dei rispettivi *background* culturali;
- le scelte strategiche riguardo l'allevamento dei figli, quindi la gestione delle differenze culturali intrafamiliari e l'educazione multiculturale e multilingue dei figli;
- gli aspetti salienti della vita quotidiana e sociale della famiglia, con particolare riferimento alla lingua parlata in casa e fuori (ad es. a scuola, con gli amici, etc.).
- il *background* socio-culturale del genitore, ossia informazioni sul contesto di origine, percorso formativo e lavorativo, confessione religiosa e su altre eventuali esperienze significative.

L'analisi dei nuclei semantici soggettivamente e interattivamente emersi dalla co-costruzione narrativa (Losito, 2004) elaborata dalla diade genitore-figlio, è stata supportata dal *software* ATLAS.TI, specifico per analizzare dati testuali con metodo induttivo. Una volta trascritte e salvate le interviste in formato digitale, il processo di analisi si è sviluppato in tre fasi sequenziali: codifica aperta, assiale e selettiva (Milesi, Catellani, 2002). Nella prima fase di codifica aperta, sono state individuate e codificate porzioni di testo (*quotations*) ritenute particolarmente rilevanti per gli obiettivi della ricerca; con la codifica assiale si è proceduto alla creazione di categorie semantiche di dimensione più ampia, riunendo codici riconducibili ad uno stesso ceppo/nucleo concettuale (*Code Group*) ed infine la codifica selettiva ha implicato un ulteriore sforzo di astrazione con l'individuazione di categorie centrali (*Core Categories* o *Super Code Family*), a cui si legano i codici più significativi (Chiarolanza, De Gregorio, 2007). Due ricercatori-codificatori impegnati nel lavoro di analisi dei testi, usando la funzione di *multi-authoring*, hanno garantito il metodo del doppio cieco. Solo successivamente i due codificatori hanno potuto confrontarsi e mantenere le codifiche sulle quali vi fosse maggiore accordo.

4. Risultati

I risultati ottenuti dall'analisi dei testi sono illustrati in due *Networks View*: mappe grafiche in cui più codici con significato affine sono raggruppati in Code Groups, a loro volta aggregati in *Super Code Family* che identificano le aree

semantiche con maggiore livello di astrazione. Nelle mappe riportiamo anche le *quotations* tratte dai brani più significativi delle interviste. Questa rappresentazione offre il vantaggio di fornire una leggibilità immediata della composizione di ciascuna rete di codici. Inoltre, al fine di garantire la massima disseminazione dei risultati della ricerca del progetto europeo T@les, tutti i materiali di ricerca sono stati tradotti in lingua inglese, pertanto i codici riportati nelle mappe risultano in lingua inglese.

In particolare, i codici (*codes*) emersi dalle interviste hanno consentito la costruzione di due *Super Codes Families* (SCF):

1. *Positive Language Attitudes*, comprendente tre *Codes Groups*, e cioè *Cognitive Attitude*, *Positive Emotions* e *Linguistic Education*;

2. *Negative Language Attitudes*, comprendente quattro *Codes Groups*, e cioè *Social-cognition Border*, *Negative Emotions*, *Structured Difficulties*, *Linguistic Education* (Table 1).

Tabella 1 - Super Code Family e Codes Groups

Super Code Family (SCF)	Codes Groups (CG)
1. SCF: <i>Positive Language Attitudes</i>	CG: <i>Cognitive Attitude</i> CG: <i>Positive Emotions</i> CG: <i>Linguistic Education</i>
2. SCF: <i>Negative Language Attitudes</i>	CG: <i>Social Cognition Border</i> CG: <i>Negative Emotions</i> CG: <i>Structured Difficulties</i> CG: <i>Linguistic Education</i>

Le due SCF comprendono tutti quei codici che descrivono gli ‘atteggiamenti linguistici’ su tre livelli di analisi (McKenzie, 2010):

- livello cognitivo-emozionale: credenze e valutazioni relative alla propria abilità e corredo di emozioni che accompagna l’esperienza linguistica, in relazione alla storia familiare;
- educazione linguistica e scelte educative dei familiari: le scelte della famiglia multiculturale, in particolare dei genitori in riferimento all’utilizzo e al mantenimento della lingua di origine ed eventuale trasmissione ai figli;

- correlati sociali: aspetti relazionali dettati dai legami nella comunità di approdo che influenzano le rappresentazioni e i relativi atteggiamenti linguistici.

Alla luce dei risultati emersi viene proposta un'ipotesi teorica che descrive i fattori di successo della famiglia multilingue. Da questi fattori si evince in quale modo le sfide familiari, identitarie, sociali e linguistiche inesorabilmente si intrecciano, per contribuire in modo complesso e complementare alla costruzione di un clima di benessere per tutta la famiglia multilingue.

4.1. Atteggiamenti linguistici positivi (*Positive Attitudes*)

Per ciò che concerne gli atteggiamenti linguistici, intesi come predisposizioni mentali, pensieri, modi di vedere, emozioni e piani di azione in riferimento a lingue nuove e già assodate, i relativi codici (N= 16) con connotazione positiva sono stati raccolti nella Super Code Family 'Positive Attitudes' (Figura2).

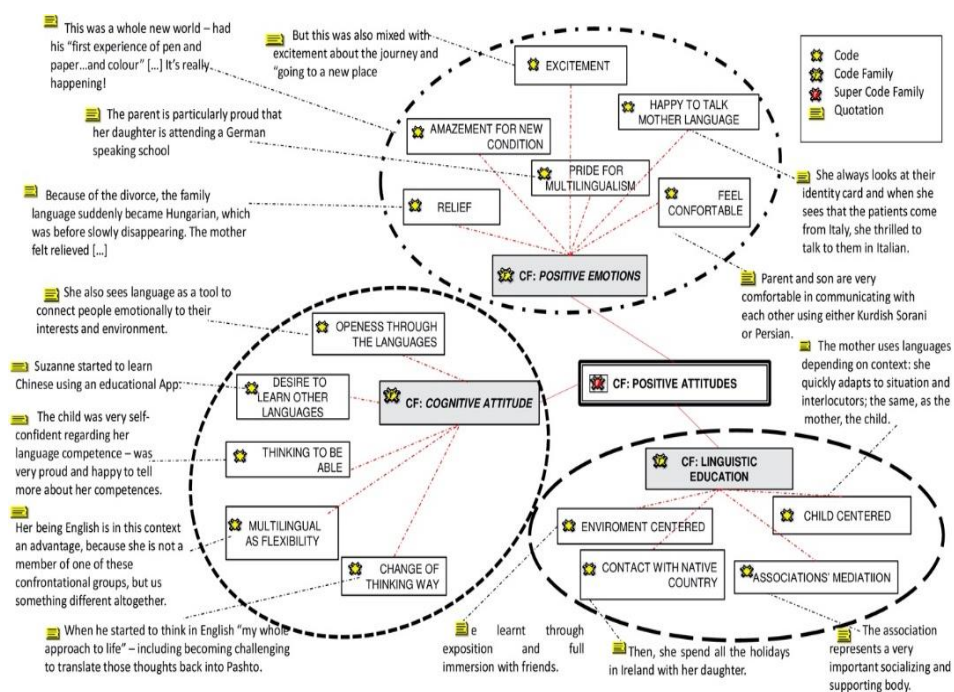


Figura 2 - Atteggiamenti linguistici positivi

Nel CG *Cognitive Attitudes*, emerge il codice 'change of thinking way' che fa riferimento al cambiamento nel modo di pensare e di percepire la realtà in virtù dell'utilizzo di una nuova lingua. Come risulta dalle *quotations* delle interviste che

seguono, il cambiamento del codice linguistico può fare da ponte al cambiamento generale sopraggiunto nella propria esistenza:

[UNIPA-09, 42:19]: *Catherine explains that when she arrived in Italy, everything seemed chaotic but now she feel more Italian than Polish and this is also due to all changes occurring in the language, and accordingly in the way of thinking.*

[DHR-01, 1:105]: *When he started to think in English 'my whole approach to life changed' – including becoming difficult to translate those thoughts back into Pashto.*

Il multilinguismo, inoltre, rappresenta la possibilità di essere flessibili (*'multilingual as flexibility'*), di andare oltre alcune barriere culturali e di gruppo, superando i bisogni di radicamento esclusivi per spostare piuttosto il *focus* ad una prospettiva di appartenenza trans-nazionale.

[EURAC 12, 18:64]: *The mother detects a big rift between the Italian speaking and the German speaking group in South Tyrol with hardly any contact between the groups. Especially concerning school, the mother is disappointed that the bilingual potential is not being used. Her being English is in this context an advantage, because she is not a member of one of these confrontational groups, but something different altogether.*

L'apertura nei confronti delle lingue (*'openess through the languages'*) è peraltro collegata all'apertura non solo nei confronti delle lingue del *background* familiare o del paese di approdo ma, più in generale, ad una dimensione relazionale. Le lingue sono, infatti, strumenti di contatto con persone e occasioni altre rispetto alle proprie consuetudini e rappresentano pertanto delle risorse aggiuntive, rispetto ad un patrimonio di partenza.

[DHR-02, 2:57]: *Her vision has always been to 'make the language experience part of their life in whatever way it works for an individual...' [...] She also sees language as a tool to connect people emotionally to their interests and environment.*

È chiaro però che gli atteggiamenti genitoriali e familiari incidono molto su quanto su riportato. Crescere in un ambiente multilingue, in cui la maggioranza delle persone con cui si interagisce quotidianamente parla una varietà di lingue, potrebbe ben disporre all'uso e all'apprendimento di altre ancora (Wei, 2012). Non sorprende dunque che tra gli atteggiamenti positivi troviamo anche la dinamica del 'desiderio' in quanto capace di innescare la motivazione ad approfondire una lingua nei suoi aspetti culturali e antropologici, oltre che strettamente linguistici:

[FOY- 04, 22:42]: *Giovanni came to my Italian class and he was a very motivated student; he was very interested in all the aspects of the Italian culture.*

[UNIPA 14, 14:09]: *Suzanne started to learn Chinese (her 4th language) using an educational App.*

Questa apertura, che come vedremo più avanti è subordinata alle scelte educative dei genitori, stimola sia il desiderio di imparare nuove lingue sia il grado di consapevolezza riguardo le proprie competenze linguistiche (*‘thinking to be able’*). Si tratta di aspetti cognitivi che si collegano direttamente ad emozioni piacevoli, come è possibile vedere nel CG *Positive Emotions* (Fig. 2). Troviamo qui i codici *‘the pride for family multilingualism’* e la sensazione di sentirsi completamente a proprio agio nella condizione multilingue (*‘feelcomfortable’*), che si scopre essere qualcosa di ‘speciale’:

[EURAC 01, 7:23]: *The child was very self-confident regarding her language competence – was very proud and happy to tell more about her competences.*

[EURAC 06, 12:70]: *Explained that he only began to realize that he was actually plurilingual and what that meant at the age of 13! Before, he didn’t really think of it or consciously realize that he was speaking several languages – that was normality. Only as he started to learn Latin, he realized that he already knew so many languages, and that was something special.*

Tra i codici del CG *Positive Emotions* troviamo anche *‘relief’* (solievo) per quanto ci si è lasciati indietro: qui il trauma della propria storia passata è lasciato sullo sfondo mentre viene portato in primo piano la possibilità di riabbracciare la propria lingua d’origine. Emergono anche emozioni come *‘excitement’* da parte di chi ripone nel viaggio migratorio l’aspettativa di una vita dignitosa, lontano da condizioni socio-politiche ed economiche non adeguate.

[EURAC 03, 9:53] *Because of the divorce, the family language suddenly became Hungarian, which was before slowly disappearing.*

[DHR 01, 1:15] *But this was also mixed with excitement about the journey and ‘going to a new place...my first time on an aeroplane...I was overwhelmed by excitement’. [...] He was also going to be re-united with his father [...] in London and with other members of his father’s family It was about leaving behind the safety of what you knew...and an amalgamation of excitement, [...]*

Il sentirsi felice è riconducibile, infine, alla possibilità di utilizzare la propria lingua d’origine nel paese ospitante (*‘happy to talk mother language’*) ad ogni possibile occasione. La ricerca attiva di situazioni che consentano l’uso della lingua familiare lascia intravedere il beneficio arrecato dal praticarla nel contesto quotidiano e la sua ricaduta in termini di benessere individuale.

[FOY 09, 27:16] *The mother works in a medical centre in the centre of Brussels; the public is very diverse and she is very happy when she can address the people in their mother language. She does the registration of the patients and she always looks at their identity card and when she sees that the patients come from Italy, she is very happy to talk to them in Italian.*

Completando con le emozioni positive, il codice *'amazement for the new condition'* raccoglie l'entusiasmo e la sorpresa per un mondo nuovo, lontano dalle privazioni che per molti intervistati hanno connotato l'esperienza di vita nei paesi d'origine.

[DHR 01, 1:30] *This was a whole new world – had his 'first experience of pen and paper...and colour' on the plane journey to London - 'in Pakistan it had been clay and a bamboo pen' and 'was pre-occupied with the lifejackets...I tried to take one with me' [...] It's really happening! He spoke about his 'first encounter with the etiquette' was 'holding the door open for other people...because there were doors!'*

Spostandoci al CG *Linguistic Education* (Fig. 2), il codice *'child centered'* sta ad indicare una scelta educativa genitoriale che è capace di cogliere le esigenze del figlio: tale sintonizzazione emozionale reciproca si riflette positivamente sulla disponibilità dei figli ad incontrare nuove lingue, con effetti benefici su tutta la famiglia.

[SIH 01, 31:12] *There is a very close connection between the mother and son: they spend a lot of time together, discuss many issues. Both like to learn new languages and are planning to start learning some new ones. The mother puts both her 'homeland' languages (LT and UKR) straight into her heart. The same did the son. The mother uses languages depending on context: she easily adapts to situation and interlocutors the same as the mother for the child.*

Come è evidente, la strategia *'child centered'* non è cieca rispetto al contesto anzi la sensibilità del genitore può mediare tra i bisogni del figlio e i diversi contesti, aiutandolo a tirare fuori le sue specifiche attitudini e preferenze: un apprendimento attivo quindi che tenga conto delle sue emozioni. Nell'educazione multilingue, i genitori sono spesso sopraffatti dai dubbi circa l'assumere il ruolo di mediatore o *coach*; qui assumere il ruolo di colui che si mette in ascolto dell'altro, può aiutare a superare gli ostacoli e realizzare cambiamenti quando ciò si rende necessario.

Il genitore può anche essere supportato nel proprio compito educativo da *'ethnic associations'* dove persone con la stessa origine etnica possono incontrarsi e contribuire a mantenere vive lingua e tradizioni comuni. Ciò implica il mantenimento di relazioni con i propri gruppi etnici anche nel paese di accoglienza, attraverso contatti con organizzazioni di secondo livello (come associazioni e corpi

intermedi, mentre al primo livello, troviamo le reti familiari), capaci di supportare le famiglie nell'apprendimento della lingua nativa dei genitori.

[EURAC 08, 14:12] *At the same time, she started attending language courses and social services where she encountered persons from a different culture and she had thus the possibility to practice her Italian.*

[UNIPA 05, 6:1] *In Palermo she met other Polish women; actually, they are focused on a Polish social school, which is an association sponsored by Polish Embassy, with the aim to teach Polish as L2 to Italian/Polish children living in Palermo.*

D'altra parte, non è possibile ignorare il ruolo giocato dall'ambiente di vita (*'environment centered'*) che nel quotidiano trasforma in modo naturale la lingua del paese di approdo in lingua di socializzazione. In questo caso, l'apprendimento avviene senza *stress* anzi pare che la modalità *'full immersion'*, specie con gli amici, favorisca la motivazione che è alla base di un atteggiamento linguistico positivo.

[UNIPA 09, 49:5] *She learnt through exposition and full immersion with friends.*

[EURAC 01, 7:9] *The family is living in a lively community of migrants from Ex-Yugoslavia and feels welcome in South Tyrol. Asked as to where they belong and where they feel at home, they unanimously say: South Tyrol [...] The child and the parent made a point that they also knew dialect German. Which is very different in South Tyrol from standard German and can only be learnt from the environment, because it's not taught at school.*

Infine, altra strategia di educazione linguistica si rintraccia nella scelta di mantenere i contatti con il paese nativo approfittando delle vacanze e delle festività che vedono fare brevi rientri nelle famiglie d'origine.

[UNIPA 04, 44:5] *My daughters were born in Ireland, and I spent there the first months. Then, I spend all the holidays in Ireland with my daughter.*

L'insieme di queste strategie educative pur mantenendo il *focus* di attenzione su aspetti diversi si muove sullo sfondo di un clima emotivo positivo, caldo e non stressante: una dinamica dove il movimento di una parte in gioco consegue e, nello stesso tempo, anticipa e modifica l'andamento degli apprendimenti. Un movimento armonioso che come vedremo più avanti può essere, invece, compromesso dalla pressione familiare sulle scelte linguistiche.

4.2. Atteggiamenti linguistici negativi (*Negative Attitudes*)

Per ciò che concerne gli atteggiamenti linguistici con connotazione negativa, 22 codes sono stati selezionati per la Super Code Family 'Negative Attitudes'

(Figura 3) e raccolti in 4 distinti Codes Groups: CG *Social-Cognition Border*, *Negative Emotions*, *Linguistic Education* and *Structured Difficulties*.

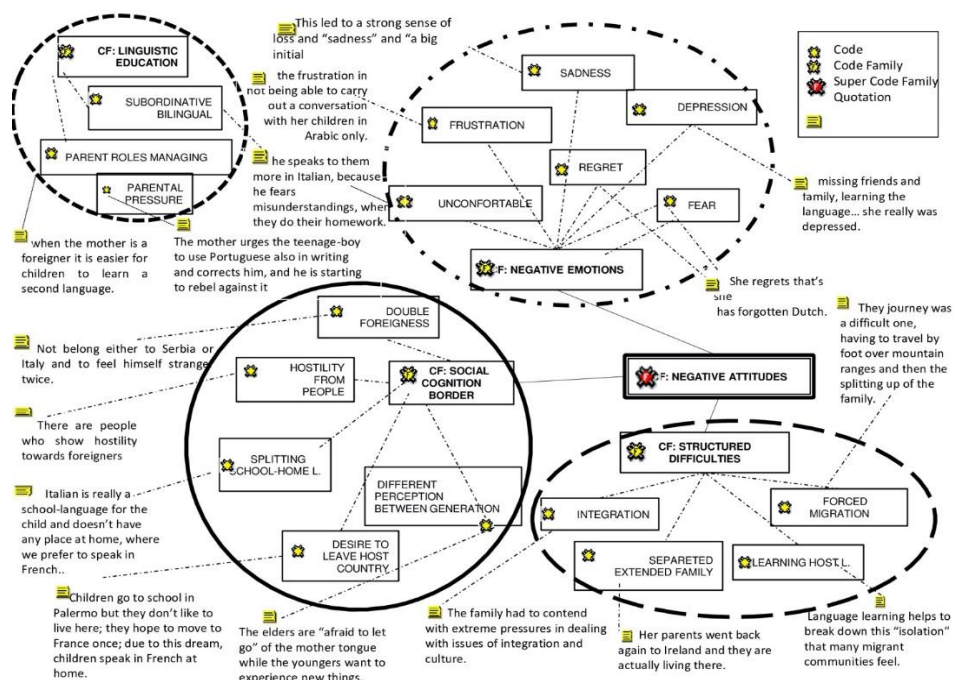


Figura 3 - Atteggiamenti linguistici negativi

Riguardo il CG *Social-cognition Border* (in basso a sinistra della figura 3), gli aspetti cognitivi emersi hanno richiamato esplicitamente quei processi di categorizzazione (dentro-fuori, straniero-non straniero, ambiente intimo-esterno, etc.) attraverso cui le informazioni vengono organizzate al fine di comprendere il proprio mondo sociale e agire di conseguenza (Baeyens *et al.*, 2005; Howell, Ratliff, 2019). In questo modo, gli atteggiamenti ‘da e verso’ la comunità di approdo creano dei veri e propri confini di senso: così il codice ‘*Double foreignness*’ (‘doppiamente straniero’) rappresenta il non sentirsi appartenere né al paese nativo né a quello di arrivo ‘...and to feel stranger twice because the people living here do not see him as an Italian but when he goes there, do not consider him as a Serb’ (UNIPA 08, 44:51). In sintesi, sentirsi ‘doppio’ non descrive solo un particolare modo di pensare se stesso, ma di classificare anche l’altro, costituendo un esempio di cognizione sociale: tale vissuto viene infatti ricondotto agli atteggiamenti di ostilità della gente verso chi è straniero (*Hostility from people*) e può portare a percepire se stessi come *outsider*, sia rispetto al paese di origine sia di approdo. Esempi dei processi di cognizione sociale su riportati si possono ravvisare nelle seguenti *quotations*:

[EURAC 06, 12:41] *In the minds of the people, he is always 'the other': e.g. for Italians, he is 'the German'; for Germans, he is 'the Italian' or 'the Portuguese' or some strange, because of their mulatto appearance; and for the Portuguese, he is also 'the Italian', because the family lives in Italy and they don't understand that the family is actually more German than Italian.*

[EURAC 08, 14:28] *He pointed out the difficulties he had when he moved back to Calabria and also his disappointment in discovering that while in Switzerland he was the 'Italian' in Italy he was the Swiss.*

[EURAC 03, 9:44] *The mother perceives herself to be Hungarian, also because she felt it rather hard to get in touch with the local people in South Tyrol who still treat her as an outsider or as the former (Hungarian) wife of a member of their group.*

Se come detto le relazioni interpersonali giocano un ruolo importante nello sviluppo dell'identità etno-linguistica è chiaro che dover vivere in contesti ostili può scoraggiare il contatto inter-gruppale con la conseguenza di ridurre le occasioni di apprendimento linguistico ambientale e fare insorgere vissuti di solitudine.

[UNIPA 09, 42:] *Other aspects, that have affected her sense of belonging, concern the relationships with people: there are people who show hostility towards foreigners.*

[SIH 03, 33:3] *In the beginning, she felt isolated, as she came alone, all her relatives left in Azerbaijan. It was especially difficult after their children were born, because she felt lonely.*

Inoltre, quando il linguaggio utilizzato a scuola (o a lavoro) è diverso da quello usato in modo esclusivo a casa oppure quando l'uso della propria lingua si configura diverso tra la prima e la seconda generazione (come può accadere tra genitore e figli), è possibile che si creino zone di conflitto (*'different perception between generation'*), che alimentano eventuali comportamenti di fuga dal nuovo contesto di vita (*'desire to leave host country'*). Dunque, la frattura con la comunità di accoglienza può riflettere una spaccatura tra la nuova lingua e la lingua d'origine.

[UNIPA 02, 42:2] *Children go to school in Palermo but they don't like to live here; they hope to move to France once; due to this dream, children speak in French at home.*

[EURAC 12, 18:21] *My daughter, on the contrary, only has German speaking friends. Even Italian-German bilingual friends would speak German with her, i.e. standard German, not dialect. My daughter seems to define her identity via standard German.*

[DHR 01, 1:99] *The elders are 'afraid to let go' of the mother tongue while the youngsters want to experience new things.*

Dover separare in modo quasi irrimediabile gli ambienti linguistici (*'splitting school-home L.'*) può 'mutilare' la propria identità multilingue, sentendo mai pienamente realizzata la propria identità etno-linguistica, come si evince dalle seguenti *quotations*:

[FOY 09, 27:32] [...] *The mother would like to use more Italian in her family life. Her child is happy with French and some Arabic and she totally ignores the Italian identity of her mother.*

[FOY 06, 24:12] *Now she has a good level in Dutch and found a job in a Dutch library. Also the husband had a job but he changes easily. Still she doesn't feel good.*

Spostandoci al CG *Negative Emotions* (Figura 3) esso descrive tutte le emozioni associate con sentimenti spiacevoli riferiti a diverse situazioni specifiche. Per esempio, il codice *'regret'* (rimpianto) richiama l'esperienza di perdita della lingua madre, poiché con il trascorrere del tempo è naturale che quelle strutture linguistiche legate al vivere quotidiano sbiadiscano; qui però l'esperienza di perdita si riferisce anche a un fatto emotivo: emerge infatti la *'frustrazione'* di non poter trasferire ai figli il proprio patrimonio linguistico, per paura di non essere da loro compresi; e ancora lo sconforto (*'uncomfortable'*) nel non poterli aiutare quando svolgono i loro compiti scolastici. Infine, si legge tra le righe, la paura (*'fear'*) di non riuscire a colmare la distanza generazionale a causa dell'uso di codici linguistici diversi, amplificando così le fisiologiche divergenze tra adulti e giovani, tra genitori e figli.

[FOY 02, 20:5] *She regrets that she has forgotten Dutch.*

[UNIPA 08, 44:11] *He spoke to them the Serbs when they were young, while now he speaks to them more in Italian, because he fears misunderstandings.*

[FOY 06, 24:37] *Mother's strongest language is Albanese and her second language Dutch but the children have French as strongest language. [...] The situation that mother and child have different 'strongest' languages makes it often difficult. They make efforts to understand each other and to help but it is frustrating.*

Tra le emozioni negative troviamo anche uno stato d'animo di tristezza (*'sadness'*) che spesso si accompagna all'esperienza di *'cultural shock'*, quella sensazione di confusione e smarrimento che sopraggiunge a causa dell'improvviso cambiamento dello stile di vita, dovuto alla migrazione. È a questo punto che il senso di *'paura'* e di perdita possono farsi strada sino alla manifestazione di stati depressivi (*'depression'*) per la separazione dalla famiglia d'origine, dagli amici, da tutte le persone importanti. Una mescolanza di emozioni che può diventare letale per il benessere della persona e di tutta la famiglia.

[DHR 01, 1:106] *The family were separated in this transition, with his father moving on to the UK (London) ahead of the rest of the family and the grandmother ('who had raised me') left behind – this led to a strong sense of loss and 'sadness' and 'a big initial shock' that was 'not considered that much at the time [...] a killer emotionally.*

[DHR 01, 1:15] *He was also going to be re-united with his father – who had left him behind – in London and with other members of his father's family who he had not met before – adding to this confusing mix of emotions – leaving loved ones behind but also connecting and re-connecting with family members. [...]*

Andando al CG *Linguistic education* (Figura 3), troviamo il codice 'subordinative bilingual' che descrive i casi in cui le lingue non hanno uguale status ma una è subordinata all'altra nella struttura nel processo cognitivo e nell'uso quotidiano (Wei, 2012). In particolare, le differenze tra gruppo maggioritario e gruppo minoritario si traducono in rapporti di potere in grado di condizionare le scelte linguistiche: apprendere la lingua del paese dominante si lega così ad uno stato di necessità e non di desiderio.

[EURAC 08, 14:8] *Once she arrived she did not feel the need of learning neither Italian nor German, both because she started living within the Moroccan community already settled in the town and having thus almost no contact with any other language apart from Arabic, and because she got pregnant so she preferred staying at home. The situation changed when her husband got a serious illness, which brought him to death. She had then the feeling that she needs to learn at least one language of the Province and she chose for Italian.*

Situazioni di 'subordinative bilingualism' possono verificarsi anche in relazione ai ruoli parentali ('parent roles managing'), as it showed in the words of an interviewed father:

[UNIPA 08, 44:11] *When the mother is a foreigner it is easier for children to learn a second language.*

In questo caso, il dislivello di potere tra le lingue si riflette anche sulla dinamica di coppia, assegnando una posizione di vantaggio alla figura materna nell'ambito dell'educazione della prole. Vale qui la pena ricordare che non è un caso se continuiamo a chiamarla 'lingua madre', denotando il carico affettivo che è implicito nella relazione diadica madre-figlio.

La pressione può anche essere esercitata inconsapevolmente dalla coppia parentale sul figlio ('parental pressure'), come accade quando si vorrebbe utilizzare la lingua del paese di approdo (*the host language*) ma si è tenuti ad apprendere la lingua nativa dei familiari, seppur controvoglia:

[EURAC 06, 12: 46] *He does not like to speak Dutch. He is obliged to go to a Dutch speaking school from his parents but he does not like it.*

[EURAC 06, 12:71] *The mother urges the teenage-boy to use Portuguese also in writing and corrects him, and he is starting to rebel against it.*

Ci inoltriamo così nell'ultimo CG *Structural Difficulties* (Figura 3) dove si trovano i codici che, in modo trasversale, possono esasperare gli atteggiamenti negativi su riscontrati.

In *primis*, troviamo la permeabilità della cultura del paese di approdo, quindi il livello di 'integrazione' che da entrambe le parti culturali si è disposti a raggiungere, attivando — come direbbe Berry (2011) — un processo di acculturazione reciproca tra gruppi diversi che è frutto di una negoziazione tra le parti e del desiderio di stabilire un contatto.

[DHR 05, 5:8] *The family has endured immense difficulties in the integration process around the issues of gender and religion.*

[EURAC 08, 14:8] *The family had to contend with extreme pressures in dealing with issues of integration and culture when living in the UK and this may undoubtedly influence the choices behind language use. [...] The cultural pressures led to the breakup of the family with the father leaving the family home.*

Abbiamo già visto che il viaggio migratorio ha implicato la perdita degli amici, della famiglia e della lingua facendo scaturire vissuti depressivi, ma a ciò si aggiunge la difficoltà oggettiva di chi, nel tentativo disperato di mettersi in salvo da guerre e conflitti politici, ha rischiato di perdere la vita.

[DHR 05, 5:3] *The journey was a difficult one, having to travel by foot over mountain ranges and then the splitting up of the family.*

[FOY 11, 29:02] *The family originated in Kurdistan and left the country attempting to escape the troubles there.*

Viaggiare attraverso i territori significa attraversare assetti familiari tra loro completamente divergenti con bruschi passaggi da organizzazioni familiari di tipo tribale propri di contesti rurali a modelli di famiglia nucleare, propri dei paesi industrializzati. Doversi privare della famiglia estesa non aiuta, peraltro, a superare i momenti di *empasse* che certamente si riflettono sulle difficoltà comunicative, come si evince dalla *quotation* che segue:

[DHR 06, 6:3] *This led to initial isolation and a significant impact of cultural differences to the development of the use of language and communication. They moved from an extended family environment into a situation where they had to function as a nuclear family. The extended family was split up, having to settle in different parts of the UK.*

Ecco che l'apprendimento della lingua del paese di approdo può rappresentare una difesa dall'isolamento e dalla dimensione di solitudine che però non sempre si trasmuta in autentico desiderio di realizzare la propria identità multiculturale. Questo aspetto invece consentirebbe di innalzare la motivazione all'apprendimento della lingua e di integrare in modo originale e armonioso le diverse narrazioni della propria storia personale.

[DHR 02, 22:30] *Language learning helps to break down this 'isolation' that many migrant communities feel.*

[FOY- 04, 22:43]: *Eva is still attending my classes but she is not so motivated; she is very shy and she doesn't speak a lot.*

[EURAC-12, 18:60]: *she feels that she would need to improve her German, but is too lazy to do so.*

5. *Discussione dei risultati*

In generale, dai risultati della ricerca possiamo affermare che gli atteggiamenti linguistici contribuiscono, in vario modo, al benessere delle famiglie multilingue. È interessante notare che gli aspetti emozionali (siano positivi o negativi) siano stati perlopiù riferiti dai nostri intervistati alla relazione con gli altri. 'Emozione' dal suo significato etimologico (*e-movere*) indica proprio questo movimento che parte da sé per incontrare l'altra persona. Da qui si chiarisce l'importanza che il livello socio-relazionale assume nel sostenere o meno un'identità familiare multilingue: il lavoro, la scuola e gli amici spontaneamente si configurano come comunità educante in grado di legittimare o meno tale configurazione familiare. Come sostenuto da altri studi (Foner, Dreby, 2011; Kheirkhah, Cekaite, 2015), abbiamo visto che le scelte linguistiche ed educative dei genitori, quando non sono pressanti e costrittive, possono attivare il desiderio, l'orgoglio, e l'apprezzamento verso il nuovo contesto e verso l'apprendimento della *host language*. La famiglia è, infatti, il luogo di trasmissione della lingua parentale ma anche la base di uno scambio linguistico tra generazioni e contesti (Abdelilah-Bauer, 2013).

Le scelte di perdita o mantenimento delle lingue del *background* familiare, all'interno delle famiglie multiculturali e multilingue, sono chiaramente influenzate da fattori psicosociali (Dornyei, Csizer, Nemeth, 2006) e possono generare *stress*, tensioni, fatiche cognitive ed emotive per i membri (Mora, 2005; Stevens 1992; Tubergen, 2004). Per tale ragione situazioni che possono favorire il benessere familiare, al di là della specificità di ogni storia familiare, passano per la 'gestione consapevole' dei vari livelli emozionale, sociale ed educativo su esaminati.

Andando, infatti, ad una visione d'insieme dei risultati, dalle due *Networks View* (*Negative/Positive Attitudes*) sono emerse rispettivamente sia le zone di conflitto sia le aree di successo (o *confort*) che gli atteggiamenti linguistici possono sollecitare. Le prime circoscrivono le difficoltà connesse al multilinguismo, le seconde denotano il multilinguismo come risorsa, ma insieme configurano una potenziale area di benessere che consiste nella 'gestione consapevole' della specifica dinamica che si attiva in una famiglia multilingue. Come illustrato in figura 4, sul lato destro della figura sono indicate le zone di conflitto, sul lato sinistro quelle di *confort* e ognuna è declinata su più livelli, dall'individuale alla comunità; mentre a ponte tra le due zone troviamo la categoria 'gestione consapevole'. Le zone di conflitto, come quelle di *confort*, sono infatti riscontrate a diversi livelli di complessità eco sistemica (Novara *et al.*, 2019), che descriviamo di seguito (Figura 4).

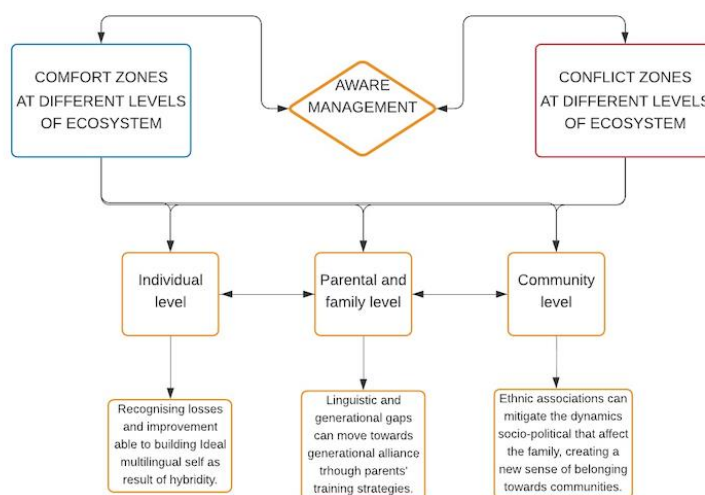


Figura 4 - Gestione consapevole delle zone di conflitto

— *Livello individuale*: percepire se stessi – o essere percepiti – come divisi/doppi tra due universi linguistici e culturali richiede una buona capacità introspettiva che consenta al soggetto di ripercorre, in modo consapevole, la propria storia di migrazione – linguistica, ma non solo. Come evidenzia Aronin (2016) “una identità multilingue è olistica, includendo percezioni, atteggiamenti e scenari di vita personale, sia reale sia possibile” (2016: 145). Riconoscere gli aspetti migliorativi della propria esistenza insieme alle inevitabili perdite, che spiegano le emozioni spiacevoli a cui la narrazione personale spesso si è

accompagnata, richiama il concetto di *ideal multilingual self* dove l'ibridità e relatività esistenziale può risultare profondamente arricchente (Pavlenko, 2006; Henry, 2017).

— *Livello parentale*: in merito alla trasmissione e socializzazione linguistica, alle volte uno dei genitori può sentirsi escluso dal resto della famiglia se è il solo a parlare una lingua minoritaria. Questo braccio di ferro, che nella nostra ricerca emerge soprattutto tra ruolo materno e paterno, potrebbe essere superato costruendo un patto di collaborazione tra genitori e un'alleanza tra le generazioni, come suggeriscono le recenti strategie formative di *parent training* (Bellingreri, 2017a, Bellingreri, 2017b); ciò a livello generazionale risolverebbe anche il *gap* linguistico che si crea tra prima e seconda generazione, mentre mantenere i rapporti con la famiglia estesa – anche se altrove – potrebbe mitigare il 'senso di disorientamento genealogico' che può subentrare quando le proprie origini più profonde con il tempo sbiadiscono (Novara *et al.*, 2018);

— *Livello comunitario*: la famiglia multilingue si conferma una unità sociale dinamica esposta alle dinamiche socio-politiche (Van Mensel, 2018), pertanto, come è emerso dalla ricerca gli atteggiamenti ostili del paese di approdo demotivano il confronto sano e autentico con altre lingue, specie con la lingua maggioritaria. Politiche inclusive come quelle che supportano le associazioni etniche di un territorio a favore di gruppi minoritari possono mitigare e finanche mutare tale zona di conflitto a livello comunitario, generando un nuovo e più ampio senso di appartenenza all'umanità e alla comunità globale attraverso il multilinguismo

[DHR-02, 2:57]: [...] *She also sees language as a tool to connect people emotionally to their interests and environment.*

6. Conclusioni

In sintesi, il benessere delle famiglie multilingue non coincide con l'assenza di zone di conflitto, ma con la loro gestione e attraversamento consapevole: è una costruzione più che un risultato, un processo più che uno stato, come confermato anche negli studi sulle pratiche linguistiche familiari (*family repertoire*) (Van Mensel, 2018). Ciò significa che la dinamica nelle famiglie multilingue può essere piuttosto complessa e non è sempre possibile, o addirittura desiderabile, ridurre questa complessità perché è la specificità di queste famiglie.

In conclusione, al fine di supportare la gestione consapevole della famiglia, dalle nostre considerazioni emergono alcune brevi raccomandazioni:

- è importante supportare la costruzione di strumenti interattivi (ad es. applicazioni elettroniche) che aiutino le famiglie non solo a parlare le loro lingue, ma a metacomunicare ‘sulle’ molte lingue del *background* familiare, il che significa occuparsi del loro passato culturale, seppure in modo ‘leggero’ e piacevole;
- in ambito educativo, bisogna tenere presenti tutti i livelli: da quello relativo l’identità e gli aspetti linguistici a quello sociale ed educativo, che abbiamo visto essere insieme fattori di successo quando sono collegati l’uno con l’altro in modo adeguato e con consapevolezza;
- guardando più propriamente all’intervento di comunità, si profila la possibilità di sostenere le associazioni di secondo livello, che rappresentano i mediatori naturali tra due o più culture di appartenenza, come conseguenza dell’intervento di rete;
- Infine, contenere le pressioni provenienti dagli stessi genitori può ridurre il peso delle aspettative sui figli e favorire la costruzione di un rapporto educativo autentico, basato sulle esigenze evolutive e dinamiche di tutta la famiglia.

Si tratta di proposte che andrebbero approfondite nei loro aspetti applicativi e che qui ci limitiamo solo ad elencare, rimandando per alcune esemplificazioni al sito del progetto T@les dal quale questa ricerca si è sviluppata.

Ringraziamenti

I nostri ringraziamenti vanno al gruppo di lavoro del progetto ‘T@les at home’ che ha reso possibile la realizzazione della ricerca e l’approfondimento transnazionale delle tematiche relative alla famiglia multilingue, quindi di arricchire le competenze per ogni paese *partner*.

Bibliografia

- Abdelilah-Bauer, B. (2013). *Guida per genitori di bambini bilingue*. Milano: Raffaello Cortina.
Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism: from birth to two years*. Buffalo, NY: Multilingual Matters.

- Baeyens, F., Field, A. P., De Houwer, J. D. (2005). Associative learning of likes and dislikes: Some current controversies and possible ways forward. *Cognition, Emotion*, 19(2), 161–174. <https://doi.org/10.1080/02699930441000265>.
- Bellingreri, A. (2017). Parent Training Experiences in Italy. In A. Laros, T. Fuhr, E.W. Taylor (a cura di), *Transformative Learning meets Bildung. An International Exchange* (pp. 295-303). Rotterdam: Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei.
- Bellingreri, A. (2017). New Families as an Educational Emergency. *LA FAMIGLIA*, 50, 109-125.
- Berry, J. W. (2011). Intercultural relations in plural societies: Research derived from Canadian multiculturalism policy. *Canadian Ethnic Studies*, 43/44(3-1), 5-18.
- Boysson-Bardies, B. (1999). *How language comes to children: from birth to two years*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Chamberlain-Salaun J., Mills J., Usher K. (2013). Linking Symbolic Interactionism and Grounded Theory Methods in a Research Design: From Corbin and Strauss Assumptions to Action. *SAGE*, 3, 1 –10. doi: 10.1177/2158244013505757
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London, UK: SAGE Publications.
- Chiarolanza, C., De Gregorio, E. (2007). *L'analisi dei processi psico-sociali. Lavorare con ATLAS.ti*. Roma: Carocci.
- Choi, J. (2019). A child's trilingual language practices in Korean, Farsi, and English: from a sustainable trans languaging perspective. *International Journal of Multilingualism*. DOI: 10.1080/14790718.2019.1593423
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- Cunningham-Andersson, U., Andersson, S. (2004). *Growing up with two languages: a practical guide*. London, UK: Routledge.
- Contento, S. (2004). *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*. Milano: Unicopli.
- Crippen, C., Brew, L. (2013). Strategies of Cultural Adaption in Intercultural Parenting. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 21(3)263-271.
- D'Amico, A., Mejia Diaz, J.J. (2014). *Intelligenza Emotiva e adattamento psico-sociale in adolescenti immigrati di seconda generazione*. In <https://pure.unipa.it/it/publications/intelligenza-emotiva-e-adattamento-psico-sociale-in-adolescenti-i-2>
- Di Giovanni E., Di Napoli G., Allegra L. (2019). 'APP-rendere attraverso il linguaggio delle emozioni nelle famiglie multilingue'. In: *Comunità Imperfette. Dalle dinamiche disgregative al decision making comunitario*. pp. 200-206. SIPCO, Università degli Studi di Palermo, Università di Bologna, ISBN978898010943.
- Dörnyei, Z., Csizer, K., Nemeth, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalization*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Duranti, A., Ochs, E., Schieffelin, B. (2012). *The handbook of language socialization*. Blackweel Publishing.
- Eagly, A. H., Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Fogle, L. W. (2012) *Second language socialization and learner agency: Adoptive family talk*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Foner, N., Dreby, J. (2011). Relations Between the Generations in Immigrant Families. *Annual Review of Sociology*, 37, 545-564. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-081309-150030>

- Garfinkel, H. (1967). *Che cos'è l'etnometodologia*, in P.P. Giglioli e A. Dal Lago (a cura di). *Etnometodologia*. Bologna: il Mulino, 1983, 55-87.
- Glaser, B., Strauss A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0199281299
- Goodwin, M. H. (2006). Participation, affect, and trajectory in family directive/response sequences. *Text, Talk*, 26(4/5), 515-543.
- Hamers, J., Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge UK.
- Henry, A., Thorsen, C. (2018) The ideal multilingual self: validity, influences on motivation, and role in a multilingual education, *International Journal of Multilingualism*, 15:4, 349-364, DOI:10.1080/14790718.2017.1411916
- Kharkhurin, A.V. (2012). *Multilingualism and creativity*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Kheirkhah, M., Cekaite, A. (2015). Language maintenance in a multilingual family: Informal heritage language lessons in parent-child interactions. *Multilingua*, 34(3), 319-346.
- Kinzler, K. (2016) The Superior Social Skills of Bilinguals. In https://www.nytimes.com/2016/03/13/opinion/sunday/the-superior-social-skills-of-bilinguals.html?_r=0
- Liddicoat, A. J., Taylor-Leech, K. (2014). Micro language planning for multilingual education: agency in local contexts. *Current Issues in Language Planning*, 15 (3), 237-244. <https://doi.org/10.1080/14664208.2014.915454>
- Losito, G. (2004). *L'intervista nella ricerca sociale*. Bari-Roma: Laterza.
- McKenzie, R. M. (2010). *The Social Psychology of English as a Global Language*. Springer: London. ISBN 978-90-481-8565-8
- Merritt, A. (2013). *Why learn a foreign language? Benefits of bilingualism*. In <http://www.telegraph.co.uk/education/educationopinion/10126883/Why-learn-a-foreignlanguage-Benefits-of-bilingualism.html>
- Milesi, P., Catellani, P. (2002). L'analisi qualitativa dei testi con il programma Atlas.ti. In B. Mazzara (Ed.), *Metodi qualitativi in psicologia sociale* (283- 304). Roma: Carocci.
- Mora, M. T. (2005). English-Language Assistance Programs, English-Skill Acquisition, and the Academic Progress of High School Language Minority Students. *Policies Studies Journal*, 28(4), 721-738. <https://doi.org/10.1111/j.1541-0072.2000.tb02059.x>
- Noone, R. J., Papero, D.V. (2015). *The Family Emotional System: An Integrative Concept for Theory, Science, and Practice*. Lahnam: Lexington Books. ISBN 9780739198940.
- Novara, C., Lenzi, M., Santinello, M. (2018). School climate as predictor of teachers' capacity to meet the educational needs of adopted children in Italy. *International Journal of Inclusive Education*, 1-19, ISSN: 1360-3116, doi: 10.1080/13603116.2018.1459889
- Novara, C., Serio, C., Lavanco, G., Schirinzi, M., Moscato, G. (2019). Identity, Couple and Intergroup Dynamics in Intercultural Families: Implications on Life Satisfaction of Partners. *Family Process*, 1-16, ISSN: 0014-7370, doi: 10.1111/famp.12437
- Pavlenko, A. (2006) *Bilingual minds: emotional experience, expression, and representation*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research. A Practical Guide*. London: SAGE Publications.

- Spolsky, B. (2008). Towards a theory of language policy. *Working Papers in Educational Linguistics*, 22(1), 1-14.
- Stevens, G. (1992). The social and demographic context of language use in the United States. *American Sociological Review*, 57, 171-185.
- T@lesat home (2016). *Il progetto*. Tratto da: <http://www.talesathome.eu/it/il-progetto>.
- Wei, L. (2012). Bilingualism and Multilingualism. *Encyclopedia of Human Behavior* (Second Edition) pp.338-343 <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375000-6.00061-6>
- Wong Fillmore, L. (1991). Language and cultural issues in early education. In S.L. Kagan (Ed.), *Tire care and education of America's young children: Obstacles and opportunities, The 90th Yearbook of tire National Socio' for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Yamamoto, M. (2001). *Language Use in Interlingual Families: A Japanese-English Sociolinguistic Study*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. ISBN 9781853595394
- Van Mensel, L. (2018) 'Quierekoffie?' The multilingual familylect of transcultural families, *International Journal of Multilingualism*, 15:3, 233-248, DOI:10.1080/14790718.2018.1477096.