



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO

Scienze Economiche, Statistiche, Psicologiche e Sociali
Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione
Settore Scientifico Disciplinare M-PSI/05

Il benessere delle famiglie multilingue
tra pratiche linguistiche, dinamiche generazionali e comunità.
Ipotesi di un'emergenza teorica

IL DOTTORE
CONSUELO SERIO

IL COORDINATORE
CH.MO PROF. VITO M.R. MUGGEO

IL TUTOR
CH.MA PROF.SSA
COSTANZA SCAFFIDI ABBATE

CICLO XXXI
ANNO CONSEGUIMENTO TITOLO 2018/2019

INDICE

INTRODUZIONE	pag.	3
CAPITOLO 1 – LE FAMIGLIE MISTE MULTILINGUE	»	7
1.1 Le relazioni multiculturali in Italia e in Europa	»	7
1.2 Dalla coppia biculturale alla famiglia multi-culturale	»	10
1.3 La negoziazione intergenerazionale nelle famiglie multiculturali	»	14
1.4 Le famiglie miste multilingue: vantaggi e scelte	»	17
<i>1.4.1 Crescere figli multilingue: i vantaggi</i>	»	20
<i>1.4.2 Scegliere d’essere genitori di figli multilingue: motivazioni e strategie parentali</i>	»	23
1.5 Il progetto TALES@Home	»	26
CAPITOLO 2 – LA RICERCA QUALITATIVA TALES@HOME	»	33
2.1 Premesse e scopi della ricerca	»	33
2.2 Metodologia	»	34
<i>2.2.1 Partecipanti</i>	»	38
<i>2.2.2 Strumenti</i>	»	40
<i>2.2.3 Procedura</i>	»	42
2.3 L’analisi dei dati con il software Atlas.ti	»	43
<i>2.3.1 L’analisi testuale e il funzionamento di Atlas.ti</i>	»	43
<i>2.3.2 Analisi dei dati: la codifica delle interviste TALES@Home</i>	»	51
CAPITOLO 3 – DALLE NARRAZIONI AI RISULTATI	»	57
3.1 Language Attitudes	»	58
3.2 Emotions and Language	»	65
3.3 L’emergenza di nuove categorie	»	72
<i>3.3.1 Issues related to migration</i>	»	72

3.3.2 <i>Cultural Identity Issues</i>	»	76
3.3.3 <i>Relationship with host community</i>	»	79
3.4 L'emergenza di un nuovo topic teorico: <i>Success Dynamic of Multilingual Identity</i>	»	85
CAPITOLO 4 – IPOTESI DI UNA TEORIA EMERGENTE: LA DINAMICA DI SUCCESSO DELL'IDENTITÀ MULTILINGUE	»	89
4.1 Proposte di una teoria emergente dall'analisi dei materiali testuali	»	89
4.1.1 <i>Livello micro: l'integrazione di un'identità sociale multipla e narrativa</i>	»	90
4.1.2 <i>Livello meso: la trasmissione multilingue parentale tra atteggiamenti ed emozioni</i>	»	96
4.1.2.1 <i>Sentirsi famiglie multilingue: atteggiamenti linguistici ed emozioni</i>	»	100
4.1.3 <i>Livello macro: promuovere famiglie multilingue nella comunità</i>	»	104
4.2 Dall'emergenza teorica allo sviluppo dell'app	»	109
BIBLIOGRAFIA	»	113
APPENDICE – NETWORK VIEW E FIGURE	»	129

INTRODUZIONE

A partire dagli anni '70 l'Italia e buona parte dei Paesi europei, ciascuno con un diverso livello di esposizione al contatto e di esperienza relazionale inter-gruppi, hanno assistito ad un ingente fenomeno di attraversamento delle frontiere per un notevole aumento delle migrazioni internazionali e intra-continentali.

Di pari passo, non può non considerarsi il cambiamento, a cui si è assistito negli ultimi anni, del progetto di vita che accompagna il flusso migratorio (King, 2015) e che lo hanno reso da esodo temporaneo e di passaggio di singoli adulti a progetto di vita stanziale e permanente per interi insiemi familiari (Italia, 2011).

La crescente stabilizzazione dei migranti sul territorio Europeo ha avvantaggiato i contatti e i rapporti tra individui portatori di culture differenti, moltiplicando le occasioni di instaurare legami più profondi e duraturi (Donati, 1993; Allievi, 1996).

L'incontro tra persone di culture diverse non è certamente un fenomeno sociale sconosciuto per l'Europa, piuttosto del tutto contemporaneo sembrerebbe il risultato che vede intere Nazioni – seppur lentamente e con differenti specificità – procedere verso una composizione pluri-etnica e multiculturale da un punto di vista pratico e simbolico-valoriale.

«Quando il progetto migratorio incontra non solo un approdo spaziale ma insieme un progetto di vita relazionale e coniugale, allora anche le interazioni sociali intime tendono a perdere il loro carattere di omogeneità etnica» (Novara, & Serio, 2016, p.112).

In questa direzione, un mutamento dall'aria quasi innovativa, soprattutto per l'Italia, sono le famiglie miste, ossia quei nuclei nati in seguito all'unione coniugale di partner di nazionalità differenti o con identica provenienza i cui figli, però, potrebbero essere considerati di seconda generazione poiché nati e/o cresciuti nel paese ospitante. Così la famiglia della migrazione – in quanto 'famiglia tra due società' (Tognetti Bordogna, 2001) – è il simbolo di uno spazio-mondo, quello odierno, che procede, se pur con alcune difficoltà, verso soluzioni – non solo coesistenze – di nazionalità, etnicità, valori e linguaggi differenti.

Tra le recentissime questioni in tema di processi d'interculturalità, emerge il multilinguismo quale aspetto dagli importanti risvolti simbolici, oltre che pratici, della mixité sociale e familiare (Zabrodskaia, 2016).

Infatti, la lingua è parte costitutiva dell'identità etnica; ne è espressione socio-emotiva, veicolo di significazione, comunicazione e costruzione affettivo-relazionale (Wei, 2012; Huynh, Nguyen &

Benet-Martínez, 2011). Non è una coincidenza che venga utilizzato il termine “lingua madre” per analogia del legame tra mezzo espressivo d’origine ed il profondo pigmento emozionale con la figura primaria d’attaccamento. Probabilmente per tale motivo, l’atteggiamento dei gruppi minoritari nei confronti delle lingue di maggioranza può essere di chiusura, poiché percepito quale ulteriore possibile elemento minatorio della propria identità etnica (Gibbons & Ramirez, 2004; John Wyburn & John Hayward, 2008).

Nel contesto multiculturale in cui viviamo, questo interessa le minoranze immigrate in genere ed assume connotazioni specifiche nelle famiglie multilingue (Nguyen & Benet-Martínez, 2013). Gli studi che più comunemente ritroviamo in letteratura su questo target familiare, infatti, sono per lo più di approccio linguistico-didattico e maggiormente concentrati o sull’erosione linguistica degli adulti in seguito alla migrazione (Wong Fillmore, 1991), o alle difficoltà di apprendimento della L2 nei bambini bilingue migranti o di seconda generazione (Cummins, 2000; Liddicoat, & Taylor-Leech, 2014).

Poco o nulla, invece, è ancora stato indagato circa l’impatto, sul benessere di queste famiglie, di atteggiamenti ed emozioni nel complesso rapporto tra lingua minoritaria e dominante all’interno delle pratiche linguistiche e relazionali delle stesse.

Dunque, quali le motivazioni e le credenze che portano la famiglia a scegliere, stimolare o scoraggiare l’uso e l’apprendimento di una delle lingue (la propria, quella d’origine del partner e/o quella del paese ospitante) del background familiare? Quali sono le scelte più frequenti in merito all’uso delle lingue all’interno delle famiglie plurilingue? Tali decisioni vengono discusse e prese in clima di condivisione? I genitori influenzano queste scelte? Come queste ultime si strutturano a livello educativo-familiare e come vengono gestite, dai figli? Quali gli effetti sull’integrazione sociale dei membri di queste famiglie?

A partire da tali interrogativi, il progetto di dottorato – di cui si presenteranno processi e risultati nelle successive pagine – si è inserito all’interno un’esperienza di internazionalizzazione attivata dal Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche e della Formazione dell’Università degli Studi di Palermo, con il progetto ‘Tales@Home - *Talking About Language and Emotions at Home With Multilingual Families*’, finanziato nell’ambito del programma Erasmus+ 2014-2020, KA2 ‘*Cooperation for innovation and the exchange of good practices*’.

Il progetto Tales@Home – tramite l’attivazione di una rete di partenariato comprendente sette enti con sede in quattro diversi Paesi Europei (Belgio, Inghilterra, Italia e Lituania) – è stato finalizzato allo sviluppo di strumenti e buone prassi atti a stimolare l’*empowerment* delle famiglie multilingue nell’apprendimento e uso delle differenti lingue, al suo interno e nel rapporto con l’esterno, allo scopo di promuoverne il benessere e l’inclusione sociale.

Tra i risultati finali maggiormente attesi dal progetto, un'applicazione digitale che le famiglie multilingue potranno utilizzare con il supporto dei professionisti per approdare a scelte consapevoli in merito al multilinguismo.

Lo sviluppo di tale strumento digitale è avvenuto attraverso la strategia di *Participatory Design* (Simonsen, & Robinson, 2012) denominata *User Centered Design* che prevede il coinvolgimento degli utenti finali nella progettazione di sistemi computerizzati (Abras, Maloney & Preece, 2004).

A tale scopo, la ricerca sul campo è stata pensata come Action Research (Lewin, 1951) – tanto cara alla psicologia sociale e di comunità – al fine di cogliere i bisogni specifici delle famiglie multilingue all'interno dei propri contesti di vita, su cui fondare e accomodare l'ideazione delle attività dell'App (Hayes, 2011).

La ricerca ha previsto l'utilizzo di un mixed-method (Johnson et al., 2007; Creswell et al., 2013) e nello specifico, il lavoro dottorale – pur avendo seguito tutte le fasi di avanzamento della ricerca e le attività del gruppo di progetto afferente all'Università degli Studi Palermo – si è focalizzato sull'approfondimento qualitativo volto ad esplorare gli aspetti dell'esperienza emotiva e di vita dei partecipanti, altrimenti inaccessibili con il solo utilizzo dei metodi di ricerca quantitativi (Silverman, 2013; Gilgun, & Sands, 2012).

Per tale motivo, all'interno del terzo capitolo verranno restituiti esclusivamente i risultati relativi alle interviste narrative sulla storia familiare che hanno coinvolto 44 coppie genitore-figli* appartenenti a famiglie multilingue. Nella fase di selezione dei partecipati si è specificatamente dato spazio a famiglie miste formatesi come esito di processi migratori di uno o più membri.

In linea con la volontà di dare rilievo ai processi di significazione personali e sociali dell'esperienza multilingue (Chiarolanza, & De Gregorio, 2007), si è fatto riferimento alla *Grounded Theory* (Corbin, & Strauss, 2008) secondo il paradigma costruttivista-costruzionista (Cicognani, 2003; Cardano, 2003). Il processo di ricerca svolto secondo l'ottica della GT si basa sui dati emergenti piuttosto che su ipotesi teoriche; queste ultime vengono scoperte e formulate solo successivamente all'analisi dei dati (Chamberlain-Salaun, Mills & Usher, 2013).

Dunque, il ricercatore che usa questa metodologia entra nel campo d'indagine sprovvisto di rigide teorie preesistenti e la sua attività interpretativa è guidata solo dai significati che i partecipanti alla ricerca attribuiscono alla realtà. La ricorsività e l'interconnessione alla base dell'approccio offre la possibilità di esplorare aspetti dell'esperienza dei partecipanti altrimenti inaccessibili utilizzando metodi di ricerca quantitativi tradizionali (Silverman, 2013).

Al fine di cogliere i nuclei semantici soggettivamente e interattivamente emersi dalla co-costruzione narrativa (Losito, 2004) della storia familiare da parte della diade di partecipanti, l'approccio impiegato per analizzare i testi delle interviste è stato quello della *Grounded Theory*

Methodology (Charmaz, 2005) attraverso l'ausilio del software di analisi del testo ATLAS.ti versione 8.0.

Si è utilizzato un approccio induttivo (*bottom-up*) organizzato in tre fasi sequenziali – codifica aperta o code in vivo, assiale, e selettiva (Milesi, & Catellani, 2002) – allo scopo di codificare i dati presentati in forma testuale e attribuire delle etichette verbali (code) che ne sintetizzassero il significato.

Il processo ha previsto che, nella prima fase, venissero individuate e codificate porzioni di testo (*quotations*) ritenute particolarmente rilevanti per la ricerca. Con la codifica assiale si è proceduto alla creazione di categorie di dimensione più ampia, riunendo codici riconducibili ad uno stesso ceppo/nucleo concettuale (*code family* o *Codes Group* nel gergo di ATLAS.ti 8.0); infine la codifica selettiva ha implicato un ulteriore sforzo di astrazione con l'individuazione di categorie centrali – *core categories* o Smart Codes Group – a cui si legano tutte le altre (Chiarolanza & De Gregorio, 2007).

Il software ha permesso di identificare una convergenza intersoggettiva su temi narrativi emergenti dalle interviste alle famiglie; nuclei concettuali qualitativamente prevalenti e intersoggettivamente salienti. Infatti, nel corso delle analisi effettuate, si sono rese evidenti salienze collettive (Strauss, & Corbin, 1990), ovvero, ricorrenze di nuclei narrativi trasversali alle interviste – che sono state oggetto di argomentazione nel terzo capitolo – attraverso l'aiuto di mappe grafiche (Network Views), composte da codici, relazioni codice-codice e quotations.

I codici emersi dalle interviste, messi in rete, hanno permesso la costruzione di tre Smart Code Groups – SCG: *Language Attitudes*, SCG: *Emotions and Language* e SCG: *Issues related to migration* – e nove Code Groups: CG: *Positive Attitudes*, CG: *Negative Attitudes*, CG: *Negative Emotions*, CG: *Positive Emotions*, CG: *Reasons for migration*, CG: *Difficulties in Migration*, CG: *Positive aspects of migration*, CG: *Cultural Identity Issues*, CG: *Relationship with host community*, CG: *Success Dynamic of Multilingual Identity*. Tramite l'analisi dei codici co-occorrenti tra i vari Code Groups, è stato possibile giungere ad un'ipotesi teorica della dinamica di successo dell'identità multilingua argomentata nel quarto capitolo.

Si sono resi evidenti, con una certa intensità, aspetti identitari (Gibbons, & Ramirez, 2004), intergenerazionali (Foner, & Dreby, 2011) e comunitari (Wei, 2012) che sembrerebbero avere un ruolo importante nelle strategie linguistiche e d'integrazione delle famiglie oltre ad influenzarne le dinamiche interne.

CAPITOLO 1 - LE FAMIGLIE MISTE MULTILINGUE

1.1 - Le relazioni multiculturali in Italia e in Europa

L'incontro, tra persone di culture differenti, in seguito a movimenti di piccoli o grandi gruppi di popolazione, non è di certo un fatto sociale nuovo. Rilevante, piuttosto, risulta l'entità con cui tali spostamenti si stanno verificando.

Negli ultimi decenni, tra le questioni che premono nell'infuocato scontro di vedute circa l'odierna fenomenologia migratoria, i processi d'interculturalità hanno acquisito una certa consistenza per i moventi e la caratterizzazione internazionale delle trasmissioni. Contestualmente agli scenari di crisi dei paesi di accoglienza, i processi di mobilità spaziale si sono affermati con insistenza sotto i riflettori delle politiche pubbliche nazionali, europee e mondiali anche per i timori delle conseguenze socio-economiche ad esse associati. A quanto detto si aggiunge la percezione diffusa che i modelli d'integrazione sin qui preferiti dai Paesi riceventi, siano stati in alcuni casi fallimentari ed in altri approssimativi nella gestione delle dinamiche migratorie in un'ottica di continuità temporale e di incidenza sul benessere dei soggetti coinvolti (Spanò, 2011).

Questo quadro d'insieme interessa quanto mai il contesto italiano (Marra, 2012) che, nell'ultimo decennio censito da diversi istituti di ricerca, ha triplicato la popolosità straniera residente da poco più di 1 milione e 300 mila persone nel 2001 a oltre 4 milioni nel 2011. Secondo le stime, gli stranieri residenti in Italia al 1° gennaio 2018 sono 5 milioni 65mila e rappresentano l'8,4% della popolazione, dato vicino a quello del 2017 (8,3%). Secondo l'Organizzazione Internazionale della Migrazione (IOM, 2018), tra il 2011 e il 2016 sono arrivate in Italia circa 630.000 persone attraverso la rotta del Mediterraneo centrale, di cui circa il 90% proveniente principalmente dall'Africa Occidentale e Orientale. Dai dati del Ministero dell'Interno Italiano (2018) solo nel 2017 sono arrivati sul territorio italiano, via mare, 119.369 persone; 19.874 dal 1° gennaio al 30 agosto 2018. Inoltre, nel 2017 si stimano 66mila bambini stranieri nati sul territorio italiano in calo di 3mila unità rispetto al 2016. Il rallentamento nella crescita della popolazione straniera si deve però, in buona misura, alle acquisizioni della cittadinanza italiana, una componente di bilancio che raggiunge negli anni una dimensione sempre più cospicua: da 35mila acquisizioni nel 2006 si è pervenuti a 202mila nel 2016. Sulla scia di tale progressione nel 2017 si stima ci siano state 224mila acquisizioni, segno che il Paese si trova a gestire una fase matura dell'immigrazione con soggiornanti di lungo periodo (Istat, 2018a); aspetto rilevante quest'ultimo per almeno due ordini di motivi. In primo luogo perché i cittadini non

comunitari regolarmente residenti costituiscono solo una parte del collettivo effettivamente coinvolto nei processi d'integrazione, al quale andrebbero ad affiancarsi gli immigrati irregolari, quelli naturalizzati e le generazioni successive alla prima, composte dai figli e dai nipoti degli immigrati nati nelle realtà di arrivo (Strozza, & Ribella, 2006). In seconda istanza, il dato sopraesposto reca con sé una riflessione circa il cambiamento, a cui si è assistito negli ultimi anni, dell'intento che guida il flusso migratorio da esodo temporaneo e transito di singoli adulti a progetto stanziale di vita per interi gruppi familiari (Italia, 2011). Basti pensare che oltre l'82% dei cittadini non comunitari regolarizzati durante il 2003 è ancora presente a gennaio del 2014; una tendenza alla stabilizzazione che viene, inoltre, confermata dalla crescita degli ingressi legati ai ricongiungimenti familiari passati da 86.468 nel 2007 a 105.266 nel 2013 (Istat, 2015). Si tratta certamente di un cambiamento rilevante che costringe ad un capovolgimento nella considerazione della presenza straniera nel territorio nazionale: da una prospettiva emergenziale temporanea a dato strutturale, a partire dal quale, non solo l'Italia ma i paesi europei e del mondo, devono rivedere i propri parametri di omogeneità interna.

In termini generali, in tutto il mondo il numero stimato di migranti internazionali – chiunque abbia cambiato il proprio Paese di residenza abituale (DAES, 2011) – è aumentato durante gli ultimi quattro decenni e mezzo: nel 2015 circa 244 milioni di persone vivevano fuori dal loro paese di nascita; 100 milioni in più rispetto ai 153 milioni stimati nel 1990. È evidente che la composizione della popolazione Europea risulti decisamente mutata rispetto all'omogeneità del passato, tra paesi di vecchia e recente immigrazione ed il conseguente consolidamento di climi territoriali del tutto nuovi, che si differenzieranno tra loro non solo a livello nazionale ma anche regionale e sub-regionale.

Nel 2015, l'Europa ha ospitato circa 75 milioni di migranti, il 62% della popolazione di migranti internazionali (DAES, 2015).

La realtà delle esperienze migratorie contemporanee sovverte, dunque, la presunta stabilità delle identità nazionali (Brandalise, 2011) e socializza l'esistenza di comunità transnazionali (Resta, 2008) in cui i migranti si muovono dal proprio paese d'origine ma possono mantenere relazioni con persone delle loro comunità di origine o stabilire rapporti con gli autoctoni e i migranti di altre provenienze. Nel processo migratorio, la mobilità tra gli individui comporta un contatto continuo e diretto con i membri della società ospitante che dà origine a nuovi processi di integrazione, che a loro volta portano a cambiamenti nel contesto culturale originario di uno o entrambi i gruppi (Berry, 2011).

Per quanto detto, le società occidentali contemporanee vantano già, su un pianto di realtà e pratico, una composizione pluri-etnica e multiculturale. Ne sono corollario le famiglie "miste" con le quali vengono comunemente intese le configurazioni familiari che coinvolgono individui (solitamente i partner, la coppia genitoriale) provenienti da differenti contesti geo-culturali d'appartenenza e di cui, almeno uno con un'esperienza migratoria alle spalle (Waldman, & Rubalcava, 2005).

Questo nuovo modello familiare nasce dalle trasformazioni politiche ed economiche mondiali, che rendono più frequenti i movimenti di persone da un paese all'altro.

Come precedentemente esposto, l'Italia è attualmente una delle mete europee privilegiate di significativi flussi migratori. La presenza di quasi 50 nazionalità differenti con più di 10 mila residenti conferma il quadro multietnico del nostro Paese (Istat, 2018b) un fenomeno sociale che cambia lentamente l'impostazione linguistica, etnica, culturale e religiosa del territorio. Una componente strettamente legata a questo tipo di mobilità è la formazione di nuove famiglie interculturali che sono un aspetto emergente del mutevole panorama culturale italiano (Riva, 2011).

Secondo l'Annuario Statistico Italiano (Istat, 2016) solo nel 2015 sono stati celebrati 24.018 matrimoni misti, 12,4% del totale delle unioni registrate (civili e con rito religioso) in Italia lo stesso anno. Tra questi, quelle con uno straniero e un italiano rappresentano il 74% (17.692); un'incidenza di circa il 9,1% sul numero totale di matrimoni contratti in Italia (Istat, 2016). Nello specifico, nel 2015 si registra una netta prevalenza di unioni tra un partner straniero femminile (77,1%), e un nativo italiano. Una sposa di origine straniera su 2 proviene dai paesi più poveri dell'Europa Orientale ed in particolare dalla Romania (20,0%), Ucraina (12,0%), Russia (6,2%), Moldavia (5,5%) e Polonia (4,3%), seguiti da Albania (5,4%), Brasile (5,1%), Marocco (3,4%), Perù (2,3%) e Cuba (2,3%) (*ivi*). A queste statistiche va aggiunto il numero di coppie miste che vivono al di là del censimento e del controllo delle statistiche ufficiali. Per tale motivo, la dimensione del fenomeno per essere più realistica dovrebbe considerare anche tutte quelle relazioni interculturali in cui il partner straniero ha acquisito la nazionalità italiana. Inoltre, nel 2017 i nati con almeno un genitore straniero si stimano intorno ai 100 mila, il 21,1 per cento del totale dei nati. A questi si aggiungono i nati in Italia da genitori stranieri che costituiscono la cosiddetta seconda generazione. Considerando solo la popolazione minorenni, si stima che nel 2016 nel nostro Paese ci siano circa 700 mila ragazzi stranieri residenti nati da genitori entrambi stranieri. Si deve però considerare che, con l'aumentare delle acquisizioni di cittadinanza, cresce il numero di ragazzi che diventano italiani per trasmissione del diritto dai genitori. Dal 2011 al 2016 sono stati circa 218 mila i minori che hanno acquisito la cittadinanza italiana, di cui 169 mila nati in Italia; contando, dunque, anche i nuovi cittadini, la seconda generazione raggiungerebbe gli 870 mila ragazzi (Istat, 2018b).

In base a questi dati, le dinamiche degli spostamenti transnazionali di individui hanno assunto in Italia ed in Europa un carattere di popolamento che evidenzia il significativo legame tra famiglia, dinamiche migratorie e sue risoluzioni (Carling et al, 2012). Il fenomeno migratorio porta con sé una profonda trasformazione della semantica della famiglia e accelera il passaggio dalla sua configurazione moderna a una post-moderna (Scabini, & Donati, 1993).

Nonostante vi sia una sotto-rappresentazione delle ricerche, più focalizzate sulle famiglie dei ricongiungimenti tramite migrazione (Ambrosini, & Abbatecola, 2010), le famiglie interculturali rappresentano in quest'ottica non solo una tendenza statistica sorprendente ma suscitano l'interesse di esperti di varie discipline soprattutto per gli importanti cambiamenti che esse contribuiscono ad introdurre negli schemi di definizione familiari e sociali (Tognetti Bordogna, 2007).

1.2 – Dalla coppia biculturale alla famiglia multi-culturale

«Quando il progetto migratorio incontra non solo un approdo spaziale ma insieme un progetto di vita relazionale e coniugale, allora anche le interazioni sociali intime tendono a perdere il loro carattere di omogeneità etnica» (Novara & Serio, 2016, p.112). Si formano così le famiglie della migrazione: da coppie dello stesso continente, ma di nazionalità diversa, ove entrambi i coniugi hanno un'esperienza migratoria alle spalle; da coppie di diverso continente e di diversa nazionalità; ed infine coppie formate da un partner autoctono ed uno di diversa provenienza continentale e di nazionalità che ha sperimentato la migrazione.

Esse costituiscono le 'famiglie tra due società' (Tognetti Bordogna, 2001), in grado di agire da ponte tra il migrante e il nuovo contesto, tra le due culture, d'appartenenza e d'approdo; narrano di uno spazio-mondo, quello attuale, che procede, non senza difficoltà, verso soluzioni – non solo coesistenze – di etnicità, nazionalità, valori e linguaggi eterogenei.

I network della migrazione si estendono su tutto il globo, collegando culture e superando i confini nazionali (Bryceson, & Vuorela, 2002) e facendo in molte 'forme famiglie' che costituiscono un fenomeno elusivo, spazialmente disperso e apparentemente capace di mutazioni sociali senza fine (Razy, & Baby-Collin, 2011).

Per questa loro natura, esse sono famiglie 'transnazionali', non solo perché i membri hanno vissuto parte della loro vita in contesti geopolitici differenti ma soprattutto per il mantenimento e la costituzione, da parte dei membri migranti, di relazioni sociali multiple che uniscono la società di origine e quella ospitante oltre i confini dello stato-nazione (Levitt, & Sorensen, 2004; Levitt, & Glick Schiller, 2004).

Sono famiglie che forgianno e mantengono relazioni sociali simultanee e multiple che collegano insieme le loro società di origine e di accoglienza (Glick-Schiller et al. 1992) e la cui capacità di ricostituirsi e ridefinirsi in funzione della praticità spaziale, dei bisogni emotivi e materiali, rapisce l'attenzione multidisciplinare della ricerca sociale in quanto prova che l'intento creativo familiare può, anche oltre le frontiere simbolico-territoriali, sintetizzare una realtà variegata in sentimenti intimi

unici (Bryceson, 2002). Per quanto detto, l'approccio transnazionale rompe con la visione tradizionale che considera la famiglia della migrazione in viaggio a senso unico dal paese di origine a quello di accoglienza e sollecita a tenere conto del fatto che i membri migranti (un partner o la coppia genitoriale) intrattengono contatti regolari con la loro famiglia nucleare o allargata (Merla, & Baldassar, 2010).

I legami familiari multiculturali vengono spesso inquadrati da diverse visuali per comprenderne la complessità storico-sociale, poiché il modo in cui costituiscono se stesse si interseca con le questioni di attraversamento delle frontiere nazionali, delle molteplici residenze, 'lealtà' culturali e della loro stessa identificazione ad una più ampia comunità (Crippen, & Brew, 2013).

Dunque, il fenomeno delle famiglie transnazionali non è di certo nuovo – nel tempo ci sono state molte forme di mobilità umana che hanno interessato i sistemi familiari – sicuramente è però unica la complessa intersezione tra famiglia e migrazione contemporanea (Carling et al, 2012) che interessa il sistema duale dell'essere coppia, su base triadica i rapporti tra generazioni e tra famiglie d'origine e su base culturale, la dinamica comunicativa tra universi simbolici (Bellingreri, 2016).

La maggior parte delle ricerche condotte a livello internazionale, definisce la famiglia interculturale in riferimento alle origini ascritte ai due coniugi o coppia parentale.

Si intende per coppia mista, l'unione di individui appartenenti a due diversi contesti culturali, nazionali o religiosi (Waldman, & Rubalcava, 2005). Il termine "misto" (originariamente, *mixité* in francese) è piuttosto controverso poiché è una categoria dinamica e contestuale basata sulla percezione della diversità nelle comunità ed è un descrittore comunemente attribuito ai singoli individui piuttosto che agli aggregati di persone o alle famiglie (Varro, 2003). Per tale motivo in questo lavoro si fa riferimento prevalentemente ai termini quali "biculturale", "transnazionale", "interculturale" o "multiculturale" per definire le relazioni tra partner con diverso background culturale e/o etnico (Caballero, Edwards & Smith, 2008), tenendo conto delle componenti oggettive di differenza socio-antropologica (Mancini, 2006) e aspetti di *social-construction* dell'identità etnica (Tajfel, 1981).

Infatti, il confronto con specificità etniche e lo status di migrante sono condizioni sociali che richiedono un lavoro aggiuntivo nella formazione della coppia considerando le preferenze degli individui nei confronti degli oggetti della propria cultura (come la lingua, la cucina, la religione e le tradizioni etc.) ed a causa della distanza di benefit tra i gruppi maggioritari e minoritari (Potarca, & Mills, 2012). Differenze che, nella vita quotidiana di queste istituzioni, spesso vengono naturalizzate (Parisi, 2015). Difatti, il riconoscimento delle differenze e la consapevolezza delle sfide che il rapporto interculturale può comportare, soprattutto rispetto a pressioni esterne, sembrerebbero contribuire al prevalere di una posizione pro-relationship cioè di una forte componente di rispetto,

lealtà e desiderio di stare nella relazione (Garro, Salerno & Sciortino, 2013). Per tale forza ‘intima’ delle coppie miste, alcuni studi (Novara, 2013) sottolineano l’aspetto “integrativo” di tali unioni, ritenendo che la mixité alimenti le opportunità di arricchimento e il grado di rispetto e tolleranza interculturale in un bilancio positivo con gli elementi di criticità (Roer-strier, & Ben Ezra, 2006; Migliorini, & Rania 2008). In particolar modo, in un contesto sociale con una storia multiculturale giovane come quella italiana (Zanatta, 2008; Gozzoli, & Regalia, 2005), le unioni tra due partner afferenti uno alla comunità nazionale autoctona e l’altro straniera (Caballero, Edwards & Smith, 2008), possono rappresentare un significativo indicatore dell’integrazione etnica (Tribalat, 2010). In questo caso, difatti, la famiglia multiculturale nasce nel “campo del paradosso” (Sabini, & Donati, 1993), da una coppia che si fa simulacro della riduzione delle distanze ideologica e spaziale, creando appendici di porosità tra la comunità di destinazione e quella migrante (Kalmijn, 2010).

Diversa la condizione delle unioni miste tra partner entrambi migranti con diverse provenienze d’origine e stabilitisi in un paese terzo, la cui spinta integrativa spesso è successiva alla nascita dei figli nel paese di accoglienza: la cosiddetta seconda generazione (Marchesini, Martinelli, Rossi, & Pains, 2014).

In entrambe le configurazioni di coppia mista, il passaggio alla genitorialità consiste in una delle fasi più impegnative e complesse del ciclo di vita familiare che non solo comporta un cambiamento a livello personale e coniugale – come risaputamente accade per qualsiasi coppia – ma richiede un lavoro matrimoniale incrementale (Tognetti Bordogna, 2005) nel dover mediare le diversità non più solo nella direzione orizzontale ma, come famiglia della migrazione, nel trigerazionale familiare (Mazzei, 2017).

Dunque, i coniugi eterogamici, la coppia genitoriale e il gruppo famiglia per la loro natura multiculturale, si troveranno a gestire dinamiche spesso ambivalenti e faticose da un punto di vista identitario, intra-familiare e inter-gruppi. La famiglia della migrazione, infatti, produce cambiamenti scelti e voluti, ma anche determinati da vincoli, opportunità normative, economiche e sociali; ciò nonostante, i membri in essa possono conservare codici culturali e valoriali del paese d’origine o essere sacrificati per conto dell’unità familiare. Detto questo, le famiglie della migrazione «rappresentano realtà le cui identità si elaborano, simultaneamente, nelle categorie dello stesso e del diverso, del ‘qui’ e dell’‘altrove’, del prima e del dopo» (Tognetti Bordogna, 2007, p. 86) in riferimento non solo alla fatica dell’allontanamento dal paese d’origine di almeno uno dei membri ma, anche, in considerazione dell’ambiguità di sfide del ciclo di vita: fratture e allontanamento dall’altro da un lato, e continuità dei legami dall’altro. Rimarcando tali aspetti di complessità, alcuni studi rimandano ad un profilo di relazioni, quelle multiculturali, sottoposte ad una maggiore grado

vulnerabilità sociale (Chan, & Wethington, 1998), un elevato livello di conflittualità interna (Sweeney, & Phillips 2004; Gaines, & Agnew, 2003).

Eppure in contro-tendenza, nel modulare positivamente la dinamica relazionale familiare, il lavoro di costruzione multiculturale può procedere verso un modello di integrazione *salad bowl* (Natale, Strozza, 1997). Sin da subito, i partner di una famiglia mista, sono impegnati in un lavoro di negoziazione, adattamento reciproco e riformulazione di valori, significati e atteggiamenti (Crespi, 2011), dimostrando capacità inedite di cambiamento e adattamento, di incremento e valorizzazione delle risorse familiari, in cui le culture coesistono, mantenendo la propria originalità (Frighi, 1995). «Indipendentemente dal tipo di soluzione cui si intende dare primato, la famiglia mista è chiamata a costruire un'unità combinatoria» (Tognetti Borgogna, 2004, p. 48). In questo moto per dar vita a un'identità per l'appunto 'mista' di elementi dell'una e dell'altra, dovranno «dedicare maggiore attenzione alla cura della differenza e del ricordo, allo stato dei legami intergenerazionali, alle modalità e alle forme della socializzazione, al diverso stile educativo del qui e del là, ai mutamenti identitari e, infine, all'elaborazione di una nuova configurazione familiare» (Tognetti Borgogna, 2004, p. 48).

Ecco allora che quella mista è una “famiglia *patchwork*” (Tognetti Borgogna, 1995) dal momento che avvia un lavoro originale ed inedito di tessitura, scucitura e rammendo continuo della trama culturale intimamente e socialmente, il cui esito positivo sarà deciso, in parte come per ogni famiglia, dalle competenze di cura dei legami e, nello specifico, dall'attenzione per quella irriducibile ed originaria idiosincrasia culturale che qualifica in singoli in relazione (Scabini, & Cigoli, 2000).

Le famiglie della migrazione rappresentano dunque un interessante soggetto di studi psico-sociali poiché caratterizzate da una continuativa migrazione congiunta (Gozzoli, & Regalia, 2005) ed attraversamento dei 'territori' intimo (desideri, emozioni, vissuti, rappresentazioni) e reale (spazi-luoghi fisici e socio-relazionali in un dato momento) di appartenenza al fine di stabilire un legame con l'altro (Peruzzi, 2009). Tale percorso di migrazione attraverso territori circolatori trans-frontalieri (Simon, 2006) comporta inevitabilmente progressivo percorso di rielaborazione dei propri codici culturali e di ridefinizione identitaria.

Se fino ad ora la famiglia della migrazione è stata studiata dalla ricerca nella sua natura demografica per comprendere i processi migratori globali in atto – ed in molti casi, come catalizzatore decisionale da cui partono e si irradiano le scelte e le strategie del processo migratorio – la sfera domestica, intima propriamente detta, rimane in gran parte inesplorata. Dalle ricerche attuali, le loro dinamiche interne, l'impatto del viaggio migratorio su uno o più membri familiari, la componente multiculturale che le caratterizza, le implicazioni di carattere interpersonale, familiare, relazionale, simbolico, culturale sono generalmente sotto-documentate (Le Gall, 2005).

Risulta pertanto di estremo interesse esplorare le modalità di negoziazione, così come si manifestano nella vita quotidiana familiare, con le quali l'identità etnica ascritta viene a riconfigurarsi nel prolungato contatto con un'appartenenza altra. Si tratta di approfondire gli esiti nelle scelte di vita familiare, l'educazione della prole, la socializzazione di pratiche antropologiche e simboliche – lingue, tradizioni, religione, socializzazione, etc. – culturalmente connotate (Usita, & Poulsen, 2003).

1.3 – La negoziazione intergenerazionale nelle famiglie multiculturali

Come visto nel paragrafo precedente, la società odierna acquisisce con sempre maggiore consistenza i caratteri distintivi del multiculturalismo e le famiglie miste sono considerate tra gli indicatori più significativi in tale direzione. Le famiglie multiculturali sono realtà eterogenee al cui interno si incontrano svariate motivazioni migratorie, diverse tipologie relazionali ed altrettanti modelli familiari (Fenaroli, & Panari, 2006). Pertanto i membri sono necessariamente impegnati processi di negoziazione intra-individuale, interpersonale e sociale: al loro interno i significati culturali delle loro rispettive appartenenze e, al contempo, riformulazioni valoriali emergenti dalla loro unione e veicolati dalla comunità di residenza (Mancini, 2006). Dal risultato di tale negoziazione i membri attingeranno nella significazione della loro relazione e nell'agire concreto all'interno dei contesti e delle situazioni della vita quotidiana (Mantovani, 2004). Nel tempo alcuni studi hanno sottolineato la difficoltà di estendere i loci della negoziazione transculturale dalla diade coniugale alla triade familiare costituitasi nel passaggio alla genitorialità. In essa infatti il campo di transazione coinvolge anche la socializzazione delle nuove generazioni al suo interno. Dunque, se le sfide evolutive della genitorialità e della filiazione sono di per sé tra le più impegnative nel ciclo di vita familiare, le famiglie interculturali appartenenti a diverse culture, si troveranno di fronte a decisioni non di poco conto circa la crescita e l'educazione dei figli che chiamano in causa l'“ancestralità” del proprio corredo di script culturali. Tutti i partner potranno voler mettere sul “tavolo della negoziazione” le proprie identità d'origine e, se necessario, riaprire gli accordi di mediazione già raggiunti come coppia (Garro, Salerno, & Sciortino, 2013). Per i genitori di una famiglia mista la sfida per raggiungere o mantenere un equilibrio nella fase di transizione alla genitorialità potrebbe implicare lo scoperchiamento di aspetti mai affrontati prima quando dovranno effettivamente comprendere le rispettive diversità (dal latino *cum-prehendere*), “prendere insieme” le risoluzioni relative alla divisione o condivisione di tempi, compiti, ruoli, strategie educative, gerarchie di potere, rapporti con le famiglie d'origine e aspettative future (Panari, & Fenaroli, 2006).

La coppia genitoriale della famiglia multiculturale deve sapientemente e pazientemente cucire insieme i modelli culturali di cui sono portatori, conciliando le proprie diversità in valori condivisi (Negy, & Snyder, 2000); “un lavoro di relazione, tessitura, di connessione accresciuto dai molti e continui scambi e confronti culturali, sia all’interno che all’esterno della famiglia, tra le generazioni, con e per il sistema sociale” (Tognetti Bordogna, 2001, p. 10).

L’esperienza della filiazione multiculturale, infatti, può essere ‘nuova’ non solo per la famiglia estesa ma anche per la società che potrebbe guardare con diffidenza alla socializzazione biculturale dei figli. Ciò può incidere sulle relazioni amicali, con le famiglie dei compagni di giochi o di scuola dei figli, con i nonni, con professionisti dei servizi. In queste relazioni spesso si gioca la forte pressione di adattamento alla cultura del contesto in cui la famiglia vive. Quando il contesto è quello di nascita di uno dei due coniugi, vi potrebbe essere, inoltre, uno squilibrio nella dinamica di potere genitoriale a favore del partner autoctono, per il quale sarà più semplice e ‘naturale’ il passaggio valoriale ai figli (Esser, 2000).

Tuttavia, la maggior parte degli studi condotti in tal senso sono ricerche cross-culturali che si sono focalizzate sul confronto dei ruoli genitoriali in relazione alle loro appartenenze culturali. Il livello di analisi è legato, dunque, alle specificità culturali del gruppo etnico dei singoli partner (Lamanna, Riedmann, & Stewart, 2016; Bornstein, Putnick, & Lansford, 2011; Maiter, & George 2003; Mosley-Howard & Burgan Evans, 2000; McGoldrick, Giordano, & Pearce, 1996; Julian et al., 1994). In questi studi, le modalità di funzionamento genitoriale vengono ricondotte a dimensioni culturali latenti facendone una questione di differenza tra stili genitoriali e pratiche educative tra specifici gruppi etnici (Scabini, Regalia, & Giuliani, 2007). Tuttavia, la prospettiva adottata toglie valore all’*agency* dei singoli individui e alla diade come reinterpretazione dei presupposti, anche culturali e soggettivi. Un filone interessante di ricerche è, invece, quello che propone una prospettiva processuale/dinamica sui processi di coping delle famiglie miste. Questi non mettono in contrapposizione modelli di socializzazione di due o più orientamenti culturali (es. comunitarista-collettivismo; soggettivista-individualismo) (Leyendecker, & Lamb, 1999) ma le modalità di coniugare esigenze identitarie e bisogni di integrazione sociale (Besozzi, 1991).

In questa prospettiva, alcuni studi hanno mostrato come i genitori delle famiglie multietniche, possano mettere a punto diverse strategie nella trasmissione culturale e socializzazione dei figli. Tra queste quella del ‘canguro’, in cui vi è una sorta di protezione dell’‘integrità’ identitaria del figlio che si traduce in una costrizione dello stesso entro gli schemi culturali della famiglia che lascia poco spazio d’interferenza all’influenza esterna. Ad esempio, Rosenblatt (1999) ha evidenziato una radicata ‘certezza’ dei partner afroamericani nel contesto statunitense dell’impossibilità di una reale

integrazione dei figli con la cultura autoctona e questo li porta ad atteggiamenti difensivi nei confronti dell'ambiente esterno e ad una maggiore rivendicazione del proprio orgoglio etnico.

La strategia del “cuculo” – così chiamata in riferimento all'usanza del volatile in questione di spostare la propria prole nel nido di altri uccelli in seguito alla schiusa delle uova – è lo stile ‘culturalmente disorientato’ con il quale il genitore (o i genitori) della cultura minoritaria sceglierà l'assimilazione pura dei bambini alla cultura ospitante mettendo ‘a rischio’ la propria coesione e la continuità delle tradizioni culturali tra generazioni a favore di una più semplice integrazione dei figli. I genitori che adottano lo stile “camaleonte”, invece, utilizzano un approccio di mediazione biculturale e di adattamento situazionale, incoraggiando i figli ad utilizzare l'una o l'altra cultura (la propria, o quella del partner o quella del paese ospitante) a seconda delle circostanze e dei contesti (Monacelli, & Mancini, 2005). Dimostrando una maggiore resilienza, i partner di queste famiglie multiculturali – pur tenendo ben in mente le differenze di ciascuno e le caratterizzazioni derivanti dalla propria identità etnica – son capaci di una sorta di ‘biculturalismo alternato’ (O'Donoghue, 2004); di gestire la compresenza di diversi codici culturali, utilizzando di volta in volta quello più appropriato allo specifico contesto sociale, e sviluppando quello che viene definito un registro plurimo (Monacelli, & Mancini, 2005). Essi, cioè, nel mettere al primo posto il bene, lo sviluppo identitario e l'arricchimento culturale dei propri figli, tendono a far riferimento ai valori e norme dell'una o dell'altra cultura in funzione dei compiti e dei ruoli genitoriali (ivi).

Sono dunque documentate le esperienze virtuose di “coesistenza biculturale” in cui i genitori consapevolizzano i figli all'opportunità e alle difficoltà connesse alla doppia appartenenza e aprono l'accesso a entrambi gli universi simbolici, senza che venga privilegiata o negata aprioristicamente l'una o l'altra cultura. Tale allineamento nell'orientare il processo di trasmissione dei propri valori ai figli dipende certamente dalla concordanza nelle strategie della coppia genitoriale (Roer-Strier, & Ben Ezra, 2006): dal ‘dispositivo di coppia’ (Iafrate, Donato, & Pagani, 2018).

Quanto detto suggerisce di spingere la riflessione oltre l'aspetto cross-culturale in sé e di sposare un'ottica multi-dimensionale e multi-livello nello studio dei fattori che influenzano o possono influenzare le scelte educative nelle famiglie miste.

In questo senso, potrebbe venire in aiuto il modello ecologico complesso del *parenting* (Sidebotham, 2008; Farnfield, 2008) (Figura 1.1), secondo il quale, la crescita culturale dei figli nati in famiglie multiculturali è fortemente influenzata dall'ecologia familiare. Così, fattori molteplici e inevitabilmente tra loro intersecati guiderebbero la genitorialità, dal micro al macrosistema: gli atteggiamenti (aspettative, valori, costumi, percezioni, schemi di comportamento), caratteristiche personologiche e culturali individuali, il background familiare (individuale, come coppia e famiglia allargata), il sostegno sociale ricevuto, le condizioni socio-economiche familiari, effetti degli agenti

di socializzazione esterni, le pressioni sociali prescrittive circa gli atteggiamenti educativi, i contenuti della socializzazione (come l'uso della lingua), le dinamiche di potere tra autoctoni e gruppi minoritari e le regole di interazione sociale.

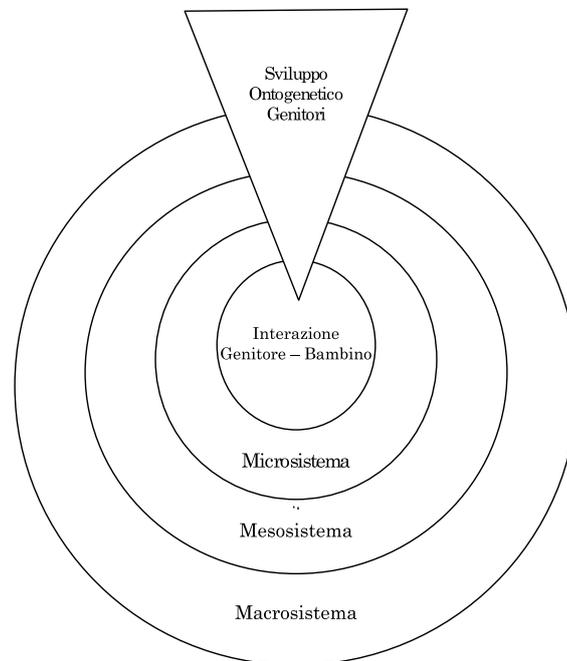


Figura 1.1 - Modello ecologico complesso del *parenting* (Sidebotham, 2008)

Come ha messo in evidenza la letteratura del settore, tra le questioni conflittuali che possono impegnare la genitorialità mista nello sviluppo dell'identità biculturale dei figli vi è la gestione di rotture/continuità delle pratiche comunicativo-linguistiche (Tseng, & Fuligni, 2000).

1.4 - Le famiglie miste multilingue: vantaggi e scelte

Approssimativamente, esistono circa 6500 tra lingue e dialetti in 200 regni sovrani nel mondo. In Europa, già nel 2011, il 56% delle persone era un bilingue funzionale, Negli Stati Uniti e in Canada, il 20% della popolazione utilizzava in casa una lingua diversa dall'inglese. Oltre il 40% della popolazione mondiale parlava l'inglese oltre la propria lingua madre (United Nations Statistics Division, 2011). Secondo Grosjean e Li (2013), ben oltre la metà della popolazione mondiale ha imparato in modo attivo una seconda lingua, mentre i nuovi media e le tecnologie digitali, il turismo e il mercato del lavoro sempre più internazionale, generano una competenza almeno passiva, di altre lingue.

Inoltre, a seguito della migrazione, del crescere dei lavoratori transnazionali e della globalizzazione, a questi numeri si aggiunge il conteggio delle famiglie nelle quali i genitori provengono da differenti background culturali e parlano lingue diverse (Hong, Morris, Chiu, & Benet-Martínez, 2000; Nguyen, & Benet-Martínez, 2007). Il fenomeno della “coppia mista” o “famiglia mista” oppure “famiglia interetnica” presenta molti aspetti curiosi e interessanti, divenendo sempre più oggetto di studio, soprattutto se messo in relazione alla socializzazione culturale e del linguaggio delle nuove generazioni al suo interno.

In generale, il multilinguismo è la capacità di un individuo o dei membri di una comunità di utilizzare, oltre alla prima lingua, due o più codici linguistici alternativi in modo efficace (Grosjean, 2008). Nel primo caso si parla di bi/multilinguismo individuale, da riferirsi, cioè alla pratica di almeno due lingue da parte di un singolo parlante. Nel secondo, invece, il bilinguismo sociale o collettivo si realizza ogni qual volta l'utilizzo di due lingue costituisce un fenomeno che coinvolge un'intera comunità (Hamers, & Blanc, 2000).

Le famiglie bilingue o multilingue sono spesso, per istanza, definite in base allo status di competenza linguistica dei parlanti (es. se le lingue date sono o meno le loro lingue native) e a come tali lingue vengono utilizzate. A seconda di questi criteri, le famiglie multilingue possono rientrare in tre categorie (Harding, & Riley, 1986; Lipewise, & Dopke, 1992):

1. famiglie i cui i genitori sono monolingue, ognuno dei quali parla la propria lingua nativa e che vivono in una comunità in cui domina una terza lingua;
2. famiglie in cui i genitori sono monolingue con differenti lingue madri e la lingua nativa dei genitori è differente da quella che essi utilizzano con i figli;
3. famiglie con almeno un genitore bilingue, dove è possibile trovare entrambi i genitori che condividono la stessa lingua madre, ma uno di loro parla un'altra lingua. La prima o la seconda lingua potrebbe essere quella della comunità.

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 non abbiano lo stesso background linguistico nativo; ed ancora di *community language family* o *non-community language family* in base al fatto che la lingua nativa dei genitori sia o meno quella della comunità dominante (Yamamoto, 2001).

Vi sono dunque molte famiglie multilingue e multiculturali i cui membri vivono in Paesi la cui lingua dominante è diversa dalla loro lingua d'origine.

In particolare, quando nasce il primo figlio, i genitori delle famiglie miste discutono se questo deve acquisire o meno la lingua d'origine dei genitori (o del genitore proveniente da un paese straniero). Spesso le famiglie si chiedono se devono mantenere vivo il proprio patrimonio culturale natale e

trasmetterlo ai bambini, o lasciare semplicemente che essi si adattino alla cultura e alla lingua della società di residenza.

I termini 'lingua nativa', 'lingua d'origine' e 'lingua minoritaria' ritornano spesso quando si affronta la tematica del multilinguismo nelle famiglie miste; queste convenzioni terminologiche, infatti, puntualizzano che la contrattazione che in essa avviene non è solo linguistica ma culturale e inter-gruppi tra coloro che parlano una lingua minoritaria poiché vivono in territorio in cui vi è una diversa lingua dominante, coloro che sono nati nel territorio di residenza, e in quanto tali, utilizzano la lingua dominante e coloro che utilizzano la lingua madre dei genitori come eredità e come prodotto della socializzazione.

In base al livello di padronanza di ciascun membro della famiglia in ognuna delle lingue, si può distinguere un multilinguismo bilanciato, in cui la persona comprende, parla, legge e scrive ugualmente bene nelle due o più lingue del background familiare, e un plurilinguismo dominante in cui una sola delle lingue diviene il codice di maggiore dominio (con padronanza uguale o simile a quella di una madrelingua), mentre le altre lingue sono conosciute ma risultano più deboli nel repertorio linguistico dell'individuo (Hamers, & Blanc, 2000).

La prestanza multilingue può dipendere da una molteplicità di fattori che hanno a che vedere con componenti familiari e socio-ambientali. Tra queste Piva (2012) elenca:

- il fattore linguistico, cioè la storia di apprendimento delle diverse lingue;
- la stabilità linguistica, ovvero se le lingue, una o più, siano ancora in corso di apprendimento o se il soggetto sta ristrutturando, o progressivamente perdendo, le proprie conoscenze o abilità linguistiche precedenti, come conseguenza di un cambiamento nell'ambiente linguistico;
- la funzionalità linguistica, che riguarda la differenza nelle abilità linguistiche tra le lingue. Quindi quali lingue sono utilizzate correntemente, in quale contesto, con quale finalità e fino a che punto;
- la *proficiency* ovvero il grado di competenza del soggetto nelle diverse abilità per ciascuna delle lingue che conosce;
- lo stato di attivazione linguistica, cioè la frequenza e la durata dell'utilizzo dell'una o dell'altra lingua (stato monolingue, stato bilingue etc.);
- dati biografici, quali l'età, il sesso, e la situazione socio-economica ed educativa dei soggetti e della famiglia.

A proposito di questi ultimi, il fattore età può essere decisivo nell'acquisizione linguistica. Quando si tratta di apprendere le lingue, i primi anni di vita del bambino sono di grande importanza. Infatti,

in questo periodo si determina sia la fluidità del linguaggio, sia la probabilità di mantenere l'acquisizione nel tempo (Montrul, 2008).

Naturalmente l'ambiente familiare amicale ed educativo, svolgono, in questo caso un ruolo rilevante nel mantenimento: il limitato accesso quotidiano alla lingua (in termini di frequenza di esposizione e uso), durante l'età dello sviluppo linguistico primario – dalla nascita alla pubertà, secondo l'ipotesi di periodo critico (Penfield, & Roberts, 1959; Lenneberg, 1967) – possono influenzare negativamente l'acquisizione e l'apprendimento delle lingue del patrimonio familiare (*ivi*).

Il processo di trasmissione intergenerazionale della conoscenza linguistica è dinamico e dialettico (Kheirkhah, & Cekaite, 2015; Duranti 2012; Goodwin, 2006) e comporta una corretta pianificazione linguistica da parte dei genitori (Spolsky, 2008), un ambiente educativo efficace, non senza difficoltà anche quando i genitori siano disposti a mantenere la propria identità linguistica d'origine all'interno della famiglia (Fogle, 2012).

Varie ricerche (Crippen & Brew, 2013; Romano, 2001) hanno individuato nell'adattamento complementare (McDermott, & Fukunaga, 1977), nel biculturalismo la migliore scelta che i genitori delle famiglie inter-culturali possano mettere in atto per la negoziazione delle differenze nella cura e nell'educazione dei figli, che si estendono senza dubbio anche a quell'elemento culturale centrale che è la lingua. In particolare la coesione familiare sembrerebbe garantita dal cosiddetto biculturalismo duale (Crippen, & Brew, 2013), con il quale le culture 'portate' dai partner sono considerate paritarie, le differenze culturali sono gestite prima della nascita del bambino e, di conseguenza, favoriscono la creazione di un'atmosfera organica e sintonica, permettendo di trasmettere ai figli entrambe le culture e le lingue, anche grazie agli stretti contatti con le famiglie di origine e al buona gestione delle pressioni esterne della cultura dominante (Tognetti-Bordogna, 1996).

Nonostante poco ancora sia stato studiato circa l'impatto, sul benessere di queste famiglie, del rapporto tra atteggiamento verso la lingua minoritaria, maggioritaria e la gestione dell'uso/apprendimento delle stesse nelle relazioni familiari, sono già molte le evidenze che rimarcano il ruolo positivo del multilinguismo a livello individuale, familiare e sociale.

1.4.1- Crescere figli multilingue: i vantaggi

Gli ultimi cinquant'anni hanno visto un grande sviluppo degli studi su come si apprendono più lingue nell'infanzia e nell'età adulta e i dati raccolti hanno messo in evidenza il valore positivo di imparare e conoscere più di una lingua fin dai primi anni di vita. Tuttavia ancor oggi sono molte le famiglie che mostrano diffidenza verso il multilinguismo e restano legate alla visione pregiudiziale

del scorso. Per diversi anni, infatti, prima di studi sufficientemente approfonditi, si è erroneamente ipotizzato che il bambino nei primi anni di vita avesse, per debolezza neuro-cognitiva, difficoltà a sostenere un doppio apprendimento linguistico e che il ‘sovraccollamento’ di codici linguistici multipli potesse essere la causa di ritardi d’apprendimento e dello sviluppo mentale, con la conseguenza che il bambino avrebbe appreso più lentamente, la sua capacità di ragionamento sarebbe stata deformata da una confusione fra i due sistemi linguistici e avrebbe raggiunto una padronanza linguistica superficiale rispetto ad una persona monolingue (Titone, 1972).

Diventa quindi importante per i genitori, e per tutti coloro che si prendono cura dello sviluppo psico-cognitivo e sociale dei bambini, disporre di corrette informazioni e visioni sul multilinguismo (Fabbro, 1996).

Uno studio condotto per il The Telegraph (Merritt, 2013), ha messo in evidenza che imparare due lingue sin da piccoli migliori un intero set di capacità cognitive, migliori la plasticità neuronale e funzionale, incidendo sull’abilità di *multitasking*, di concentrazione e memorizzazione. Prima ancora di cominciare a parlare, un bambino che è esposto contemporaneamente a due lingue, è in grado di distinguerle e di apprendere le rispettive regolarità linguistiche in modo più veloce di un bambino monolingue; la conoscenza intuitiva della struttura delle lingue avvantaggia i bambini bilingui nell’apprendimento di una terza o quarta lingua (Sorace, 2011). Infatti, la possibilità di gestire più lingue, permette al bambino di essere aperto alla differenza culturale predisponendo positivamente in termini di apprendimento e flessibilità mentale verso le lingue in generale anche che in età adulta (ivi).

Come sostiene Antonella Sorace (2017), docente dell’Università di Edimburgo, un’educazione bilingue ha dimostrato evidenti vantaggi metalinguistici. I bambini bilingui, grazie alla consapevolezza metalinguistica, sono abili nell’intuire il meccanismo di funzionamento e la struttura delle lingue, in grado di discernere tra ‘significante’ e ‘significato’ dei vocaboli e capaci di comunicare in modo adeguato ed efficace. Agevolati da queste doti nell’individuare la corrispondenza tra i fonemi della lingua parlata e l’alfabeto della lingua scritta, in molti bambini bi-/multilingui è stata riscontrata una precoce abilità di lettura e di apprendimento dei sistemi di scrittura.

Nei bambini bilingue, sono stati osservati anche dei vantaggi cognitivi esecutivi maggiormente sviluppati rispetto a bambini monolingui; nello specifico, gli individui multilingui dimostrano una maggiore capacità di autocontrollo ed inibizione (Pael, & Lambert, 1964). In altri termini, il multilingue fin dall’infanzia si esercita, nel corso di ogni comunicazione, ad inibire una delle lingue del suo background ed è, per tale motivo, più allenato ad adottare questa strategia in altre situazioni in cui è necessario mettere da parte informazioni irrilevanti per svolgere un compito e raggiungere un obiettivo; per esempio nella risoluzione di problemi matematici (Bialystok, 2012).

Ancora, vengono indicati interessanti risultati di pensiero creativo e gestione emotiva degli individui multilingue. I bilingue si preoccupano degli ascoltatori e che la comunicazione sia efficace. Kinzler (2016), per esempio, afferma che i bambini bilingue, grazie alla loro capacità di pensiero divergente e ad una maggiore competenza empatica, mostrino una migliore comprensione delle intenzioni discorsive dell'interlocutore.

Allo stesso tempo, in virtù della flessibilità mentale di cui sopra, tali bimbi mostrano ottime capacità di pensiero divergente ovvero una capacità di vedere le cose da differenti punti di vista rispetto a quelli ovvi e usuali, con corrispondenti maggiori capacità di astrazione, abilità di *analyzing* di informazioni complesse e *problem solving* (Contento, 2004).

Si annoverano, anche dei vantaggi comunicativi: il bambino bilingue possiede due vocabolari, che riesce a mantenere separati e distinti grazie ad una fondamentale capacità definita 'decentramento cognitivo' (Sorace, 2011) che, secondo la psicolinguistica moderna, contribuirebbe a favorire un rapporto più evoluto con la realtà semantica del linguaggio (Minnini, 2000).

Tra le numerose potenzialità del bi-/multilinguismo, vengono annoverate quelle di carattere culturale: il bilinguismo favorisce la comprensione, la tolleranza e l'apertura mentale alla differenza, nei confronti di altri popoli e di altri costumi; amplia la visione e le prospettive del mondo; comporta una maggiore flessibilità di adattamento nei contesti più differenziati.

Parlando in un'ottica di occasioni future, i bambini di famiglie multilingue potenzialmente in età adulta potrebbero disporre di maggiori opportunità di lavoro e di successo professionale (Proietti, 2013).

Inoltre, la psicologa Ellen Bialystok (2012), della York University, conferma un'associazione tra un declino cognitivo tardivo nella terza età e bilinguismo che agirebbe come fattore protettivo nell'insorgenza di patologie neuro-degenerative.

Gli studi fin qui citati indicano che coloro che conoscono più lingue, rispetto ai monolingui, mostrano migliori abilità cognitive e competenze sociali fondamentali che possiamo sintetizzare, dunque, negli aspetti che seguono:

- la creatività. Infatti il multilinguismo sembra avere un effetto benefico sullo sviluppo del pensiero creativo (Kharkhurin, 2012) e dell'apertura mentale nei bambini cresciuti in un ambiente multilingue. Questi spesso sviluppano più facilmente un apprezzamento per le culture altre (Min, 1997) e l'accettazione delle differenze culturali (Coelho, 2012) che nasce dalla loro comprensione più profonda, fin dalla tenera età, che le persone hanno alle spalle le storie e le provenienze più disparate. Più in generale, il crescere in un ambiente multilingue incoraggia un ampliamento dei punti di vista e l'adozione di nuovi schemi mentali (Baker, 1998).

- la flessibilità. Conoscere più di una lingua aiuterebbe i bambini a sviluppare una naturale adattabilità e flessibilità alle circostanze, ai cambiamenti ed a sentirsi a proprio agio nei contesti più disparati (Cunningham-Andersson & Andersson, 2004);
- migliori abilità cognitive. I bambini multilingue dimostrano anche una maggiore flessibilità cognitiva, una migliore capacità di problem solving e più elevate abilità cognitive in generale (Baker, 2001);
- competenze comunicative ed emotive. L'apprendimento delle lingue migliora le capacità comunicative in generale (Boysson-Bardies, 1999) e le competenze di sintonizzazione empatica (Kinzler, 2016);
- la *self-efficacy*. La padronanza di due o più lingue permette ai bambini di esprimersi autenticamente e sentirsi efficaci nella gestione di differenti situazioni comunicative grazie alle proprie capacità espressive (Cunningham-Andersson, & Andersson, 2004).

Sebbene i risultati delle ricerche fin qui citate mostrino indiscussi vantaggi nell'essere bilingue sotto diversi punti di vista, non esistono bilingui uguali tra loro e sul bilinguismo intervengono ed influiscono numerosi fattori: sociali, per esempio la presenza o meno del bilinguismo nella propria comunità, personali come attitudine, motivazione, carattere, impegno, familiari nel caso della presenza di bilinguismo o plurilinguismo e temporali, ad esempio, età di inizio e continuità nel tempo.

1.4.2. Scegliere d'essere genitori di figli multilingue: motivazioni e strategie parentali

Le motivazioni che sostengono la scelta dei genitori di crescere i propri figli plurilingue sono diverse: la convinzione che conoscere più lingue generi consapevolezza e apprezzamento verso altre culture e modi di pensare; il desiderio di voler mantenere i rapporti con i nonni e i familiari che parlano una lingua diversa dalla loro; garantire ai propri figli migliori opportunità per il futuro. Per ultimo, i genitori sentono spesso la necessità di rivolgersi ai propri figli nella loro lingua madre perché riescono maggiormente, attraverso questa, ad esprimere sentimenti più intimi o semplicemente perché gli viene naturale utilizzarla nei momenti di gioco, di coccole, di rimproveri e di conversazione (Saunders, 1988). La lingua non è solo uno strumento di designazione oggettiva delle cose ma ha una forte carica affettiva che influisce in qualche modo sulla qualità della relazione genitore-figlio (Lo Giudice, Raschetti, & Picca, 2016). Ogni genitore quindi, dovrebbe essere fortemente incoraggiato a parlare con il proprio bambino utilizzando la propria lingua madre, che è la lingua degli affetti e dei legami familiari.

Crescere dei bambini bilingue potrebbe non essere difficile, tuttavia è necessario trovare le condizioni e il metodo più appropriato alla famiglia e seguirlo con costanza. Studi neurologici hanno

chiaramente dimostrato che i bambini di età superiore ai due mesi stanno già preparando il proprio sistema del linguaggio per la lingua o le lingue che useranno in seguito (Eliot, 2000). Dai primi giorni a casa dopo la nascita, i genitori dovrebbero concordare e definire termini e ruoli dell'approccio che vorrebbero utilizzare in tal senso. Infatti, che i genitori parlino lingue diverse non garantisce di per sé il bilinguismo filiale. I bambini, infatti, hanno bisogno di sentir parlare entrambe le lingue in misura sufficiente (esposizione); hanno bisogno di frequenti opportunità di uso tramite rapporti interpersonali ma anche attraverso materiali specifici, come libri e giochi interattivi, che rappresentano non solo una fonte di input ma anche un incentivo per il bambino a parlare la o le lingue considerate (Fabbro, 2004).

È, dunque, molto importante quanto e come si parla al bambino, lo stile comunicativo dei genitori e il loro modo di utilizzare le lingue nel contesto intra-familiare o sociale.

Non meno importanti, infine, sono la convinzione e la consapevolezza dei genitori di essere loro stessi ad orientare e a controllare lo sviluppo linguistico dei loro bambini. È necessario che i genitori offrano un modello linguistico chiaro e costante. Questi, infatti, apprendono con maggior successo la lingua del genitore che la utilizza frequentemente con loro, insegnandogli ad esprimersi con essa e trasmettendogli l'entusiasmo e l'apertura necessari.

Infatti, se imparare la lingua della comunità dominante significa avere maggiori opportunità di inserirsi nel tessuto sociale in cui si vive quotidianamente, parlare in famiglia la lingua delle origini e trasmetterla ai figli significa guidarli nella costruzione e nel mantenimento, se pur in maniera personalizzata, un'identità etnica che rimanda alle proprie origini (ivi).

Le tecniche più comunemente usate dai genitori per promuovere l'apprendimento delle multilingue dei figli sono:

- *One Person One Language (OPOL)*. È il metodo che finora sembra aver riscosso maggiore successo. Con esso, ciascun genitore parla al bambino fin dalla nascita, nella propria lingua d'origine che è diversa da quella del partner. Così facendo, il bambino associa la lingua con lo specifico interlocutore e ciò agevola il mantenimento della distinzione tra i due sistemi linguistici evitandone la sovrapposizione ma aiutando al contempo i bambini ad apprendere due lingue contemporaneamente. Questo è uno dei metodi più utilizzati dalle famiglie bilingue sia perché dimostratosi efficace, semplice e poiché risolve i dilemmi di perdita linguistico-identitaria (Zabrodskaia, 2015);
- *Minority Language At Home (MLAH)*. In questo caso, entrambi i genitori parlano al bambino nella propria lingua madre minoritaria, lasciando che il bambino venga esposto alla lingua dominante solo all'esterno dell'ambiente familiare (Piller, 2002). Solitamente tale esposizione avviene, quindi in età scolare con l'inserimento nella vita scolastica e con

l'aumento degli stimoli di socializzazione paritaria. Nonostante tale metodo sia risultato efficace (Grosjean, 2013), si potrebbe registrare una maggiore difficoltà – in termini di incrementale lentezza – del bambino nell'apprendimento della lingua dominante.

Bisogna però dire che moltissime famiglie multilingue creano dei metodi personalizzati per la trasmissione della lingua, adattandoli alle proprie esigenze. D'altronde, nello scegliere un metodo elettivo, ciascuna famiglia dovrà considerare quali siano le proprie risorse e necessità in relazione ai ruoli genitoriali e alla frequenza di contatti con i figli ed, ancora, in base alla possibile 'interferenza' in questo rapporto di apprendimento delle famiglie d'origine ed allargate dei partner (Kheirkhah, & Cekaite, 2015).

Se è innegabile che i bambini possano comunque imparare più lingue in condizioni caotiche, è allo stesso modo vero che questo compito è facilitato, e non poco, dall'adozione in casa di una politica linguistica precisa, concordata e stabile (Tabors, 1997). Inoltre, a prescindere dalle modalità e motivazioni con cui viene scelto, tanto più coerente e trasparente è l'approccio, tanto più facile risulterà per il bambino il coinvolgimento nel processo di acquisizione linguistica che sarà, dunque, il risultato di un'azione attiva e di un investimento intenzionale. Questa è la posizione adottata nelle teorie economiche dell'acquisizione e dell'uso del linguaggio (Breton, 1998; Grin, 2002).

L'esposizione attiva alle lingue implica che i bambini non solo ascoltino altre persone che usano quella lingua, ma che siano attivamente coinvolti nell'uso della lingua stessa. I bambini che sono sottoposti solo ad una passiva esposizione alla lingua (es. guardando la TV) è improbabile che sviluppino la capacità di usare la lingua in modo competente (DeVoretz, & Werner, 2000).

Motivare i bambini a usare attivamente due o più lingue a volte può essere la sfida più grande, specialmente con i bambini più grandi. Ciò è particolarmente vero quando si tratta di avvalersi di un idioma non ampiamente utilizzato fuori casa (Baker, 2000). Generalmente, tutti i bambini desiderano conformarsi con i pari e potrebbero esitare a usare la lingua 'familiare' se non viene 'condivisa' con questi ultimi. In tali casi, il supporto di gruppi di pari o rapporti con i parenti che parlano quella stessa lingua, può essere molto importante. In ipotesi contraria, il bambino potrebbe non comprendere il valore dell'acquisizione di quello specifico idioma tanto da sentirsi persino imbarazzato nell'utilizzarlo. È importante che le lingue minoritarie (che possono essere quelle 'di casa' per i bambini di famiglie multiculturali) siano apprezzate e valorizzate anche al di fuori del contesto familiare, negli ambienti di socializzazione (Bean, & Stevens, 2003).

Per concludere, quanto presentato in questo paragrafo ha reso l'idea di come – nonostante le false credenze sul multilinguismo siano ormai superate nella letteratura scientifica sul tema – nel senso comune e nella quotidianità di molte famiglie, questi pregiudizi influenzano le scelte e gli atteggiamenti di genitori e figli circa le lingue del background familiare, soprattutto se si tratta di una

cross-native language family al cui interno si ricrea anche la dinamica di confronto tra gruppo minoritario e maggioritario.

Nella direzione di esplorare più da vicino le dinamiche, i bisogni e le risorse delle famiglie multilingue – in questo complicato ‘compito di sviluppo’ che è il crescere un ambiente multiculturale e multilingue, è stato ideato e realizzato il progetto europeo “*Talking About Language and Emotions at Home with Multilingual Families*” – nell’ambito del quale prende forma la ricerca oggetto della presente tesi di dottorato.

1.5 - Il progetto TALE@Home

La politica dell’UE in materia linguistica si basa sul rispetto della diversità e sulla creazione di un dialogo interculturale in e tra tutti gli Stati membri. La Carta dei diritti fondamentali dell’UE (Gazzetta Ufficiale dell’UE, 2012), resa giuridicamente vincolante dal trattato di Lisbona, rimarca il legame tra rispetto culturale e linguistico imponendo il riguardo nei confronti della varietà di idiomi e vietando la discriminazione fondata su di essa (artt. 21 e 22 della Carta dei Diritti fondamentali dell’UE, Gazzetta ufficiale dell’UE, 2012/C 326/02). La perentorietà di questo divieto pare ovvia poiché le lingue non svolgono solo un ruolo comunicativo ma, come affrontato nel capitolo precedente, sono l’espressione più diretta della cultura e fondamenti identitari, personologici e sociali.

Nel preambolo del trattato sull’Unione europea si legge che tra le eredità culturali, religiose e umanistiche dell’Europa, la moltitudine linguistica è uno dei valori fondamentali da preservare al pari del rispetto per la persona e dell’apertura nei confronti delle altre culture.

Su tali presupposti l’UE considera il multilinguismo un elemento importante della singolarità e della competitività europea: la capacità di comunicare in diverse lingue rappresenta un’importante risorsa per le persone, le organizzazioni e le imprese. Nell’ambito dei suoi sforzi volti a promuovere la comprensione interculturale, l’UE ha inserito l’apprendimento delle lingue tra le sue priorità più urgenti erogando finanziamenti per numerosi programmi e progetti in materia. Tra gli obiettivi della politica linguistica dell’Unione (COM(2008) 0566), quello di sviluppare la dimensione europea dell’istruzione, l’eccellenza e l’innovazione nell’insegnamento delle lingue segnatamente con l’apprendimento e la diffusione delle lingue degli Stati membri cosicché ogni cittadino europeo abbia la padronanza di almeno altre due lingue oltre alla propria lingua madre (Note sintetiche dell’Unione Europea, 2018).

La promozione del multilinguismo inevitabilmente si lega all’attenzione per le minoranze e le lingue minoritarie. L’Unione Europea tutela la diversità linguistica e culturale dei suoi popoli,

riconosce il diritto all'identità delle popolazioni autoctone ed immigrate e ne promuove attivamente la libertà di espressione nella propria lingua (se pur minoritaria). Promuove inoltre, contatti transculturali, la comprensione reciproca e le comunicazioni dirette tra i singoli cittadini in una Europa ancora in espansione e sempre più variegata (ivi). Infatti, oltre le 24 lingue ufficiali dell'Unione, altre 60 lingue rientrano nel patrimonio dell'UE come lingue regionali parlate da minoritari. Inoltre, il flusso migratorio che ha interessato l'Europa negli ultimi anni si stima abbia portato con sé almeno 175 nazionalità entro i confini dell'UE ed un'ampia gamma di lingue (Gazzetta ufficiale dell'UE 2012/C 326/02).

I soggetti multilingue, come le famiglie multilingue rappresentano una grande risorsa, uno standard di 'civiltà' per l'Europa e prova della sua natura multiculturale e avanguardista; potenti veicoli per preservare le lingue e le culture e creare una maggiore integrazione all'interno dell'Europa ed oltre i suoi confini. È pur vero che al loro interno le dinamiche possono essere complesse: spesso più di due lingue sono coinvolte nel background familiare (lingue minoritarie, lingue tradizionali, lingue d'integrazione), aumentano le differenze nell'utilizzo della lingua tra le generazioni e l'integrazione richiede competenze linguistiche superiori. Esiste, dunque, la reale necessità di affrontare e sostenere i bisogni di apprendimento linguistico delle famiglie multilingue europee.

Ma quali le motivazioni, le credenze che portano la famiglia a scegliere, stimolare o scoraggiare l'uso e l'apprendimento di una delle lingue (la propria, quella d'origine del partner e/o quella del paese ospitante) del background familiare? Quali sono le scelte più frequenti in merito all'uso delle lingue all'interno delle famiglie plurilingue? Tali decisioni vengono discusse e prese in un clima di condivisione? I genitori influenzano queste scelte? Come queste ultime si strutturano a livello educativo-familiare, scolastico ed emotivo e come vengono gestite, a questi tre livelli, dai figli? Quali gli effetti sull'integrazione interna e sociale dei membri di queste famiglie dunque sul benessere familiare?

Il lavoro dottorale qui presentato si centra su questi interrogativi e s'inserisce all'interno di un'esperienza di internazionalizzazione attivata dal Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Palermo, con il progetto *"Talking About Language and Emotions at Home with Multilingual Families"*.

L'iniziativa progettuale è finanziata nell'ambito del programma Erasmus+ 2014-2020, KA2 'Cooperation for innovation and the exchange of good practices' e risponde alla chiamata della programmazione di promuovere, attraverso alti standards d'istruzione e lo scambio di buone prassi, il multilinguismo nella società europea anche preservando le lingue e la cultura degli immigrati che in essa si sono stanziati.

Il Progetto TALES@Home è stato promosso su iniziativa dell'organizzazione no-profit 'Foyer' con sede in Belgio, operante nell'ambito dell'integrazione sociale delle popolazioni immigrate. Il progetto nasce dall'esperienza sul campo del Istituto che, in questi anni, si è confrontato nella propria pratica con famiglie che vivono con difficoltà la propria natura multilingue; familiari che esprimono atteggiamenti negativi nei confronti della lingua nazionale e/o della lingua maggioritaria, etc. L'ideazione di TALES@Home nasce, dunque, all'interno di questa organizzazione per rispondere ai grandi ostacoli che professionisti, come educatori, operatori sociali, medici ed insegnanti, che lavorano con famiglie plurilingue, stanno affrontando senza disporre di strumenti adeguati.

Nella sua fase operativa, il Progetto ha visto il costituirsi di una rete di partenariato strategico comprendente 7 enti, con sede in quattro diversi Paesi Europei (Belgio, Inghilterra, Italia e Lituania), ciascuno con proprie esperienze collettive e competenze esclusive nel campo dell'integrazione e dell'educazione multiculturale.

Nello specifico, oltre il Foyer e il Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Palermo, hanno preso parte al progetto:

- *Soros International House* (SIH) in Lituania, la scuola di lingue più grande di Vilnius; coinvolta in diversi progetti internazionali sull'insegnamento delle lingue, lo sviluppo di metodologie e strumenti didattici, l'apprendimento interculturale e l'integrazione dei migranti;
- *Accademia Europea di Bolzano* (EURAC), un avanzato centro privato no-profit di ricerca e formazione. Il suo Istituto per la Comunicazione Professionale e Multilinguismo è coinvolto in diversi aspetti dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue in contesti multilingue e multiculturali, nella valutazione della conoscenza delle lingue e nell'utilizzo dei nuovi media nel supporto all'apprendimento linguistico;
- *Hogeschool West* (Belgio), Istituto di Istruzione Superiore il cui gruppo di ricerca è impegnato da anni nello studio dell'interazione tra uomo e dispositivi tecnologici attraverso lo sviluppo di interfacce digitali e nuovi modelli di interazione;
- *Double Helix Resources* (DHR), con sede nel Regno Unito, un ente privato che si occupa di fornire consulenza didattica e terapeutica, formazione accreditata e risorse per coloro che lavorano con bambini e famiglie in stato di vulnerabilità sociale;
- *European Network of Social Authorities* (ENSA), in Veneto, un network di città e Regioni Europee che coinvolge 13 paesi membri, la cui mission è di promuovere la cooperazione internazionale in ambito sociale.

Hanno, dunque, contribuito al gruppo di lavoro interdisciplinare – ciascuno portando come valore la propria competenza – linguisti, docenti di lingue, psicologi, educatori, antropologi, mediatori culturali, esperti nella comunicazione mediatica, economisti, informatici e policy-makers.

La diversità linguistica all'interno delle famiglie europee è ormai ampiamente diffusa. Questo influenza il processo di apprendimento delle lingue. Ciò interessa particolarmente l'apprendimento non-formale delle lingue nelle famiglie multilingue con focus specifico sulle famiglie di immigrati che parlano una lingua minoritaria a casa. Famiglie, dunque, che spesso si devono confrontare con ostacoli culturali e sociali.

Il progetto TALES@Home è stato finalizzato alla promozione del benessere delle famiglie multilingue attraverso la creazione di un ambiente favorevole per l'apprendimento e l'utilizzo delle lingue in casa; sensibilizzando e rafforzando le competenze degli operatori e dei professionisti che a vario titolo si occupano di benessere delle famiglie della migrazione; facilitando la comunicazione all'interno delle famiglie stesse su questo tema e aprendo alla comprensione del legame tra emozioni riferite alla lingua ed inclusione sociale.

TALES@Home è stato quindi destinato, non solo alle famiglie multilingue ma al contempo a tutti quei professionisti che a vario titolo si trovano o potrebbero lavorare con esse: professionisti che svolgono la loro attività nell'ambito dell'apprendimento / insegnamento delle lingue con adulti, bambini e giovani; professionisti del benessere familiare e delle relazioni intra-familiari; professionisti coinvolti nell'inclusione sociale di famiglie anche multilingue.

Molti programmi multilingue si concentrano sui genitori e sul modo in cui dovrebbero gestire l'uso di lingue diverse. Programmi e siti web forniscono informazioni, consigli e suggerimenti pratici per i genitori e attività linguistiche per bambini. Il progetto TALES@Home si è proposto, invece, di intervenire su ciò che manca, non di incrementare l'esistente, azzardando così un apporto nuovo: colmare la carenza di pratiche che stimolino le famiglie multilingue ad interrogarsi su come si sentono nella vita quotidiana alle prese con le loro diverse lingue. Che emozioni provano e in che atteggiamento si pongono quando devono utilizzare, imparare, scegliere una lingua piuttosto che un'altra?

Inoltre, le pratiche e le guide a disposizione, sono spesso rivolte a famiglie multilingue che potremmo definire di "classe media", senza particolari complicazioni d'integrazione ed esclusione sociale. Il progetto, invece, mira a mettere a punto strumenti e buone prassi per promuovere l'*empowerment* delle famiglie multilingue che affrontano specificamente ostacoli sociali e culturali, lasciati finora un po' al margine di questo filone di studi ed interventi. Per rispondere a tale obiettivo di democratizzazione, TALES@Home ha previsto la progettazione e lo sviluppo di un'app digitale di facile utilizzo, con attività concepite specificamente per sostenere il multilinguismo delle famiglie, facilitando la condivisione/dialogo intra-familiare e intergenerazionale di emozioni e atteggiamenti legati ad abitudini e pratiche linguistiche in casa.

Il carattere innovativo del Progetto risiede, dunque, sia nel contenuto sia nel metodo elettivo di realizzazione: l'*User Centered Design*. L'UCD è definito contemporaneamente una filosofia e un metodo di coinvolgimento degli utenti nella progettazione di sistemi computerizzati (Abrams, Maloney, & Preece, 2004). Si tratta di un processo considerato complementare ai metodi dell'Action Research (Lewin, 1951; Hayes, 2011) – tanto cara alla psicologia sociale e di comunità – basato sulla comprensione degli utenti, dei loro bisogni all'interno dei contesti di vita. Rientra, dunque, nelle pratiche di *Participatory Design*¹ (Simonsen, & Robinson, 2012) poiché gli utenti sono coinvolti sin dalle fasi iniziali della progettazione del sistema e per l'intero ciclo di sviluppo. Viene utilizzato un approccio multi-livello che, non solo richiede ai progettisti un'analisi approfondita sul campo, ma anche una previsione di come l'utente userà il prodotto finale, fino alla validazione di tali assunti a partire dal comportamento dell'utente in verifiche di usabilità e accessibilità (test di *User Experience*). Il design è guidato e perfezionato attraverso un ciclo iterativo di sviluppo e valutazione del consumo. L'adozione dei metodi UCD è stata discussa nel corso degli anni ed il metodo è stato articolato in una serie di attività per facilitare il compito del progettista come, per citarne alcune:

- incontri con gli stakeholder per capirne bisogni e aspettative;
- conduzione di osservazioni sul campo;
- interviste con i potenziali utenti;
- focus group;
- questionari;
- creazione di scenari.

Le diverse fasi del processo di progettazione, le tipologie d'utente, i contesti di utilizzo e i risultati desiderati richiedono attività e tecniche diverse per avviare il processo iterativo di progettazione. Il metodo UCD ha effettivamente rappresentato la 'filosofia' che ha accompagnato l'equipe progettuale nello svolgimento di tutte le attività di progetto, pensato in ottica *bottom-up* come un intervento di ricerca-azione partecipata (Barbera, 2008).

L'attività di ricerca avviata nel novembre 2016 ha avuto i seguenti obiettivi generali:

¹Il Participatory Design (PD) è nato dal movimento sindacale in Scandinavia negli anni '60 e '70, con lo scopo di migliorare le condizioni dei lavoratori in un ambiente di lavoro sempre più tecnologizzato e meccanizzato, dando loro un ruolo nella progettazione e implementazione di queste tecnologie. Il Participatory Design ha ormai chiaramente perso molte delle sue connotazioni politiche e si riferisce ampiamente a un gruppo di pratiche, tra cui la progettazione centrata sull'utente e la co-progettazione che tentano di coinvolgere gli utenti finali nella progettazione di prodotti o servizi.

- 1) comprendere il modo in cui le famiglie multilingue sperimentano e gestiscono l'uso delle lingue in casa, con particolare attenzione agli aspetti emotivi che filtrano ed orientano gli atteggiamenti nelle famiglie multilingue;
- 2) conoscere il punto di vista di professionisti di area educativa, sociale, psicologica, e di mediazione linguistica, in merito alle strategie impiegate dalle famiglie per la scelta e l'uso delle lingue in casa e nel contesto extra-familiare.

Il progetto di ricerca generale, ha previsto l'utilizzo di un *mixed-method* (Johnson et al., 2007; Creswell et al., 2013) che al rigore quantitativo associa la capacità informativa e di approfondimento del metodo qualitativo. Infatti, un approccio multilivello si è dimostrato indispensabile per esplorare aspetti dell'esperienza emotiva e di vita dei partecipanti altrimenti inaccessibili con il solo utilizzo dei metodi di ricerca quantitativi (Silverman, 2013; Gilgun, & Sands, 2012).

Da progetto è stato richiesto a ciascun partner di selezionare:

- $5 \leq n \leq 10$ coppie genitore-figli* appartenenti a famiglie multilingue – individuate sia come famiglie migranti sia come esito di famiglie miste, nelle quali uno solo dei partner è di origine straniera – nelle quali venissero, nello specifico, attivamente utilizzate almeno una lingua minoritaria e una lingua maggioritaria, con particolare attenzione alle famiglie di gruppi svantaggiati. Inoltre, in riferimento a scopi e fattori logistici della ricerca (comprensione e compilazione del protocollo di ricerca), il bambin* coinvolto avrebbe dovuto avere un'età compresa tra i 6 e 14 anni;
- $5 \leq n \leq 10$ professionisti e operatori che lavorassero con adulti, bambini e ragazzi nei processi di apprendimento delle lingue, in interventi di miglioramento delle relazioni intra-familiari, promozione del benessere dei membri della famiglia multilingue e/o nel settore dell'inclusione sociale.

Per la raccolta delle informazioni ci si è avvalsi di un protocollo d'indagine costruito ad hoc, composto da domande sia a risposta aperta che chiusa e distinto per i due gruppi di soggetti coinvolti (famiglia - professionisti).

A ciascun partecipante (1 genitore e 1 figli*) del gruppo famiglia è stato richiesto di compilare un questionario comprendente diverse sessioni riguardanti:

- a) scheda socio-anagrafica;
- b) storia familiare;
- c) dominio linguistico del genitore e del figlio/a (lingue in background e frequenza di utilizzo per ciascuna di esse);

- d) competenze linguistiche del genitore e del figlio/a (livello di lettura, scrittura produzione e comprensione che i soggetti si riconoscono nell'utilizzo delle differenti lingue del loro dominio);
- e) emozioni del genitore e del figlio/a nell'utilizzo delle lingue.

Per ciascun passaggio di completamento del protocollo, veniva chiesto a genitori e figli di approfondire, motivare le scelte effettuate e commentarle insieme. Le risposte sono state annotate, e riportate in uno short-report unitamente alle note derivanti dall'osservazione delle interviste.

Inoltre, solo per la coppia genitore-figli*, è stata effettuata una sessione di approfondimento – attraverso interviste narrative con domande stimolo – volta a cogliere maggiori dettagli circa il background familiare (come: la storia della famiglia; profilo lavorativo, scolastico e socio-culturale di ciascun membro; implicazioni e risvolti emotivi e socio-relazionali della migrazione di uno o più componenti). Di questa nello specifico si è occupato il lavoro dottorale qui presentato di cui si riferirà nel secondo capitolo.

Lo strumento semi-strutturato somministrato ai professionisti ha indagato i seguenti aspetti in relazione all'esperienza di lavoro di questi ultimi con famiglie multilingue:

- A) atteggiamenti e utilizzo delle lingue in famiglie multilingue;
- B) influenza delle scelte linguistiche sulla comunicazione interna alle famiglie multilingue;
- C) influenza dei fattori esterni (es. la scuola, la religione e i gruppi amicali) sulle scelte linguistiche di questo target familiare;
- D) conoscenze e competenze espresse nella propria esperienza lavorativa con famiglie multilingue.

Al contempo, tramite il loro coinvolgimento diretto nell'attività di ricerca – come previsto dalla metodologia di ricerca-azione partecipata eletta – si è voluto creare un effetto sensibilizzante sui professionisti e genitori circa l'importanza di tenere in considerazione tali credenze e le componenti emotive nella dinamica familiare multilingue. Aprendo nuovi spunti operativi di riflessione si è provato a mettere a sistema strumenti e competenze specifici sfruttabili dai professionisti nel facilitare la comunicazione circa le pratiche linguistiche familiari, nel supportare l'apprendimento delle lingue e, più in generale, negli interventi di promozione del benessere delle famiglie multilingue.

Il lavoro dottorale, pur avendo seguito tutte le fasi di avanzamento della ricerca quali-quantitativa e le attività del gruppo di progetto afferente al Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche e della formazione dell'Università degli Studi Palermo, nel terzo capitolo del presente lavoro restituirà esclusivamente i risultati relativi all'approfondimento qualitativo delle interviste condotte con le famiglie per conoscere la loro storia di migrazione e l'impatto di questa sul benessere familiare.

CAPITOLO 2 – LA RICERCA QUALITATIVA TALES@HOME

2.1 - Premesse e scopi della ricerca

Tra le recentissime questioni in tema di processi d'interculturalità, emerge il multilinguismo quale aspetto dagli importanti risvolti simbolici, emotivi ed identitari (Wei, 2012; Huynh, Nguyen, & Benet-Martínez, 2011). Tuttavia ad oggi, poco o nulla è stato indagato circa l'impatto sul benessere delle famiglie, del rapporto tra atteggiamento verso le lingue minoritarie/maggioritarie e la gestione dell'uso/apprendimento delle stesse nelle relazioni familiari e comunitarie. Gli studi che più comunemente ritroviamo in letteratura su questo target, infatti, sono per lo più di approccio linguistico-didattico e maggiormente concentrati o sull'erosione linguistica degli adulti in seguito alla migrazione (Wong Fillmore, 1991), o alle difficoltà di apprendimento della L2 nei bambini bilingue migranti o di seconda generazione (Cummins, 2000; Liddicoat, & Taylor-Leech, 2014). Di fatti, i linguisti come anche altri studiosi della migrazione hanno finora prestato poca attenzione ai legami tra mantenimento linguistico intergenerazionale e shift linguistico da una parte e immaginazione transnazionale dall'altra, tra i membri della famiglia sia individualmente che collettivamente (Lanza, 2007; Shin, 2005; Schecter, & Bayley, 1997; Zhu Hua, 2008).

Dunque, quali le motivazioni e le credenze che portano la famiglia a scegliere, stimolare o scoraggiare l'uso e l'apprendimento di una delle lingue (la propria, quella d'origine del partner e/o quella del paese ospitante) del background familiare? Quali sono le scelte più frequenti in merito all'uso delle lingue all'interno delle famiglie plurilingue? Tali decisioni vengono discusse e prese in clima di condivisione? I genitori influenzano queste scelte? Come queste ultime si strutturano a livello educativo-familiare, scolastico ed emotivo e come vengono gestite, a questi tre livelli, dai figli? Quali gli effetti sull'integrazione sociale dei membri di queste famiglie?

Questi bisogni conoscitivi hanno guidato la ricerca dottorale qui presentata integrata all'interno del progetto Erasmus+ "*Talking about Language and Emotions at Home with Multilingual Families*" il quale, come abbiamo visto in chiusura del primo capitolo, ha avuto come finalità la promozione del benessere delle famiglie multilingue attraverso lo sviluppo di buone prassi e, nello specifico, di un app digitale di supporto nel lavoro con questo target familiare.

Il piano di ricerca dottorale ha sposato la finalità di sviluppo di buone prassi per stimolare l'*empowerment* delle famiglie multilingue ed ha previsto lo svolgimento di interviste volte ad indagare lo stato dell'arte circa le scelte di acquisizione e trasmissione linguistica parentale e sulle

strategie d'educazione dei bambini multilingue che restituisce una più chiara visione dei loro bisogni riguardo la gestione delle lingue, all'interno del contesto familiare e nel rapporto con l'esterno.

Nello specifico, la ricerca qualitativa – attraverso le narrazioni della storia familiare – ha consentito di individuare ed esplorare alcune modalità ricorrenti che queste famiglie adottano nella pratica multilingue a partire da tre domande principali:

- quali sono le attitudini / emozioni linguistiche che osserviamo nei genitori?
- quali sono le attitudini / emozioni linguistiche che osserviamo nei bambini?
- vi sono potenziali zone di conflitto intra-familiare e intergenerazionale?

Si è deciso di dare spazio alle esperienze della diade genitore-figlio come rappresentanti dei ruoli familiari e del confronto generazionale per comprendere il modo in cui i singoli membri della famiglia e le generazioni esperiscono il multilinguismo. Infatti, seppur l'interazione familiare sia tradizionalmente considerata un fatto privato, essa rappresenta il “backstage” della vita sociale (Goffman, 1959) e questo è tanto più realistico per le famiglie multiculturali, della migrazione, per le quali è stato dimostrato che la biografia familiare e migratoria siano le condizioni empiriche più importanti per le acquisizioni linguistiche successive alla propria L1 (Swaan, 2001; Esser, 2006).

Ecco perché, nel prendere in considerazione la storia e la dinamica delle famiglie multilingue abbiamo deciso di seguire il tipico processo etnografico che prevede il passaggio dalla riflettività alla riflessività; di collegamento, cioè, tra l'osservazione, la descrizione e l'interpretazione di ciò che è emerso dalle singole biografie familiari, con quanto già conosciuto e appurato in letteratura (Matera, 2017).

2.2 - Metodologia

Il progetto TALES@Home è l'esempio di come i metodi qualitativi e quantitativi possano affiancarsi nel cogliere dimensioni differenti dei processi psico-sociali.

In questa direzione, potrebbe considerarsi superata la controversia fra orientamenti socio-costruzionisti (Gergen, 2001; Jost, & Kruglanski, 2000) e positivisti (Mannetti, 1998; Guba, & Lincoln, 1994) anche nei termini previsti dalle concezioni minimaliste e massimaliste (Mazzara, 2002). Per le prime, infatti, quella tra quantità e qualità è solo una scelta di metodo in funzione degli scopi, della fase, dei tempi e delle risorse a disposizione per la ricerca. Per le seconde, al contrario, la scelta dell'uno e dell'altro approccio implica una esclusione di base a livello epistemologico. Eppure oggi, nelle scienze sociali, è mutato enormemente l'atteggiamento nei confronti dell'ecllettismo

metodologico che dalle critiche di eccessivo pragmatismo/opportunismo diviene una sorta di terza via virtuosa alla ricerca sociale (Trobia, 2013).

Così il metodo qualitativo, che fino agli anni '70 era confinato a momento preliminare di una ricerca quantitativa, sta incontrando oggi una profonda ridefinizione nella relazione d'integrazione tra le due chiavi di lettura (Charmaz, 2006). Grazie a quest'ultimo, infatti, la ricerca Tales at Home è riuscita nell'intento di leggere in profondità qualità, dinamiche, atteggiamenti, impressioni, rappresentazioni insite nelle esperienze delle famiglie multilingue coinvolte.

Stando alle premesse teoriche descritte in precedenza, la scelta metodologica si è indirizzata verso metodi e tecniche di ricerca capaci di cogliere e valorizzare la complessità dell'oggetto di studio. In particolare, la nostra attenzione si è orientata verso la ricerca qualitativa e le tecniche di rilevazione delle informazioni di tipo narrativo che, come vedremo, ci hanno permesso di valorizzare l'attribuzione di senso di ciascun partecipante – individualmente (nella sua visione unica) e ricostruttivamente (nell'interazione discorsiva di coppia) – alle peculiari esperienze di vita personale e familiare.

A sostegno di questa potenzialità esclusiva dei metodi qualitativi Cicognani (2002a) sostiene che, quando l'oggetto di indagine è costituito non dai fenomeni in sé ma dai significati che guidano gli atteggiamenti e i comportamenti dei soggetti, per analizzarli occorre una comprensione in profondità, da parte del ricercatore (Silverman, 2000). Queste premesse – circa l'interesse per i significati soggettivi dell'esperienza (cioè, la costruzione soggettivamente rilevante) – sono fondamentali per chiarire e rendere comprensibili le scelte metodologiche, strumentali e d'analisi effettuate (Leccardi, 1997).

Nello specifico, per l'asse qualitativo sul quale si è focalizzata la ricerca dottorale della sottoscritta, si è fatto riferimento alla *Grounded Theory* o GT (Charmaz, 2006; Glaser & Tarozzi, 2007) che, in linea con l'interazionismo simbolico, permette di dare rilievo ai processi di significazione personali e sociali del fenomeno oggetto di studio (Chiarolanza, & De Gregorio, 2007).

A partire cioè dal presupposto che, nelle scienze sociali, il fenomeno va studiato non solo nella sua fenomenologia oggettiva ma a partire dai significati sociali e individuali che esso assume, Glaser e Strauss (1967), mettono a punto un metodo di analisi comparativa sistematica: La *Grounded Theory* (GT), uno degli approcci (che incorpora metodi e procedure) più comuni e praticati nel campo della ricerca qualitativa. Si tratta di un approccio di tipo interpretativo (De Gregorio, & Mosiello, 2004) che nasce nel corso degli anni sessanta dello scorso secolo, in sfida al predominio del paradigma positivista nella ricerca sociale e nel tentativo di dimostrare la capacità delle modalità d'indagine qualitativa nel generare risultati significativi, al pari dei progetti causativo-lineari.

Rappresentò l'integrazione concettuale e operativa di due grandi tradizioni sociologiche (ed epistemologiche): quella del Positivismo della Cambridge University e dell'Interazionismo Simbolico della Scuola di Chicago. "La Grounded Theory è una teoria sociologica che nasce dai dati sistematicamente ottenuti da una ricerca" (Glaser, & Strauss, 1967, p. 21). Questa iniziale definizione apre il testo *The Discovery of Grounded Theory* (ivi) nel quale si legge che, per formulare questa teoria, non è necessario ricorrere ad un'elaborazione statistico-matematica delle interviste, delle osservazioni e, quindi, dei dati raccolti nel corso dell'indagine. Infatti, come da intenzione dichiarata di Glaser e Strauss, vi è una sostanziale differenza con la 'grand theory' ossia con il 'grandioso' approccio sviluppato in seno al metodo ipotetico-deduttivo; la Grounded Theory è una formulazione teorica fondata sui dati, generata dal basso, dal 'suolo', dalle osservazioni, radicata nell'esperienza e, dunque, capace di dar conto della complessità della realtà presa in esame (Chamberlain-Salaun, Mills, & Usher, 2013).

Essa nasce quasi in risposta al dubbio amletico, in merito al rapporto fra teoria e mondo empirico, tra criterio di verifica o 'di generazione'; si sviluppa in difesa della validità delle storie di vita e, quindi, dei dati e prove raccolti a partire da "documenti umani" (Madge, 1966, p. 125) che sfida il sistema ipotetico-deduttivo di spiegazione di un fenomeno attraverso l'operazionalizzazione dei concetti e la successiva verifica o falsificazione di quanto ipotizzato.

Il processo secondo il quale si arriva alla formulazione di 'teorie dal basso' è meno strutturato e segue i principi della *serendipity*, con cui si fa riferimento ad una sorta di 'sagacia accidentale' che permette l'emergere della teoria direttamente dai dati piuttosto che da una sua formulazione aprioristica attraverso un processo induttivo. Con quest'ultimo si intende, nello specifico approccio qui considerato, la comprensione degli atti interattivi dei soggetti che agiscono nel contesto, sia dei ricercatori che agiscono costruendo il senso di questa relazione. La proposta metodologica di Glaser e Strauss (1967), ha contribuito a modificare la convinzione che i metodi qualitativi siano impressionistici e asistematici.

Nel corso del tempo, La *Grounded Theory* ha sviluppato un proprio apparato epistemologico, ambiti di applicazione e propri criteri di validità che consentono anche a chi fa ricerca qualitativa di condurre studi rigorosi (Silverman, 2000) e di apportare gli stessi requisiti di sistematicità e validità che caratterizzano gli studi secondo il paradigma neopositivista anche nella ricerca qualitativa (Charmaz, 2005).

La *Ground Theory Methodology* (GTM) (Strauss, & Corbin, 1994; 1998) si è configurata, sempre più nel corso delle sue varie integrazioni, come una rigorosa metodologia di indagine che rende osservabili e replicabili i passaggi dell'analisi qualitativa (Tarozzi, 2008).

Essa è, infatti, un metodo generale di analisi comparativa ed un insieme di procedure capaci di generare (sistematicamente) una teoria “grounded”. La GTM la cui tradizione è ampiamente consolidata in sociologia (Strati, 1997) ed in psicologia (Cicognani, 2002b; Henwood, & Pidgeon, 2003) – privilegia la scoperta di una teoria emergente dai dati piuttosto che la ricerca, in essi, di costrutti preesistenti alla rilevazione stessa.

In particolare, questo lavoro si concentra sulla versione evoluta di GT di Corbin e Strauss, basata sulla prospettiva dell’interazionismo simbolico (Corbin & Strauss, 2008).

L’obiettivo della tradizione dell’interazionismo simbolico è comprendere “il complesso mondo dell’esperienza vissuta dal punto di vista di coloro che la vivono” (Schwandt, 1994, p.199).

“L’interazionismo simbolico si fonda su tre semplici premesse. La prima premessa è che gli esseri umani agiscono verso i fenomeni sulla base dei significati che essi assumono per loro. Tali fenomeni includono tutto ciò con cui l’essere umano entra in rapporto e diventa saliente nella sua vita quotidiana. La seconda premessa è che il significato che la persona assegna ai fenomeni della vita quotidiana deriva o nasce dall’interazione sociale. La terza premessa è che questi significati sono gestiti e modificati attraverso un processo interpretativo del fenomeno stesso” (Blumer, 1986, p. 2). Pertanto, il ricercatore che utilizza la metodologia GT inizia la sua indagine senza rigide teorie preesistenti e la sua attività interpretativa è guidata solo dai significati che i partecipanti alla ricerca attribuiscono alla realtà. La ricorsività e l’interconnessione, come base, offrono l’opportunità di esplorare aspetti delle esperienze dei soggetti che, come abbiamo detto in precedenza, rimarrebbero altrimenti inaccessibili (Silverman, 2013). Dunque, per gli interazionisti simbolici il “significato” è l’elemento principale nella comprensione degli atteggiamenti, delle risposte emotive, cognitive e comportamentali delle persone nonché delle interazioni e dei processi sociali.

In quest’ottica, il principale elemento che definisce questa modalità di ricerca qualitativa è la necessità, da parte del ricercatore, di tenere costantemente in mente il punto di vista dei partecipanti (Seale, Gobo, Gubrium, & Silverman, 2004) per “afferrarne” i nodi di significazione (Chenitz, & Swanson, 1986). Si crea, in altri termini, un processo di “doppia significazione” per il quale il ricercatore attribuisce un’interpretazione ai significati dei soggetti della ricerca, intesi come modi di concettualizzare la propria esperienza. La “teoria”, in termini di una maggiore comprensione del fenomeno oggetto di studio, emergerà in adattamento, in *fit* ai dati della ricerca, dovrà essere comprensibile (ad esperti e non) e, al contempo, generalizzabile e contestualizzabile (precisare le condizioni in cui è applicabile) nel fornire una base per l’intervento trasformativo (Chiarolanza, & De Gregorio, 2007). Naturalmente sarebbe ingenuo pretendere o dare per scontato che il ricercatore, in questo processo interpretativo e di costruzione teorica, riesca in maniera netta a prescindere dalle proprie categorie teoriche di riferimento, orientamenti, interessi di ricerca, formazione teorica e dalla

sua stessa soggettività (De Gregorio, & Mosiello, 2004). Per tale motivo, la GTM propone una serie di procedure basate sulla riflessività (Malterud, 2001): sulla capacità del ricercatore di riconoscere, i propri ‘concetti sensibilizzanti’ (Blumer, 1986) le proprie premesse (più o meno consapevoli) di background teorico-culturale e tornare sempre a riflettere su di esse durante tutte le fasi della ricerca.

Il processo di ricerca complessivo che ne consegue è circolare (Bruni, & Gobo, 2005): non si sviluppa attraverso una sequenza lineare di fasi sequenziali, ma si muove in avanti e indietro fra dati e evidenze empiriche, sempre aperto ad aggiustamenti e nuove emergenze. In esso, il ricercatore si confronta costantemente con il materiale secondo un sviluppo che non è né deduttivo né puramente induttivo, ma è abducente, cioè basato sulla dimensione relazionale della comparazione dei dati.

2.2.1 Partecipanti

Attraverso *snowball sampling* (Rubin, & Babble, 2010), è stata richiesta la partecipazione di famiglie appartenenti a famiglie multilingue – individuate sia come famiglie migranti sia come esito di famiglie miste, nelle quali uno solo dei partner è di origine straniera – nelle quali venissero, nello specifico, attivamente utilizzate almeno una lingua minoritaria e una lingua maggioritaria, con particolare attenzione alle famiglie di gruppi svantaggiati. Inoltre, in riferimento a scopi e fattori logistici della ricerca (comprensione e compilazione del protocollo di ricerca), il bambino* coinvolto avrebbe dovuto avere un’età compresa tra i 6 e 14 anni.

Hanno preso parte alla fase di campionamento 5 partner di progetto (Foyer, SIH, UNIPA, EURAC e DHR) considerando come territorio di riferimento per la selezione dei partecipanti, la città della propria sede operativa.

Sono stati così coinvolti 44 genitori (41 femmine e 3 maschi) con età media di 42.5 anni (sd= 5.75) e 44 figli d’età compresa tra i 6 e i 15 anni ($\mu=10.8$; sd = 2.18) in maggioranza di genere femminile (N=30).

I background e le esperienze di migrazione familiare sono molto diversificati: i genitori provengono da 25 differenti paesi del mondo e, in percentuale maggiore, dal Marocco (10.3%), Russia (8,3%), Azerbaijan (7.8%) e Siria (7.7%).

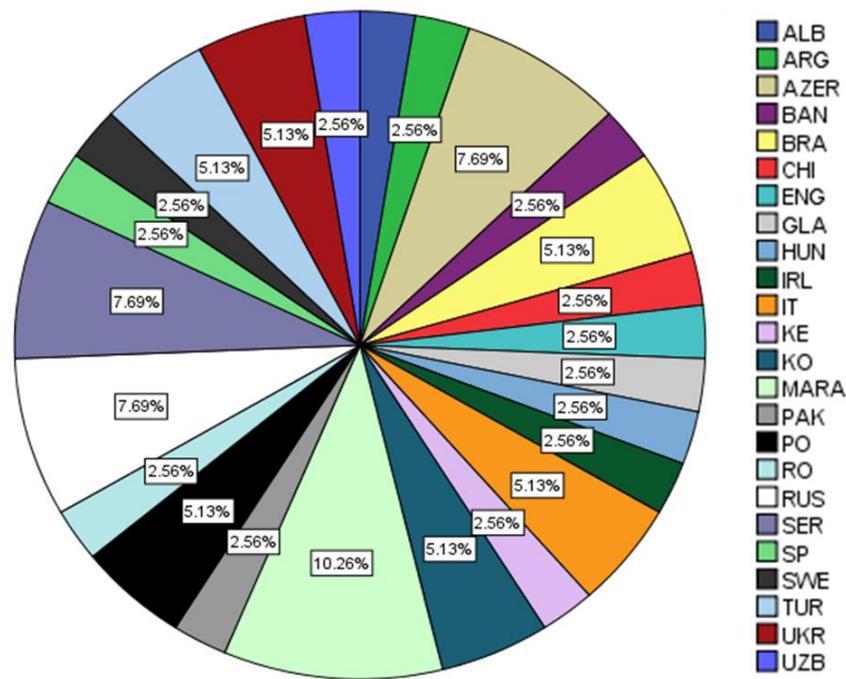


Figura 2.1 – Frequenze percentuali per Paese di provenienza dei genitori

La maggior parte dei genitori dichiara di aver lasciato il proprio paese natale per cercare un'occupazione lavorativa (52.5%) o mosso da ragioni sentimentali (coppie miste, ricongiungimenti, etc.) nel 27.5% dei casi, seguito dal 20% dei soggetti che dichiara di essersi allontanato dal proprio Paese d'origine per sfuggire a condizioni socio-politiche svantaggiose.

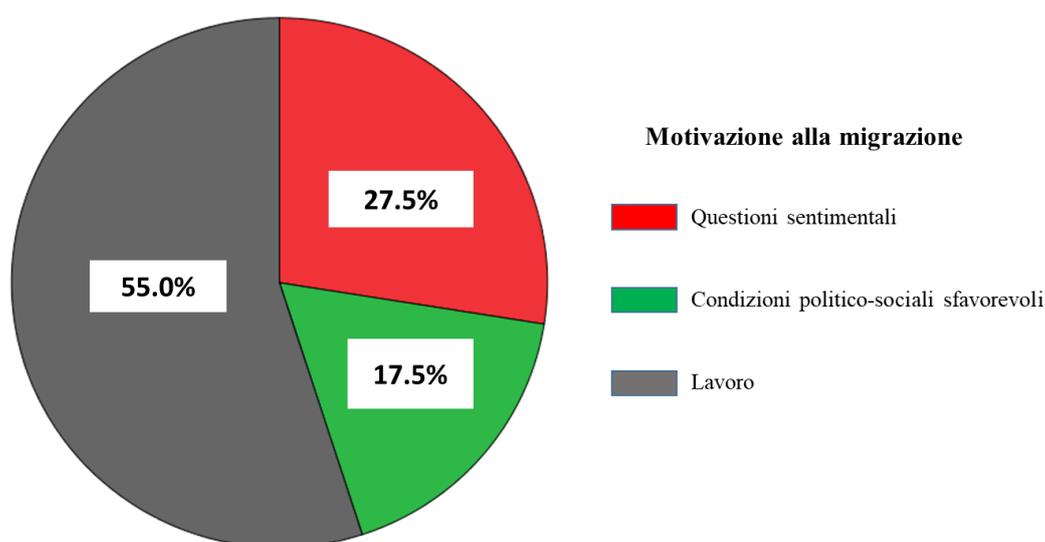


Figura 2.2. - Frequenze percentuali per motivazione di allontanamento dal Paese d'origine del genitore

2.2.2 Strumenti

In linea con la *Grounded Theory* – che nasce in difesa della validità delle storie di vita e, quindi, di dati e prove raccolti a partire da “documenti umani” (Madge, 1966) – ed in virtù degli obiettivi sopra descritti, è stata scelta come tecnica di rilevazione delle osservazioni l’intervista narrativa.

Le interviste narrative sono una particolare declinazione delle interviste qualitative e uno strumento elettivo dei paradigmi ermeneutico-interpretativi per cogliere il punto di vista degli attori e rendere testualizzabili (Cicognani, 2002a) i significati quali unità di analisi privilegiata. «Gli esseri umani pensano, percepiscono, immaginano e sognano secondo una struttura narrativa» (Mancuso, & Sarbin, 1983, p. 234).

Le espressioni narrative deriverebbero [...] dal bisogno degli individui di comprendere e interiorizzare la realtà circostante attraverso un lavoro interpretativo che consenta loro di diventare parte integrante della realtà raccontandola. [...] Si tratta di narrare e comunicare la propria visione della realtà, di rendere pubblico tramite rappresentazioni simboliche il significato interiorizzato, di far emergere le proprie credenze, intenzioni e i propri sentimenti che a loro volta diventano interpretabili (Groppo, Ornaghi, Grazzani & Carruba, 1999, pp. 23-24).

Nelle narrazioni autobiografiche e le storie di vita della famiglia, l’intervistato viene guidato in un processo di continua scoperta del proprio percorso biografico (Bichi, 2000). Questo processo consente all’intervistato, seguendo e costruendo il filo del racconto, contemporaneamente di ricordare, argomentare e dare senso alla propria esperienza, di ricostruirla, ipotizzando – magari per la prima volta – possibili connessioni e modelli di significazione (Bichi, 2002).

Il racconto, inoltre, è un prodotto relazionalmente costruito (Gergen, & Gergen, 1988); «la narrazione è la pratica sociale in cui due o più persone mettono in comune una storia» (Jedlowski, 2000, p. 66) e questo, nella situazione di intervista stessa, ha consentito alla coppia genitore-figlio, la co-costruzione narrativa e di significati soggettivamente e interattivamente riconosciuti alla propria storia familiare (Losito, 2004). Significati che «scaturiscono dalla tendenza dialettica [...] tra chi parla e chi ascolta» (Paolicchi, 2002, p. 195). La narrazione condivisa tra i due membri della famiglia ha assunto quindi la forma di una relazione interattiva, di una transazione sociale nella quale ci si scambia una rappresentazione della realtà e «la stessa narrazione assume la forma che assume proprio perché c’è una storia che transita» (Jedlowski, 2000, p. 66), una storia in cui è possibile rilevare diverse dimensioni dell’esperienza; non solo il contenuto in sé ma anche – come da nostri obiettivi – le sue componenti emotive e gli atteggiamenti.

Come strumento di rilevazione è stata utilizzata una griglia d’intervista a basso grado di strutturazione al fine di esplorare le narrazioni della coppia genitore-figli circa la storia familiare a

partire da una domanda narrativa generativa (Flick, 1998), “qual è la storia della famiglia?” che ha l’obiettivo di stimolare il racconto libero da parte dell’intervistato lungo una direttrice coerente (la “narrativa principale”).

L’intervista si è articolata lungo 5 nuclei tematici principali finalizzati a rilevare:

1. il background socio-culturale dell’intervistato, ossia informazioni sul contesto familiare di origine, sul percorso formativo e lavorativo, sulla confessione religiosa, su altre eventuali esperienze di matrimonio o convivenza;
2. per il coniuge di origine straniera, l’intero percorso migratorio, dalla maturazione della scelta migratoria fino all’approdo nel paese ospitante, implicazioni e risvolti emotivi e socio-relazionali della migrazione;
3. la storia della coppia parentale, con particolare attenzione alle circostanze di incontro ed innamoramento (inseguito alla migrazione o per riunificazione) e alla gestione dei rispettivi background culturali (e linguistici) d’origine;
4. le scelte strategiche che riguardano la famiglia, la gestione delle differenze culturali intrafamiliari, la politica e i ruoli d’educazione multiculturale dei figli, le politiche d’integrazione sociale adottate;
5. gli aspetti salienti della vita quotidiana e sociale, con particolare riferimento alla lingua parlata in casa, alle abitudini familiari, alle reti sociali di supporto, al rapporto con i servizi.

L’intervista narrativa ha previsto le seguenti domande stimolo al fine di approfondire le tematiche su indicate (Tabella 2.1):

Tabella 2.1 - Domande stimolo dell’intervista sul background familiare

1. qual è la storia della vostra famiglia?
2. come è stato il viaggio migratorio (fisicamente ed emotivamente)?
3. ci sono stati altri eventi importanti che hanno influenzato le vostre vite dopo il viaggio?
4. che implicazioni hanno avuto questi nel vostro sentirvi a casa e dove sentite ora di appartenere?
5. in che misura vi sentite “a casa” nella comunità locale?
6. quali implicazioni ha avuto il viaggio nei rapporti familiari? (famiglia ristretta ed estesa)
7. qual è la vostra situazione attuale in termini di alloggi, occupazione, disoccupazione, formazione ed istruzione scolastica?

I dati raccolti includono le narrazioni dei familiari e ampie note di osservazione e commenti dell'intervistatore, risultando in ciò che, per nostra impostazione teorico-metodologica, definiamo doppia ermeneutica: "I partecipanti stanno cercando di dare un senso al loro mondo, il ricercatore sta cercando di dare un senso al partecipante cercando di dare un senso al loro mondo" (Smith, & Osborn, 2008).

2.2.3 Procedura

Hanno preso parte alla fase di campionamento 5 partner di progetto (Foyer, SIH, UNIPA, EURAC e DHR) considerando come territorio di riferimento per la selezione dei partecipanti, la città della propria sede operativa. Ciascuno dei partner ha inserito un annuncio sul proprio sito internet istituzionale per il coinvolgimento dei partecipanti. Tra le famiglie e i professionisti che hanno risposto all'annuncio, sono stati selezionati coloro che rientravano nei criteri predefiniti di campionamento. Ad essi, inseguito allo svolgimento dell'intervista, è stato richiesto di suggerire nominativi e contatti di altri soggetti appartenenti alla stessa popolazione d'interesse.

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 ed i professionisti dando priorità alle loro esigenze e prediligendo ambienti a loro conosciuti e familiari, per facilitare sin da subito la creazione di un clima collaborativo ed autentico.

In apertura dell'appuntamento, è stata fornita ai partecipanti (genitori e professionisti) la lettera informativa e il modulo per il consenso informato. È stato garantito loro l'anonimato e il trattamento delle informazioni ricavate come dati di insieme, collettivi, non riconducibili all'identità delle singole persone.

Chiarite nuovamente le finalità della ricerca, è stato chiesto loro il consenso scritto per l'audio-registrazione dell'intervista. Gli operatori che hanno svolto gli incontri, opportunamente formati alla gestione degli stessi, hanno seguito e sostenuto i partecipanti per tutta la durata delle interviste (in media 90 minuti).

Durante le sessioni con le famiglie, l'intervistatore ha anche prestato attenzione e agevolato, se necessario, alcuni passaggi d'interazione genitore-figlio, prendendo nota di eventuali informazioni aggiuntive, snodi importanti di narrazione, possibili zone di conflitto emerse dall'osservazione dell'intero incontro.

Tutte le informazioni sono state riportate sui protocolli di intervista e sono state trascritte in formato digitale in file Microsoft Word per l'analisi qualitativa mediante ATLAS.ti.

2.3 L'analisi dei dati con il software Atlas.ti

2.3.1 – L'analisi testuale e il funzionamento di Atlas.ti

Lo studio qualitativo qui riportato esplora, attraverso un processo bottom-up, gli atteggiamenti, le rappresentazioni, le modalità relazionali e i significati dell'esperienza quotidiana delle famiglie multilingue. Come già esplicitato nel paragrafo delle premesse del presente capitolo (Paragrafo 2.1. Premesse e scopi della ricerca), la finalità generale è quella di comprendere il modo in cui le famiglie multilingue sperimentano, significano e gestiscono la multiculturalità e il multilinguismo in casa, con particolare attenzione agli aspetti emotivi, sociali e di comunità che potrebbero filtrare ed orientare le pratiche linguistiche.

Una finalità quanto mai 'aperta' come le generiche domande di ricerca che fondano lo studio qualitativo presentato, alle quali – per pretesa e preferenza epistemologica – non si tenta di trovare risposta verificando ipotesi pre-esistenti in accordo a teorie già legittimate; piuttosto si propone di accogliere gli spunti teorici emergenti direttamente dai dati.

Secondo l'approccio GT, la ricerca prevede una raccolta ampia di dati, la scomposizione e la frammentazione dei dati raccolti che vengono poi concettualizzati e, quindi, classificati e raggruppati in modo da formare categorie. Questa procedura, nel gergo della *Grounded Theory Methodology*, viene chiamata codifica. Ciò corrisponde ad uno dei principali passaggi dell'analisi qualitativa e implica un processo in cui lo studioso, mantenendo rigore e sistematicità metodologica, costruisce le categorie di codifica a partire dal testo e continuamente le rivede man mano che esse emergono (Silverman, 2013).

La codifica dei dati consiste in un'analisi *line-by-line* di segmenti, parole, paragrafi, porzioni di testo. Ovviamente anche per questa modalità di analisi è necessario partire da qualche interrogativo, un quesito cui voler dare risposte per poi procedere con il metodo comparativo (Strauss, & Corbin, 1996)

L'analisi comparativa è la costante che accompagna le tre fasi di analisi proposte da Strauss e Corbin (1990) con le quali, complessivamente, si delinea il percorso ideale in una ricerca svolta secondo la prospettiva grounded. Esse sono presentate dagli autori come segue:

- a) *open coding* (codifica aperta) – è il processo analitico attraverso il quale dai dati vengono identificate categorie concettuali (codici o *code*) che ne riassumono il contenuto e il significato;
- b) *axial coding* (codifica assiale) – è il processo che, a partire dai codici ottenuti nella fase precedente, implica un perfezionamento delle categorie concettuali. “Le categorie vengono

collegate con le loro sub-categorie a formare spiegazioni più precise e complete” (Strauss & Corbin, 1998, p.24). Si scelgono le dimensioni più rilevanti ai fini dell’analisi (anche attraverso riferimenti teorici diretti) e vengono individuate le relazioni (causalità, contiguità, opposizione, inclusione, etc.) fra le categorie sviluppate. In questa fase si esprime maggiormente la ricorsività tra metodo induttivo (sviluppo delle categorie) e deduttivo (riflessione e verifica delle categorie sviluppate) allo scopo di elaborare un modello categoriale forte;

c) *selective coding* (codifica selettiva) – momento in cui si definisce meglio il quadro teorico emergente dai dati attraverso l’identificazione della categoria principale (*core category*) e delle sue relazioni con i nuclei semantici emersi ai livelli d’astrazione precedenti. Quindi “Le categorie sono organizzate attorno a un concetto esplicativo centrale” (Strauss & Corbin, 1998, p.161). Con questa fase si raggiunge una concettualizzazione di livello superiore che, attraverso una gestalt analitica (ivi, p. 144), sintetizza il processo studiato in una teoria complessiva.

Il procedimento proposto dalla *Grounded Theory* inverte, dunque, i termini del modello di ricerca ed analisi ‘classico’: si parte dai dati per arrivare ai concetti teorici e produrre una spiegazione che renda conto della trama di processi e concetti-chiave (variabili) sottesi ad un determinato fenomeno oggetto di studio. Con quest’ultimo passaggio ci si aspetta di aver raggiunto la ‘saturazione teorica’; condizione in cui non è più possibile evincere informazioni rilevanti dai dati, le relazioni fra categorie sono stabilizzate e ogni nuovo elemento non aggiunge nulla di nuovo alle emergenze già ottenute.

La bontà della ricerca con il metodo *grounded*, si valuta prima di tutto per coerenza interna del percorso logico e metodologico mediante il quale sono state raggiunte le conclusioni teoriche (Silverman, 2000). Come abbiamo visto, infatti, l’analisi del contenuto consiste in una scomposizione del testo e in una successiva ri-categorizzazione; gli elementi individuati vengono classificati in un sistema di categorie e trasformati in variabili categoriali. Tale processo deve, però, avvenire in modo sistematico, con criteri espliciti, standardizzati e costanti sull’intera unità in oggetto (Ghiglione, 1995).

La validità dell’indagine è, dunque, subordinata all’adozione di regole di categorizzazione chiare al fine di garantire l’obiettività e la replicabilità di tutte le fasi di ricerca.

Proprio a partire da tali presupposti, dagli anni ’60, sull’onda lunga dell’intransigenza neo-positivista, sono stati sviluppati appositi software per facilitare e controllare il trattamento dei dati testuali nei processi di analisi del contenuto (Cipriani, & Bolasco, 1995). La finalità era quella di consolidare il rigore metodologico dell’analisi testuale, così da offrire una forte base di difesa ad eventuali critiche circa la correttezza dell’interpretazione del testo (Nobile, 1997).

Negli ultimi quindici anni, sono stati progettati ed implementati software per l'analisi qualitativa dei dati, noti nel mondo anglofono con l'acronimo CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*).

I CAQDAS facilitano il lavoro del ricercatore automatizzando alcune fasi dell'analisi, permettendo di lavorare allo stesso materiale con tempi e da postazioni differenti, rendendo confrontabile il lavoro interpretativo svolto da ricercatori-codificatori diversi sullo stesso materiale, tenendo memoria dei passaggi d'analisi salienti anche attraverso la creazione di annotazioni condivisibili con gli altri membri dell'equipe e facilitando, inoltre la restituzione dei risultati attraverso la creazione di output grafici, tabelle e reti di relazioni.

Questi software differiscono per funzionalità e ambiti di applicazione. I programmi '*code and retrieval*' sono finalizzati alla codifica e al recupero di informazioni. In essi il processo di codifica è preliminare alla possibilità di reperire rapidamente e con facilità il materiale raccolto, rintracciando le porzioni di testo (audio, video etc.) alle quali è stato assegnato uno stesso codice (De Gregorio, & Mosiello, 2004).

Pensati per i ricercatori impegnati nella ricerca psicosociale sono, invece, i *Theory Building Software*: programmi finalizzati all'elaborazione di modelli teorici come NVIVO, MAXQDA e ATLAS.ti.

Quest'ultimo, in particolare, è un software di supporto all'analisi del contenuto di tipo interpretativo, progettato in Germania da Thomas Muhr nella prima metà degli anni '90 e pensato coerentemente con l'approccio *Grounded Theory*. Per questa ragione (e come discuteremo ampiamente in seguito), oltre ad un esplicito riferimento all'approccio epistemologico per quanto concerne le scelte terminologiche, molte delle operazioni implementabili sono caratterizzate da ricorsività, iteratività e perfezionamento fino alla saturazione teorica (Milesi, & Catellani, 2002).

Atlas.ti si presenta, dunque, come un potente banco di lavoro per l'analisi qualitativa i cui principi fondamentali sono meglio riassunti nell'acronimo VISE, che sta per *Visualizzazione, Integrazione, Serendipità ed Esplorazione* (Muhr, 2004):

- *Visualizzazione*. Atlas.ti è stato progettato per tenere conto del modo in cui gli esseri umani (inclusi i ricercatori) pensano, progettano e trovano soluzioni in modo creativo, ma sistematico. Il design *object-oriented* di ATLAS.ti fa sì che gli strumenti per effettuare le operazioni necessarie siano sempre vicino ai dati per una facile applicazione. Infatti, l'approccio visivo dell'interfaccia Atlas.ti consente al ricercatore-codificatore di concentrarsi sui dati mantenendo comunque le funzioni necessarie a portata di mouse;
- *Integrazione*. Un altro aspetto fondamentale del design del software è quello di integrare tutte le parti che compongono un progetto, in modo da non perdere la visuale d'insieme quando si entra

nei dettagli dell'elaborazione. Pertanto, tutte le 'entità' rilevanti sono archiviate in un contenitore, la cosiddetta "Unità Ermeneutica";

- *Serendipità*. Il termine "serendipity" riporta ad un approccio intuitivo ai dati. Una tipica operazione che si basa sull'effetto serendipità è la navigazione: un metodo di ricerca delle informazioni tipicamente umana. Ad esempio, nella vita quotidiana, la ricerca di determinate informazioni può iniziare in biblioteca o sul web con l'individuazione di specifici libri (o parole chiave). Ma dopo un po', di solito, ci si trova sempre più impegnati a sfogliare libri che non erano esattamente quelli previsti in origine. ATLAS.ti offre strumenti e procedure per lo sfruttamento del concetto di serendipity: trovare qualcosa senza averlo effettivamente cercato. È, infatti, possibile connettere i dati in relazioni non previste inizialmente dal progetto di ricerca lasciando dunque la libertà al ricercatore di effettuare accidentalmente delle "scoperte";

- *Esplorazione*. L'esplorazione è strettamente correlata ai principi di cui sopra. L'approccio creativo del software supporta l'orientamento esplorativo, ma sistematico, dei possibili percorsi interpretativi che conducono alla costruzione della teoria attraverso i dati, i codici ed i commenti.

Atlas.ti si comporta dunque da *knowledge manager* enfatizzando la trasformazione dei dati in conoscenza utile in ogni campo in cui si lavora con "soft data".

Naturalmente, sebbene ATLAS.ti faciliti molte delle attività coinvolte nell'analisi e nell'interpretazione qualitativa dei dati (in particolare selezione, indicizzazione / codifica e annotazione), il suo scopo non è quello di automatizzare questi processi. L'interpretazione automatica del testo non può riuscire a cogliere la complessità, la mancanza di chiarezza o la "contestualità" della conoscenza quotidiana o scientifica.

Un'altra componente di grande utilità di ATLAS.ti è il *co-authoring*, che consente a due o più ricercatori o gruppi di lavorare sullo stesso progetto, anche se in modo asincrono. Ciò significa che ogni persona lavora sul proprio file di progetto con la possibilità, però, di accedere alla stessa fonte di dati. I sotto-progetti vengono quindi uniti in un unico progetto "master". ATLAS.ti fornisce gli strumenti che consentono il trasferimento e la conversione dei dati di ricerca mantenendo le specifiche fonti identificabili in ogni momento.

Secondo Wolcott (1994), l'analisi qualitativa condotta con Atlas.ti implica un processo di elaborazione dei dati che si articola in tre fasi interattive tra di loro: descrizione, analisi e interpretazione.

Nella fase della '*Descrizione*' il ricercatore riferisce solo sul contenuto del testo, evitando quanto più possibile la tentazione di fare analisi e dichiarazioni interpretative.

Con l'*Analisi*', vengono identificate le caratteristiche essenziali del testo e stabiliti i collegamenti tra le diverse unità del materiale. Quindi, mentre nella '*Descrizione*', il ricercatore 'estrae' unità dal

testo, nella fase di ‘Analisi’, queste unità vengono collegate tra loro con l’intento di rispondere alle domande di ricerca e di avanzare tesi che possano iniziare il processo di comprensione del fenomeno oggetto di studio.

L’ultima, l’*‘Interpretazione’*, è la fase quasi-artistica del processo di trasformazione dei dati in cui il ricercatore integra i risultati e procede nel rispondere alle questioni di ricerca. Così facendo, il codificatore-ricercatore ri-costruisce, con processo sistematico, il senso di tutto il lavoro, sostenendo le proprie interpretazioni attraverso la letteratura del settore.

Per poter comprendere in maniera specifica il funzionamento di Atlas.ti sarà necessario spiegarne la nomenclatura ufficiale passo per passo nei vari step di lavoro permessi.

Ogni progetto di analisi con il suddetto software inizia sempre con la costruzione dell’Unità ermeneutica (Hermeneutic Unit – HU). L’Unità Ermeneutica è l’area di lavoro che si presenta al ricercatore al lancio di Atlas.ti e contiene i file da analizzare, tutte le informazioni prodotte dall’analisi e gli strumenti a supporto della lettura, dell’analisi e dell’interpretazione dei testi. L’unità ermeneutica può accogliere diversi tipi di file da analizzare: questi costituiscono i ‘documenti primari’ (Primary Documents - PDs) e possono essere documenti di testo, immagini, suoni o video.

Per iniziare, l’attività sostanziale di lavoro (la base di tutto ciò che verrà fatto) con ATLAS.ti è la “codifica” del materiale, dei PDs. In termini pratici, la *codifica* consiste nel processo di assegnazione di categorie, concetti – sotto forma di *codici* (di seguito anche chiamati *codes*) – a segmenti di informazioni che sono di interesse per gli obiettivi di ricerca. Il segmento del documento selezionato e codificato poiché ritenuto interessante dal ricercatore, è chiamato *quotation*². Nei documenti testuali, una *quotation* è una sequenza arbitraria di caratteri che variano in lunghezza da un singolo carattere, a una parola, una frase, un paragrafo, anche fino all’intero file di dati. La lunghezza della *quotation* utilizzata, dovrebbe rispondere ad un criterio ben preciso e preferibilmente costante per tutta la durata della codifica, e nel gergo Atlas viene chiamata *unità d’analisi*. Le *quotations* possono essere collegate (*hyperlinking*) le une alle altre creando così delle relazioni tra codici, chiamate *hyperlink*. Questo atto di mettere a confronto e legare i segmenti di testo codificati conduce a una fase di concettualizzazione creativa che porta il lavoro interpretativo ad un livello superiore di astrazione fino alla costruzione della teoria.

Nel leggere, selezionare e assegnare codici ai passaggi di testo, identificare aree in un’immagine o selezionare segmenti del time line di un file audio o video, il ricercatore potrà anche scrivere commenti e *memos*. Queste ultime possono essere note, appunti che agevolano la condivisione e la

² Di solito, le *quotations* vengono create manualmente dal ricercatore. Quando ciò avviene, ATLAS.ti assegna automaticamente un numero identificativo ad esso. Questo identificativo è costruito dal numero del documento a cui appartiene seguito, dopo i due punti dal numero progressivo di *quotations* create per quel documento più i primi caratteri del segmento di testo selezionato. Es. “1:7 But the warnings for prospective parents are even more stark than ‘it’.....”.

spiegazione di passaggi interpretativi tra i ricercatori che lavorano sugli stessi materiali e che agevolano il raggiungimento di un accordo inter-giudici durante i vari step della codifica. Nel software la funzione di codifica, così composta, è stata pensata per riproporre intuitivamente la procedura che si utilizza sui libri o documenti: sottolineare o evidenziare parti di testo per tenere nota di alcuni passaggi. ATLAS.ti riprende il “paradigma carta e matita” e l’interfaccia utente è progettata su questa analogia.

L’area dell’interfaccia nella quale avviene l’operazione di coding è chiamata, nel gergo del software *margin area*. Da un punto di vista metodologico, i codici servono a una varietà di scopi: catturano e sintetizzano il significato nei dati; servono anche da maniglie, appigli per ritrovare informazioni particolarmente interessanti in una mole troppo vasta di dati; ma, più comunemente, i codici sono usati come dispositivi di classificazione, a diversi livelli di astrazione, al fine di creare gruppi di informazioni correlate e confrontabili.

I codici sintetizzano domini semantici cioè specifici argomenti o temi. Nel processo di codifica è importante mantenere due requisiti fondamentali per i domini semantici (Hsieh, & Shannon, 2005):

- *esclusività* che riguarda l’area del significato e quella dell’applicazione. Nel primo caso, ciascun codice deve dunque rispecchiare uno specifico significato e non vi devono essere ambiguità e sovrapposizioni di significazione tra codici. Per quanto riguarda l’applicazione, è necessario che in una singola *quotation* non vengano agganciati codici con opposto significato tra loro;
- *esaustività* significa che i codici coprono la variabilità dei dati e che nessun aspetto rilevante venga escluso o omissso. A livello di dominio, questo significa che i codici coprono tutti gli aspetti del dominio semantico contenuti nel materiale.

Per rispettare questi criteri, nel corso della codifica è possibile eliminare, unire o raffinare codici attraverso la funzione *Merging Codes*. Questa permette di aggregare tali codici, unendoli in un’unica etichetta (codice di destinazione) rinominata in modo che rifletta l’abstract effettuato. Quando si uniscono due o più codici, tutte le loro *quotations*, *hyperlinks* e commenti vengono trasferiti al codice di destinazione.

Come già anticipato in termini generici, la codifica tramite Atlas.ti avviene essenzialmente in 3 fasi sequenziali che riportiamo ora, per maggior chiarezza, in maniera sintetica e con riferimento alla nomenclatura propria del software:

- la *codifica aperta*, nella quale vengono individuate le *quotations* ritenute particolarmente rilevanti per il topic della ricerca e ad esse vengono assegnati dei *codici*. I codici sono successivamente sottoposti ad un lavoro di raffinamento per evitare modalità di codifica iper-semplificanti, vaghe o ridondanti (Richards, 2005).

- la *codifica assiale*, con la quale si procede alla creazione di *code family* (o Code Group nel gergo di Atlas.ti 8.0) – categorie di dimensione più ampia e astratta – riunendo codici riconducibili ad uno stesso ceppo/nucleo concettuale;
- la *codifica selettiva*, infine, implica un ulteriore sforzo di astrazione con l'individuazione di *super code families* (o Smart Code Group nel gergo di Atlas.ti 8.0), categorie centrali a cui si legano tutte le altre.

L'analisi testuale tramite Atlas.ti si può sviluppare con un approccio di codifica *top-down*, avendo come a priori una macrocategoria-guida, che permette di individuare deduttivamente le quotations contenenti concettualizzazioni affini. Utilizzando questa direzione di analisi, i temi raccolti vengono identificati seguendo una direzione dall'alto verso il basso, cioè da una teoria (nella grounded, il presupposto su cui si basa la ricerca) alla selezione dei dati. Una codifica fondata sulla Grounded Theory non ammette però un approccio puro di tipo top-down ma lo prevede eventualmente in combinazione ad un approccio induttivo (*bottom-up*), che procede in senso inverso dai dati all'emergenza teorica (Braun, & Clark, 2006; 2013).

Una volta conclusasi la fase di codifica, per individuare modelli teorici sottostanti ai dati è possibile utilizzare il *Query tool* di ATLAS.ti. Si tratta di una “finestra di interrogazione” mediante la quale chiediamo al software di rilevare l'eventuale presenza di relazioni fra i codici o le *code families* nell'intera HU.

In maniera operativa, mediante un doppio click sul nome del codice di interesse (o della famiglia di codici), questo viene inserito nell'area delle operazioni. A questo punto si dovranno suggerire al software le operazioni di ricerca. Il software segue, infatti, l'algoritmo *Reverse Polish Notation* (Friese, 2014) che impone all'utente di selezionare i due elementi (operandi) che si suppone essere in relazione o della cui relazione si vuole verificare l'esistenza e poi l'operatore che rappresenta la relazione. Per cui, non solo i codici e le famiglie devono essere inseriti nell'ordine in cui si ipotizza che siano in relazione ($A \rightarrow B$ vs $B \rightarrow A$), ma sarà necessario selezionare gli operatori che esprimono il rapporto che si vuole interrogare. Gli “operatori” di ATLAS.ti sono i criteri mediante i quali il ricercatore-codificatore chiede al software di individuare le porzioni di testo a cui i codici sono associati e capire come essi si comportano all'interno di quelle stesse *quotations*. In ATLAS.ti sono disponibili tre tipologie di operatori.

Gli operatori *booleani* (o logici) sono criteri riconducibili a semplici relazioni di compresenza o esclusione:

- OR: chiede di estrarre le porzioni di testo in cui sono presenti uno solo o entrambi i codici selezionati (“codice A” oppure “codice B”);

- XOR: chiede di estrarre citazioni in cui è presente esclusivamente uno dei codici selezionati (“solamente codice A” oppure “solamente codice B”);
- AND: chiede di estrarre le citazioni in cui entrambi i termini sono presenti (“codice A” + “codice B”);
- NOT: consente di formulare una richiesta in cui si esclude un codice da un insieme più ampio (es., tutti i codici di una famiglia meno uno).

Gli operatori *semantic* consentono di esplorare le relazioni all’interno di reti concettuali, chiamate *network view*, definite precedentemente dal ricercatore. Ad esempio, il concetto “emozione” può essere articolato *almeno* con riferimento alle polarità positivo-negativo: in questo modo, si stabiliscono delle reti concettuali rispetto a cui è possibile verificare la coerenza in modelli teorici differenti. Gli operatori *semantic* sono:

- SUB: opera la ricerca delle relazioni nelle reti concettuali a partire dai livelli superiori, più generali, a quelli con un minor livello di astrazione (es. dal concetto “emozione” → “emozione negativa” → “frustrazione” → “sentirsi frustrata per non poter comunicare”);
- UP: esplora le relazioni dagli estratti di testo verso il livello superiore (es. “sentirsi frustrata per non poter comunicare” → “frustrazione” → “emozione negativa” → “emozione”);
- SIBling: ricerca, su uno stesso piano di astrazione, tutte le *quotations* agganciate al codice selezionato e ad ogni altro codice ad esso associato (es. “emozione negativa” e “emozione positiva”).

Infine gli operatori di *prossimità* consentono di verificare l’eventuale relazione di tipo strutturale o spaziale fra le porzioni di testo e i relativi codici. Mediante tali operatori è possibile vagliare l’ipotesi che gli estratti in cui è presente un certo tema narrativo (tema A) siano sempre precedenti a quelli in cui è presente il tema B. Gli operatori di *prossimità* comprendono relazioni di inclusione/esclusione (di un codice in un altro), precedenza (di A su B o viceversa), sovrapposizione e co-occorrenza³.

Nel sottoparagrafo che segue vedremo meglio come e quali funzioni del software sono state utilizzate per l’analisi del testo delle interviste effettuate con le famiglie multilingue nell’ambito della ricerca sul campo del progetto TALES@Home.

³ Per ulteriori approfondimenti sul funzionamento e gli usi del software Atlas.ti si rimanda al sito www.atlasti.com

2.3.2 - Analisi dei dati: la codifica delle interviste TALES@Home

Le interviste sono state analizzate sfruttando le potenzialità del software ATLAS.ti sopra illustrate, al fine di individuare una possibile convergenza intersoggettiva su temi narrativi emergenti dalle interviste alle famiglie.

In tal senso, lo studio si è prefissato l'identificazione dei nuclei concettuali che dovessero risultare qualitativamente prevalenti e intersoggettivamente salienti. La descrizione e la definizione concettuale di tali temi ha costituito l'obiettivo di conoscenza e di approfondimento della codifica testuale. In altri termini, abbiamo ragionato sulla possibilità di parlare di salienza collettiva (o condivisa) in quanto rappresentazione su cui convergono i temi narrativi degli intervistati (Strauss, & Corbin, 1990). Infatti, nel corso delle analisi effettuate, si sono rese evidenti le ricorrenze di nuclei narrativi trasversalmente alle interviste che saranno oggetto di approfondimento nel corso del capitolo successivo (Capitolo 3).

Secondo il modello ATLAS.ti, è stata creata la cartella di lavoro (HU) che include i testi delle interviste da sottoporre ad analisi. Nell'unità Ermeneutica, denominata "TALES@Home", sono stati caricati 44 documenti primari (PDs), i files testuali in formato '.docx' costituiti dalle narrazioni della coppia genitore-figlio emerse durante le interviste.

I due ricercatori-codificatori⁴ impegnati nel lavoro di analisi, hanno potuto lavorare individualmente sulla stessa HU usando la funzione di *multi-authoring*. Quest'ultima ha consentito che ciascuno agisse su una sessione di lavoro indipendente.

Prima di procedere con il lavoro di codifica è stato opportuno concordare e definire la dimensione dell'unità di analisi da assumere come format da cui estrarre le categorie concettuali per scomporre e categorizzare il testo. Si è deciso di assumere come unità di significato il "tema narrativo" (Silverman, 2000), prescindendo, dunque, dalle dimensioni dell'estratto di testo (es. criteri di riga o di paragrafo) per dare rilevanza piuttosto alla pregnanza contenutistica propria dell'episodio. Per cui, ogni tema può essere stato sviluppato per diversi paragrafi, oppure rappresentato da una sola parola, se la sua forza illocutoria (Cipriani, 2008) si presentasse talmente densa da costituire essa stessa un nucleo contenutistico significativo.

La codifica delle interviste è avvenuta in tre fasi sequenziali, aperta, assiale e selettiva, attraverso un approccio contemporaneamente induttivo e deduttivo (Milesi e Catellani, 2002).

⁴ La scelta di coinvolgere un altro professionista (psicologo sociale esperto nell'uso del software ATLAS.ti) è stata dettata dalla volontà di mantenere uno sguardo costante sull'affidabilità del processo di codifica. Così facendo, con il metodo dei giudici indipendenti si sono utilizzate le memos per raggiungere un accordo inter-giudici sulle varie fasi della codifica (Seale, 1999).

Infatti, nella fase di codifica aperta, si è proceduto alla lettura progressiva dei PDs e all'identificazione *line-by-line* delle stringhe di testo salienti, sia a partire dalle macro-categorie previste già a monte dal progetto di ricerca “*Emotions and Language*” e “*Language Attitudes*”, sia facendosi guidare in maniera induttiva e libera dai domini semantici emergenti direttamente dai testi.

Si è proceduto all'attribuzione di un'etichetta o codice verbale (*code*) alle *quotations* individuate, sostanzialmente attraverso due funzioni del software: “*open coding*” e “*code in vivo*”. Nel primo caso al testo selezionato è stato associato un codice “nuovo”, non utilizzato prima e dunque non ancora presente nell'HU. Utilizzando la seconda modalità, invece, il codice coincide con la parola o stringa di testo costituente l'unità di analisi in questione.

Nel corso dell'avanzamento della codifica aperta, è stato possibile procedere utilizzando il tool “*code by list*”, cioè scegliendo un'opportuna classificazione verbale sintetica già presente nella lista di codici registrati sull'Unità ermeneutica a partire dal lavoro di analisi fin lì svolto.

In questa fase, ogni codificatore ha inserito nell'HU i propri appunti e *memos* riportanti considerazioni e dubbi circa le proprie scelte di codifica.

Dapprima sono stati letti e codificati (secondo le modalità descritte in precedenza) i primi 19 documenti primari (PDs) e prima di proseguire con le successive codifiche, è stato utile sistematizzare l'elenco dei codici fin lì ricavati secondo un'ottica ricorsiva e iterativa.

I 693 codici emersi dall'analisi dei primi 19 PDs, sono stati dunque riletti con attenzione alla ricerca delle inevitabili ridondanze dovute al lavoro di codifica ed è stato necessario ripulire l'HU da codici con temi narrativi sovrapposti. Queste operazioni sono state effettuate manualmente (leggendo più volte le liste di codici) e automaticamente mediante le funzioni di “*Coding analyzer*” (che ci ha consentito di individuare tutte le porzioni di testo sovrapposte associate allo stesso codice) e “*Find Redundant Codings*” (che individua codici ridondanti per dominio semantico).

Di seguito viene riportata una parte della lista di codici (Figura 2.3), sviluppata alla fine di questo parziale step di codifica: in tale lista si può notare la presenza di alcuni codici ridondanti sui quali è stato utile intervenire. Per fare un esempio, i codici “*language functioning in migrant integration*” e “*language influences integration*” sussumono temi con significato affine.

Code Manager [TALES family interviews 2]

Tools		View		Manage		Explore & Analyze								
Duplicate Code(s)	Rename Code	Delete Code(s)	Edit Comment	Edit Smart Code	Open Group Manager	Change Color	Merge Codes	Split Code	Open Network	Code Tree	Word Cloud	Word List	Report	Excel Export

Search Codes				
Name	▲	Grounded	Density	Groups
<input type="radio"/> language do not have to exclude anyone		█	1	0
<input type="radio"/> language emotionality		█	1	0
<input type="radio"/> language emotionally dominant		█	1	0
<input type="radio"/> language experience directs life choices		█	1	0
<input type="radio"/> language exposure		██████	5	0
<input type="radio"/> language for family union		█	1	0
<input type="radio"/> language for prayers		█	1	0
<input type="radio"/> language functioning in migrant integration		█	1	0
<input type="radio"/> language identity		██	2	0
<input type="radio"/> language importance linked to social contact		██	2	0
<input type="radio"/> language in common		█	1	0
<input type="radio"/> language in the head		█	1	0
<input type="radio"/> language influences integration		██████	6	0
<input type="radio"/> language inside vs language outside the family		████	4	0
<input type="radio"/> language learning like an exercise of patience		█	1	0
<input type="radio"/> language learning as investment		████	4	0
<input type="radio"/> language learning as professional investment		███	3	0
<input type="radio"/> language learning as social status advancement		██	2	0
<input type="radio"/> language learning for child future		██	2	0
<input type="radio"/> language limits sharing in family		█	1	0
<input type="radio"/> language minority member		█	1	0

Figura 2.3 - Code manager con alcuni dei codici provvisori elaborati alla fine della codifica dei primi 19 PDs

In questo caso si è deciso di unificare, tramite la funzione *merge codes* di ATLAS, i codici in un solo nuovo e o più generico code: “*language as a integration tool*”.

Dopo questo primo passaggio di ripulitura, si è proceduto al completamento della fase di codifica aperta dei successivi 25 PDs rimasti.

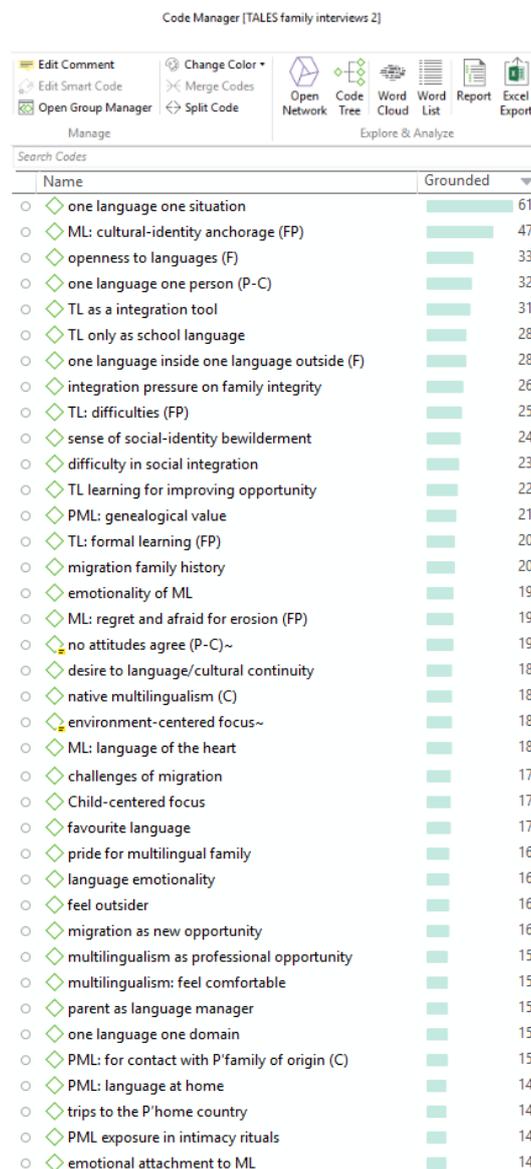
Al termine dell’*open coding* si sono ottenuti 492 codici che sono stati sottoposti ad ulteriore controllo e rilettura da parte dei codificatori per rispondere ai criteri di esclusività ed esaustività della codifica (Hsieh, & Shannon, 2005). Utilizzando *cross-case meeting* tra codificatori – al fine di evitare il ripetersi di codici tautologici, ridondanze, la possibile sussunzione tematica, eventuali etichette errate, poco sintetiche ed intuitive – i codici ridondanti o vaghi sono stati semplificati o eliminati (Richards, 2005).

A conclusione dell’operazione di *merge codes*, la codifica ha restituito 303 codici. Atlas.ti 8 permette di esplorare e restituisce le frequenze delle *quotations* associate a ciascun codice in ogni documento inserito nell’unità ermeneutica. Così, le rispettive connessioni di ogni codice con le

quotations possono essere visualizzate attraverso la finestra di dialogo “code manager” sotto l’etichetta ‘grounded’.

Per gli obiettivi del nostro lavoro di ricerca, è stato interessante a questo punto sapere quante quotations si agganciassero ai codici che, durante la lettura delle interviste, risultavano – alla sensibilità tematica e metodologica del codificatore – già possibili *core categories*, cioè i codici che risultano non solo concettualmente più generali ed inclusivi ma anche più densi e informativi da un punto di vista dell’oggetto di studio. Attraverso il *Code Manager* è stato possibile ordinare i codici secondo il criterio Grounded (che esprime quanto ogni codice è “radicato” nei testi che compongono l’HU) e metterli in ordine di “salianza” (frequenza di presenza nei testi).

Nella figura 2.4, abbiamo scelto di isolare e mostrare tutti i codici con un radicamento nei testi superiore a 10, cioè i codici che in tutta l’Unità Ermeneutica sono assegnati ad almeno 10 porzioni di testo.



o ◇ lingua franca (P-P)	■	14
o ◇ spontaneous multilingualism in native multilingual...	■	14
o ◇ family never talked about languages	■	14
o ◇ emigration bilingualism	■	13
o ◇ differentes ML (P-C)	■	13
o ◇ migration as separation from loved ones	■	13
o ◇ TL: school language (C)	■	13
o ◇ positive skills positive emotions	■	13
o ◇ importance to talk about languages	■	13
o ◇ contact with separated extended family	■	12
o ◇ switching language to facilitate communication	■	12
o ◇ no planned language policy (P-P)	■	12
o ◇ switching as natural consequence of multilingualism	■	12
o ◇ importance of exposure	■	11
o ◇ multilingualism: normal for the family	■	11
o ◇ ML to communicate (P-C)	■	11
o ◇ Choices based on utilitarian criterion	■	11
o ◇ integration for cultural similarity in host country	■	11
o ◇ conflict on language choice (P-C)	■	11
o ◇ desire to learn partner ML	■	11
o ◇ cultural community support in host country	■	11
o ◇ TL: language for daily life	■	10
o ◇ not recognized as a community member	■	10
o ◇ TL: work language (FP)	■	10
o ◇ PML: constancy of exposure in family	■	10
o ◇ cultural shock	■	10
o ◇ multilingualism as family identity	■	10
o ◇ migration for work	■	10

Figura 2.4 - Code Manager con elenco di codici ordinati secondo la salienza (≥ 10)

Così facendo, durante la codifica assiale (Strauss, & Corbin, 1990, cfr. anche in § 2.3.1 di questo lavoro), a partire dai 303 codici emersi, il team di codifica ha proceduto alla creazione di categorie di dimensioni più ampie, mettendo insieme codici con lo stesso nucleo concettuale, nel gergo del software chiamate *codes families* (o *Codes Groups*). Le famiglie di codici sono dimensioni teoriche che sintetizzano maggiormente l'informazione contenuta (nel dettaglio) nei codici (paragonabili agli indicatori empirici dei metodi quantitativi).

In questa fase i codici rilevati in precedenza sono stati aggregati secondo 3 criteri prevalenti:

- (a) l'evidente riferimento a dimensioni teoriche consolidate in letteratura e previste già a monte dal progetto di ricerca “*Emotions and Language*” e “*Language Attitudes*”;
- (b) una logica attinenza a temi rilevanti nell'ambito dello studio ma non direttamente riconducibili a un modello teorico consolidato;
- (c) la particolare rilevanza di specifici nuclei tematici suggerita direttamente dai dati (es. numero e densità di codici riferiti ad una stessa categoria concettuale).

È come se avessimo operato un processo inverso a quello noto come “paradigma di Lazarsfeld” (Lazarsfeld, 1958). Quest'ultimo descrive quel processo di operazionalizzazione tipico della ricerca empirica che prevede la scomposizione di un fenomeno teorizzato in dimensioni descrittive del fenomeno stesso; a ciascuna di esse viene associato un indicatore empirico che consente di operare la misurazione della dimensione stessa del fenomeno.

Nel caso della presente ricerca, l'obiettivo è stato quello di “costruire” un modello teorico sulla gestione del multilinguismo nelle famiglie multiculturali, a partire dalle evidenze empiriche (nel nostro caso, il testo delle interviste) fino alla codifica selettiva, che ha spinto la concettualizzazione ad un livello più alto di astrazione permettendo di identificare le categorie centrali – *core category* o *super-codes families* (o *Smart Codes Groups*) - a cui tutti gli altri elementi (*codes families* e *codes*) sono stati associati (Chiarolanza, & De Gregorio, 2007).

Il Code Group Manager, nella Figura 2.5, mostra le famiglie di codici (in minuscolo) e super codes families (in maiuscolo) con la rispettiva densità di codici (in figura “Size”) per ciascuna entità.

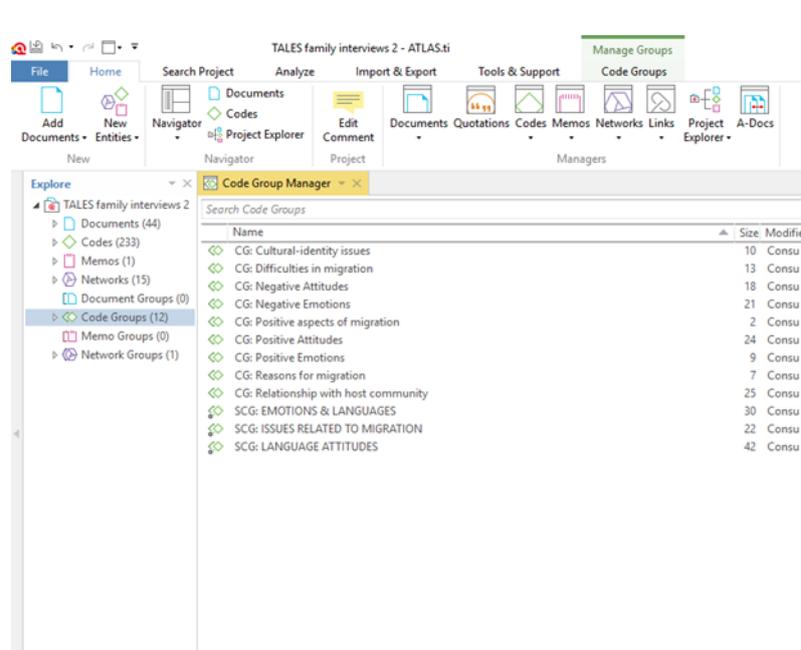


Figura 2.5 - Il Code Group Manager con Codes Groups e Smart Codes Groups

Fino alla conclusione di tutto il processo di codifica, analogamente a quanto spiegato precedentemente, sono state effettuate operazioni di “ripulitura” della lista dei codici e di perfezionamento degli output di codifica.

Nel capitolo successivo (Capitolo 3) vengono riportati e illustrati nel dettaglio i risultati della codifica delle interviste effettuate.

CAPITOLO 3 – DALLE NARRAZIONI AI RISULTATI

L’approccio impiegato per l’analisi dei dati è qui riconducibile all’analisi qualitativa che affonda le sue radici nel paradigma costruttivista-costruzionista (Cicognani, 2003; Cardano, 2003) con lo scopo di intercettare, oltre che una gamma di esperienze che si raccolgono intorno all’oggetto di esplorazione, nuclei teorici generalizzabili sottostanti il testo delle narrazioni per approdare ad una chiave di lettura e di interpretazione della realtà osservata, in virtù delle categorie di significato emerse (Corbin, & Strauss, 2008).

In definitiva sono stati individuati 233 codici, 3 super code families (o Smart Codes Groups nel gergo di ATLAS.ti 8.0) e 9 code families (o Code Groups) e, mediante concordanza raggiunta tra due giudici indipendenti.

Tabella 3.1 – Dettaglio degli Smart Codes Groups e dei Codes Groups

Smart Codes Groups (o super codes families)	Codes Groups (o codes families)
<i>SCG: Language Attitudes</i>	<i>CG: Positive Attitudes</i>
	<i>CG: Negative Attitudes</i>
<i>SCG: Emotions and Language</i>	<i>CG: Positive Emotions</i>
	<i>CG: Negative Emotions</i>
<i>SCG: Issues related to migration</i>	<i>CG: Reasons for migration</i>
	<i>CG: Difficulties in migration</i>
	<i>CG: Positive aspects of migration</i>
	<i>CG: Culture-identity issues</i>
	<i>CG: Relationship with host country</i>

Per dare maggiore visibilità alle particolari prospettive dell’esperienze familiare multilingue, si è deciso di rendere noti gli specifici focus all’interno della diade genitore-figlio. Per meglio rappresentare e comprendere il modo in cui i singoli membri della famiglia e le generazioni esperiscono il multilinguismo, la codifica ha sempre tenuto conto e reso espliciti:

- il rapporto con la lingua considerata nelle unità narrative: lingua territoriale (TL), lingua madre del genitore (PML), e propria lingua d'origine (ML);
- il soggetto dell'unità narrativa: bambino (C), genitore – in generale (P) o di origine straniera (FP) – o intera unità familiare (F);
- le interconnessioni tra i livelli familiari verticali ed orizzontali presenti nelle scene narrative: tra partner (P-P) e tra generazioni (P-C).

Con l'ausilio del software ATLAS.ti, i risultati ottenuti dall'analisi del materiale testuale sono stati resi attraverso *Network Views*. Queste ultime sono mappe grafiche in cui ogni *Code Group* (o famiglia di codici) viene descritto per mezzo dei suoi collegamenti con i codici che ne fanno parte, le relazioni codice-codice e le *quotations*. Questa rappresentazione offre il vantaggio di fornire una leggibilità immediata della composizione di ciascuna rete di codici.

A livello grafico, si è deciso di assegnare a ciascun gruppo di codici afferenti ad uno stesso *Code Group* uno specifico colore in modo da rendere più intuitiva la presenza di codici ponte all'interno delle mappe. Con questi ultimi intendiamo quei codici che fanno da collegamento tra le varie famiglie di codici e che, quindi, ritroviamo in più mappe contemporaneamente segnalati da un diverso colore delle celle rispetto agli altri codici riportati in figura.

Inoltre, al fine di permettere una lettura facilitata della argomentazione dei risultati, i codici sono stati riportati in corsivo e tra virgolette e le *Network views* sono facilmente consultabili nell'appendice 'Network view e figure' (p. 129) in versione grafica più estesa.

Per iniziare prenderemo in considerazione le macro-categorie previste già a monte dal progetto per pre-impostazione del campo esplorativo della ricerca: *Language Attitudes* e *Emotions and Language*.

3.1 *Language Attitudes*

Per ciò che concerne il primo Smart Codes Group (SCG) "*Language Attitudes*", comprende tutti quei codici (N=39) che riguardano gli "atteggiamenti linguistici": quegli schemi rappresentazionali nei confronti delle lingue del background familiare che possono manifestarsi più o meno esplicitamente nelle espressioni, comportamenti ed azioni di un individuo (Bertolini, 1996).

La codifica assiale ha permesso di individuare due Gruppi di codici all'interno di questa macro-categoria che comprendono rispettivamente le risposte di accettazione e gradevolezza (CG: *Positive Attitude*, figura 3.1) o di dispiacere e rifiuto (CG: *Negative Attitude*, figura 3.2) nei confronti della/e lingua/e dell'esperienza di apprendimento, nell'eseguire compiti ed attività correlate, con risposte di accordo o meno con le scelte di utilizzo e mantenimento.

Si rintracciano in entrambi i casi i tre livelli di declinazione che caratterizzano gli atteggiamenti:

- a) figurazione cognitiva, con codici che riguardano l'abilità (“[...] : *feel able*”; “[...] : *feel unable*”) e la gradevolezza dell'esperienza (“*TL: no pleasantness (C)*”; “*favourite language*”). Come sappiamo, gli aspetti cognitivi degli atteggiamenti hanno a che fare con “teorie, culture dell'apprendimento e dell'insegnamento, supposizioni, teorie implicite, sistemi rappresentazionali auto-costruiti” (Mariani, 2010, p. 36) come racchiuso nei codici “*fake beliefs on multilanguage learning (P)*” (CG: *Negative Attitudes*, figura 3.2) e “*openness to languages (F)*” (CG: *Positive Attitudes*, figura 3.1);
- b) correlati affettivi, con codici che individuano il condizionamento emotivo sulle proprie rappresentazioni come il sentirsi o meno bene ed a proprio agio (“[...] : *feel comfortable*” in CG: *Positive Attitudes*, Figura 3.1; “[...] : *feel uncomfortable*” in CG: *Negative Attitudes*, Figura 3.2) nell'utilizzo e nel rapporto con una determinata lingua; patire una lingua come un peso (“*PML: as a burden (C)*” in CG: *Negative Attitudes*, Figura 3.2);
- c) intenzioni, decisioni e comportamenti interconnessi con le componenti sopradescritte che possono condizionare le scelte della famiglia multiculturale (McKenzie, 2008). Si fa in questo caso riferimento a codici che chiamano in causa la motivazione “*TL: no enough motivated (FP)*” (CG: *Negative Attitudes*, Figura 3.2), il desiderio o tensione all'azione “*desire to language/cultural continuity (P-C)*”, “*desire to learn partner ML (FP)*” (CG: *Positive Attitudes*, Figura 3.1) o, al contrario, la chiusura e la resistenza alla lingua e al suo potenziamento “*ML: no desire to improve (FP)*” (CG: *Negative Attitudes*, Figura 3.2).

Quanto detto inizia a chiarire l'importanza degli atteggiamenti nei confronti della propria lingua, delle seconde lingue e dei popoli che le parlano è importante nel determinare reazioni di apertura o chiusura più o meno implicita nei confronti di una prospettiva multilingue.

Per ciò che concerne gli atteggiamenti positivi, in termini di predisposizioni mentali, pensieri, atteggiamenti, modi di vedere le cose in riferimento a lingue nuove e già assodate, i codici ad essi associati (N= 25) vengono riportati nella codes family “CG: *Positive Attitude*” (Figura 3.1).

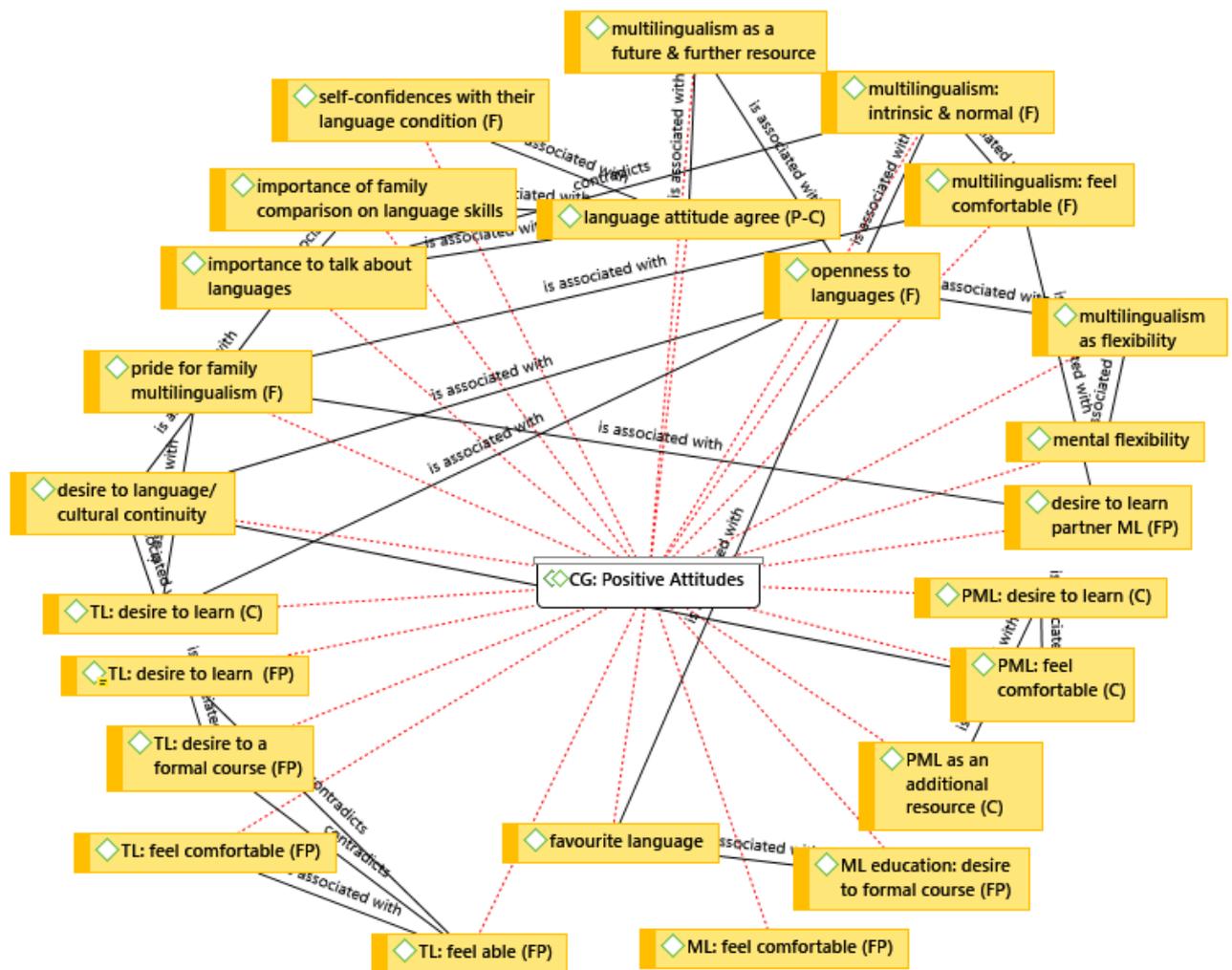


Figura 3.1 – Network view del CG: *Positive Attitudes*

Volendo riprendere alcuni passi delle interviste, tra i codici che riguardano gli atteggiamenti positivi di un soggetto nei confronti delle lingue, possiamo prendere in considerazione il codice “*mental flexibility*” che fa riferimento alla dinamica di cambiamento nel modo di pensare e di percepire la realtà, ai sistemi di riferimento, agli atteggiamenti, per l’appunto, legati all’introduzione e utilizzo di una lingua. Quanto detto può essere dedotto direttamente dalle quotations delle interviste di seguito riportate:

[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.*

Dalle quotations, si può già immediatamente intuire come gli atteggiamenti nei confronti delle lingue siano fortemente legati ad aspetti emotivi, identitari e d'integrazione che verranno descritti negli Smart Code Group successivi. Prendendo ad esempio proprio il 'cambiamento nel modo di pensare e pensarsi' appena commentato (code "*mental flexibility*"), esso può comportare nel soggetto una sorta di "*social identity bewilderment*" (CG: *Cultural Identity Issues*, figura 3.8), uno smarrimento, la sensazione di essere in uno stato di transizione personale che richiede una continua ridefinizione non solo linguistica ma sociale, identitaria e del rapporto con le proprie origini culturali.

[DHR-01, 1:63]: for a long time I was feeling Afghani and I attended a mother-tongue school at the weekends [...] nostalgia kicks in...I was still missing home...I did for a while feel Afghani even when I changed clothes. [...] I didn't feel patriotic but was reminded of my Afghani identity in my teenage years...but I was aware that I was constantly changing and I didn't want to change too much.

Dal brano sopra riportato emerge chiaramente questa ambivalenza: da una parte il riconoscimento di un attaccamento nei confronti della lingua d'origine e il desiderio di custodirla (code "*desire to language/cultural continuity*"), dall'altra la consapevolezza di un distacco necessario dovuto al cambiamento, all'esigenza di apprendere la lingua del paese di residenza come strumento per integrarsi ("*TL as necessary (E)*", CG: *Negative Attitudes*, Figura 3.2) e costruire la nuova identità e il senso di appartenenza al nuovo gruppo sociale. Scegliere di mettere radici nella società ospitante può rientrare, dunque, nelle motivazioni che spingono i membri della famiglia della migrazione a studiare e a voler apprendere la lingua dominante, sia che si tratti del genitore d'origine straniera ("*TL: desire to learn (FP)*") sia del bambino di prima o seconda generazione ("*TL: desire to learn (C)*").

[SIH-08, 38:20]: When the younger two were born, the parents made their decision to stay in Lithuania forever [...]. She started learning Lithuanian as well, and keeps learning until now. She decided to bring her mother to Lithuania as well.

La dinamica del desiderio, la tensione desiderante, è il principio della forza motrice dell'azione atta a raggiungere un obiettivo: la motivazione. Essa (dal latino *motus*) indica infatti un movimento verso uno scopo ed implica una spinta a mantenere, imparare o approfondire una lingua.

[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.*

Su questo incide parecchio la qualità (positiva o negativa) degli atteggiamenti genitoriali e familiari. Crescere in un ambiente multilingue, in cui la maggioranza delle persone con cui si interagisce quotidianamente parla una varietà di lingue diverse, potrebbe ben predisporre all'uso e all'apprendimento di nuove lingue (Wei, 2012). Infatti, un altro codice particolarmente denso all'interno di questo gruppo è *"openness to languages (F)"* (Figura 3.1) che raccoglie ben 33 quotations e sintetizza un approccio di apertura delle famiglie intervistate, non solo nei confronti delle lingue direttamente riconducibili al background interno (PML, ML) e alla lingua territoriale (TL) ma, più in generale, ad una dimensione che riconosce le lingue quali strumenti di contatto con nuove esperienze, persone e occasioni, come risorse aggiuntive (*"PML as an additional resource"*, *"multilingualism as a future & further resource"*).

[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.*

Il multilinguismo, inoltre, rappresenta la possibilità di essere flessibili (*"multilingualism as flexibility"*), di andare oltre ad alcuni limiti e superar barriere culturali ed intergruppi, distogliere l'attenzione dall'aspetto di *"appartenenza"* e spostare piuttosto il focus ad una prospettiva di immaginazione trans-nazionale della famiglia multiculturale, multilingue (code *"trans-national imagination"* in CG: *Positive Aspects of Migration*, Figura 3.7)

[EURAC 12, 18:64]: *The mother detects a big rift between the Italina 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 us something different altogether.*

L'apertura nei confronti delle lingue è, dunque, collegata anche alla sensazione di orgoglio nel conoscere più lingue (*"pride for family multilingualism (F)"*), alla consapevolezza riguardo le proprie competenze linguistiche (*"self-confidences with their language condition (F)"*) e al sensazione di sentirsi assolutamente a proprio agio nella condizione multilingue (*"multilingualism: feel comfortable (F)"*), tanto da considerarla, *"la normalità"* (*"multilingualism: intrinsic & normal (F)"*) come si evince nelle seguenti quotations:

[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 was 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 that was something special.*

In azione propulsiva contraria agiscono gli atteggiamenti linguistici negativi, qui presentati nel Code Group (CG) *Negative Attitudes* (Figura 3.2).

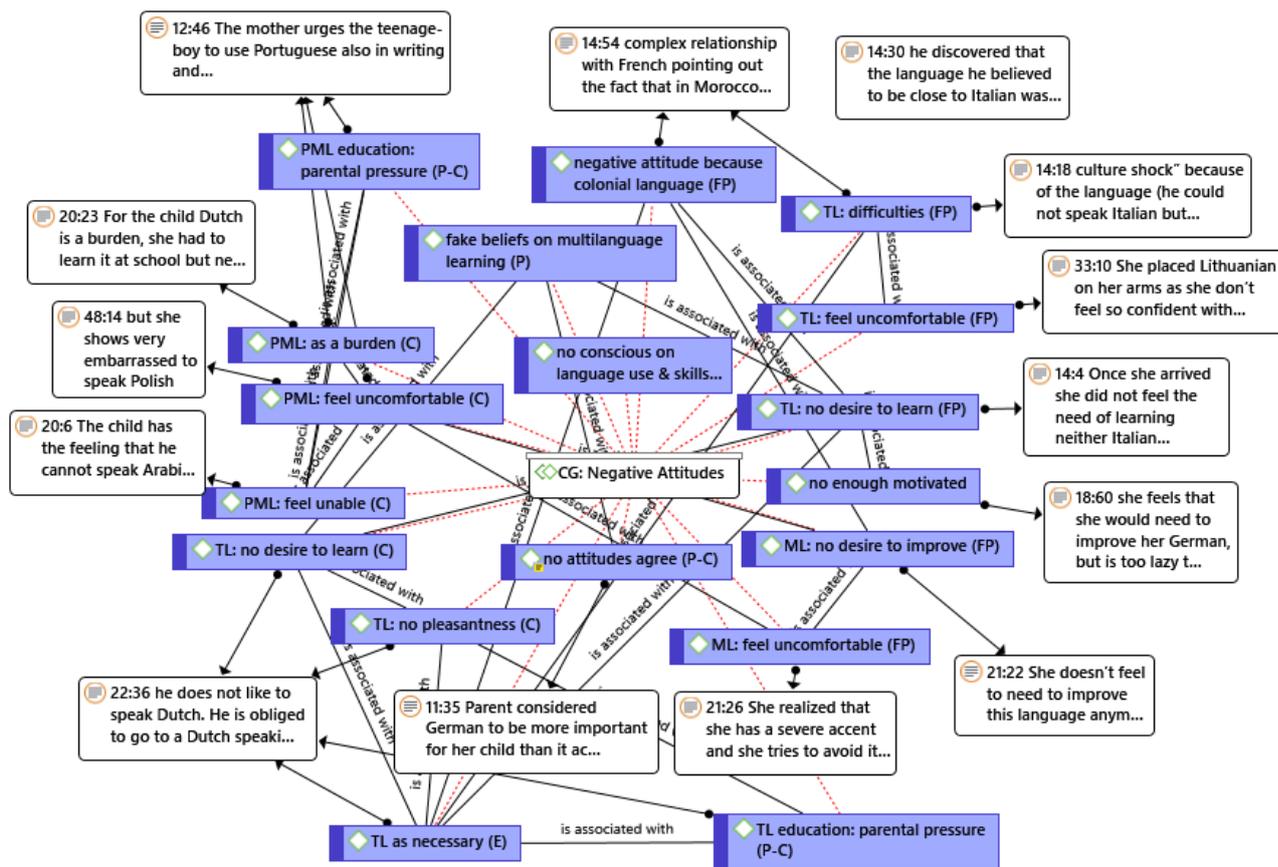


Figura 3.2 – Network view del CG: *Negative Attitudes*

Una bassa motivazione (“*no enough motivated*”) potrebbe condizionare non solo la prestazione nell’apprendimento ma anche la piacevolezza nei confronti di una lingua (“*TL: no pleasantness (C)*”).

[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.*

La dinamica del desiderio può anche essere bloccata (“*TL: no desire to learn (C)*”, “*TL: no desire to learn (FP)*”) dalla percezione di difficoltà associate al raggiungimento dell’obiettivo (“*TL: difficulties (FP)*”) e al conseguente imbarazzo (“*TL: feel uncomfortable (FP)*”, “*PML: feel*

uncomfortable (C)”) nello sperimentarsi in una lingua in cui ci si sente poco abili (“*PML: feel unable (C)*”).

[EURAC-06, 12:66]: *he feels obligated to respond to in Portuguese, which he hates, because he is not able to write correctly*

Questo è tanto più veritiero per i soggetti che hanno affrontato il viaggio migratorio per i quali risulta particolarmente arduo acquisire una L2 e mettere da parte la comodità della propria lingua d’origine, principalmente quando si è adulti.

[FOY-06, 24:36] *When she came she expected an easy and good live but afterwards it was very difficult for her: missing friends and family, learning the languages.*

La resistenza alla lingua straniera può rappresentare un meccanismo di difesa, attraverso il quale si cerca di mantenere un contatto autentico con la propria identità culturale d’origine, pensando che questa si possa esprimere solo attraverso la lingua madre (Ceracchi, 2007). Dal punto di vista dei figli, sviluppare un atteggiamento negativo nei confronti della lingua territoriale può rappresentare un modo di essere accondiscendente e soddisfare le aspettative di continuità culturale dei genitori (Ladegaard, 2002).

Il meccanismo inibitorio può agire anche qualora, al compito di acquisizione linguistica, vengano associati atteggiamenti di forzatura come aspettative e pressioni più o meno implicite da parte dei genitori (“*TL: parental pressure (P-C)*”, “*PML education: parental pressure (P-C)*”). Altro esempio è il bambino di cui si parla nella quotation seguente, nato e cresciuto in Alto Adige da madre Belga e padre Siciliano, che vorrebbe utilizzare come lingua territoriale solo l’Italiano ma si sente costretto ad apprendere un’altra lingua territoriale seppur non la gradisce:

[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.*

Le pressioni interne, inoltre, spesso creano delle zone di conflitto (“*no attitudes agree (P-C)*”) all’interno delle famiglie multilingue rispetto alla scelta e all’utilizzo di una o un’altra lingua familiare o territoriale, come sinteticamente riportato dalla seguente quotation, in cui viene descritta una tipica situazione in cui il bambino si ribella e si rifiuta di apprendere la lingua d’origine del genitore:

[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.*

Spesso gli schemi rappresentazionali e comportamentali linguistici della famiglia sono strettamente collegati agli atteggiamenti esterni. Il controllo societario su quale lingua debba essere utilizzata (“*TL as necessary (E)*”), per poter sperare in una più rapida inclusione nella comunità ospitante, può infatti costringere i genitori a mettere in atto una scelta assimilazionista (code “*defeatist strategy (FP)*” in CG: *Relationship with host community*, Figura 3.9).

[FOY 03, 21:26] *She realized that she has a severe accent and she tries to avoid it. Her family on mother's side speaks it so she only uses it when she has to do.*

In tale condizione, i genitori potranno arrivare a desiderare per i figli un apprendimento esclusivo della lingua territoriale, spesso rinunciando – soprattutto nel caso del genitore d’origine straniera – alla continuità linguistica (code “*desire to language/cultural continuity*” in CG: *Positive Attitudes*, Figura 3.1) e al mantenimento della propria lingua madre (“*ML: no desire to improve (FP)*”) ormai divenuta solo motivo di disagio (“*ML: feel uncomfortable (FP)*”).

Quest’ultimo codice potrebbe rappresentare un ponte con un altro aspetto cardine della ricerca effettuata: la carica emotiva della storia delle famiglie multilingue. Sembrerebbe infatti che il fattore emotivo sospinto dagli atteggiamenti, a sua volta giochi un ruolo non marginale nelle pratiche linguistiche (Bowen, 2013) per cui è stato interessante comprendere come questo agisca anche all’interno delle famiglie multilingue.

3.2 Emotions and Language

La seconda *core category* (o Smart Codes Group) prevista deduttivamente nel processo di codifica delle interviste è stata quella relativa alle emozioni associate alla storia multiculturale e multilingue delle famiglie. In questa macro-area sono stati racchiusi tutti i codici (N= 23) relativi alle unità narrative in cui i soggetti intervistati hanno fatto un riferimento specifico ad uno stato emozionale. Poiché questa rappresenta un’area trasversale, alcuni codici qui riportati potranno essere presenti anche in altre categorie tematiche. Inoltre, per la natura intima delle narrazioni, per il valore evocativo dei particolari termini che ciascuno ha deciso di utilizzare nel racconto ed in linea con il paradigma qualitativo etnografico scelto, si è ritenuto opportuno conservare anche i codici con basse frequenze ma con alta carica idiosincratica.

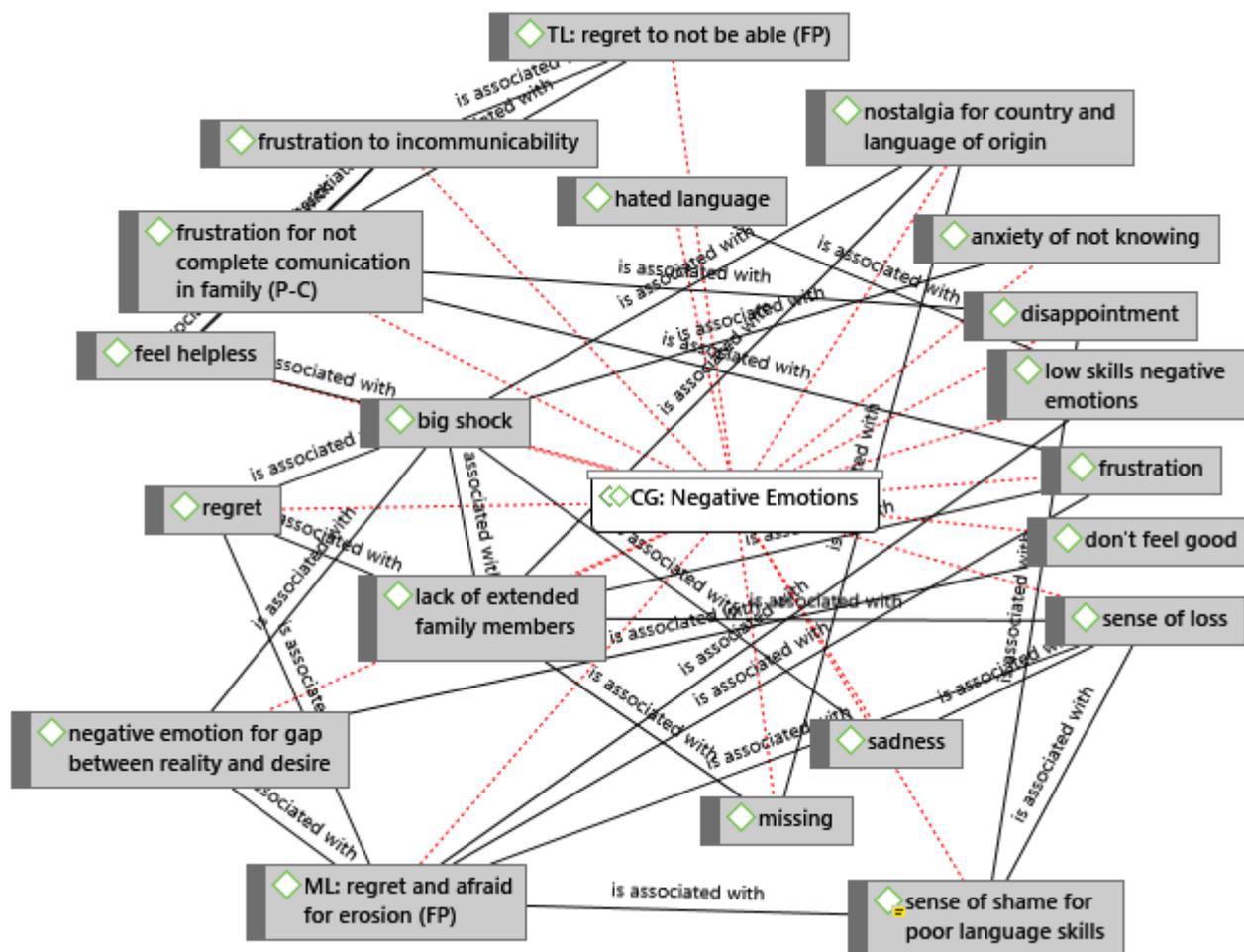


Figura 3.3 – Network view del CG: *Negative Emotions*

Gli intervistati, se pur con qualche resistenza nel parlare esplicitamente di emozioni, hanno raccontato le sensazioni in particolar modo collegate al viaggio migratorio e al successivo processo di integrazione nel nuovo territorio

Anche in questo caso è stato possibile rintracciare due *codes families* (o Codes Group) riunendo i codici secondo una categorizzazione in due gruppi polari.

Negative Emotions (Figura 3.3) racchiude 21 codici che descrivono stati d'animo, sensazioni spiacevoli esperite dai membri delle famiglie che hanno partecipato alla ricerca.

I membri delle famiglie intervistate riportano di aver vissuto un turbamento importante (“*big shock*”), accompagnato da uno stato d'animo di tristezza (“*sadness*”) e un intenso senso di perdita (“*sense of loss*”) per la separazione dalla famiglia d'origine, dagli amici, da tutte le persone importanti a causa della decisione, più o meno forzata (“*forced migration*”, “*voluntary migration*” in CG: *Issues Related to Migration*, figura 3.6) di migrare:

[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.*

La perdita improvvisa di tutto quello che, in quanto conosciuto, rappresentava una certezza porta a vissuti contrastanti, ad un amalgama di emozioni (“*mix of emotions*”), da una parte la mancanza della famiglia d’origine (“*lack of extended family*”), la paura (“*fear*”) e l’ansia per ciò che non si conosce (“*anxiety for not knowing*”) ed al tempo stesso sollievo (“*relief*”, CG: *Positive Emotions*, Figura 3.4) per le brutture lasciate indietro e l’eccitamento (“*excitement*”) per le aspettative riposte sulla nuova vita.

[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. [...] It was about leaving behind the safety of what you knew...and an amalgamation of excitement, sadness, fear and relief.*

Un viaggio, quello migratorio, che non si conclude con l’approdo nella comunità ospitante ma che in essa continua con le pressioni e le fatiche dell’integrazione (CG: *Relationship with host community*, figura 3.9) tra la nostalgia per il proprio Paese e la propria lingua d’origine (“*nostalgia for country and language of origin*”) e con la paura di perdere quest’ultima. La lingua d’origine ha un ruolo importante nella regolazione degli stati emotivi ed affettivi; essa è necessaria per etichettare le emozioni più intime e personali, per regolare gli stati emotivi interni per un buon funzionamento della famiglia. La lingua madre, infatti, codifica e contrassegna le prime emozioni e regola gli stati mentali precoci. In questo modo, uno spostamento può creare dis-regolazione emozionale, di conseguenza può comportare difficoltà nella comunicazione familiare e nella perdita delle sue funzioni protettive che, a loro volta, possono aggiungere un mal adattamento. Per questi motivi risulta difficile separarsi dalla propria lingua d’origine (Toppelberg, & Collins, 2010). Inoltre molti vivono il rammarico che tale perdita implichi anche l’impossibilità di tramandare il proprio sistema identitario ai figli (“*ML: regret and afraid for erosion (FP)*”).

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

[FOY 02, 20:5] She regrets that’s she has forgotten Dutch

A questo si collega la frustrazione per non riuscire a comunicare in maniera piena con i propri figli (“*frustration for not complete communication in family (P-C)*”) e la paura di non essere compresi (“*fear of misunderstanding*”).

[UNIPA 08, 44:11] *he spoke to them the Serbs when they were young, while now it 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 does efforts to understand each other and to help but it is frustrating (FOY 06).*

Una soluzione vagliata da molti genitori è quella di iscrivere i figli a corsi per studiare la loro lingua d’origine. Non sempre, però, questi corsi sono presenti nel territorio di residenza delle famiglie e spesso includono una ristretta fascia di utenti escludendo l’accesso a molti altri, con grande rammarico (“*regret*”) dei genitori per l’assenza o l’inadeguato supporto da parte dei servizi preposti (“*not social services support*” in CG: *Relationship with host community*, Figura 3.9).

[EURAC 01, 7:12] *They also tried to find a Serbian course, but there was only a course for the older two children, the youngest child didn’t have the possibility to attend a language class in its L1. Parent showed some regret as to this missed opportunity. However, parent itself gives child lessons in e.g. Cyrillic alphabet*

Dall’altra parte, l’adulto d’origine straniera è colui che maggiormente è messo alla prova dalle pressioni d’integrazione e, nello specifico, dall’apprendimento della lingua del Paese ospitante; un processo lungo e impegnativo che gli richiederà molti sforzi e molti momenti di sconforto (“*low skills negative emotions*”) per non possedere un livello di competenza tale da permettergli di aiutare i figli a svolgere i compiti a casa o d’intraprendere una conversazione ben strutturata con un autoctono senza provare vergogna.

[EURAC 01, 7:17] *The parent is very self conscious of her language competence in German. She made excuses for speaking not well enough and for not attending classes. Her only regret was that she didn’t speak German as well as she wanted to.*

[EURAC 06, 12:51] *the mother expressed repeatedly the issue of being embarrassed in front of other because of lack of competence in a given language.*

Inoltre, per il genitore migrante, imparare la lingua dominante può significare il dover accettare di perdere qualcosa di sé (“*sense of loss*”), di prendere le distanze dal proprio background culturale, di

lasciarlo in stand-by; un distacco difficile da tollerare ma necessario per aprirsi ad una nuova appartenenza culturale. Spesso, in questa coesistenza identitaria ibrida riemerge il sentimento di frustrazione per il sentirsi ‘straniero’ ovunque (vd codes “outsider”, “*feeling doubly foreign*”, in CG: *Issues Related to Migration*, Figura 3.6) nella comunità di residenza, ed ormai, dopo la scelta migratoria, anche nel paese d’origine.

[FOY 04, 22:06] *Elena considers Italy her home country and she feels that she belongs to Italy. Her biggest frustration is that when she goes on vacation to Italy, the people there considers her a Belgian and when she is in Belgian, people consider her an Italian. When she was a child on vacation in Italy a friend of her told her: ‘Your mother is a stranger, because she speaks Italian with a strange accent’. Elena was very angry and answered ‘My mother is not a stranger, she is my mother.*

Il genitore migrante potrebbe, non adattarsi facilmente a questa sua condizione di precarietà socio-identitaria e, dunque, sentirsi sempre in bilico e mai del tutto a proprio agio, mai veramente bene (“*don’t feel good*”):

[FOY 06, 24:12] *The situation now: Now she has a good level (2.4) 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.*

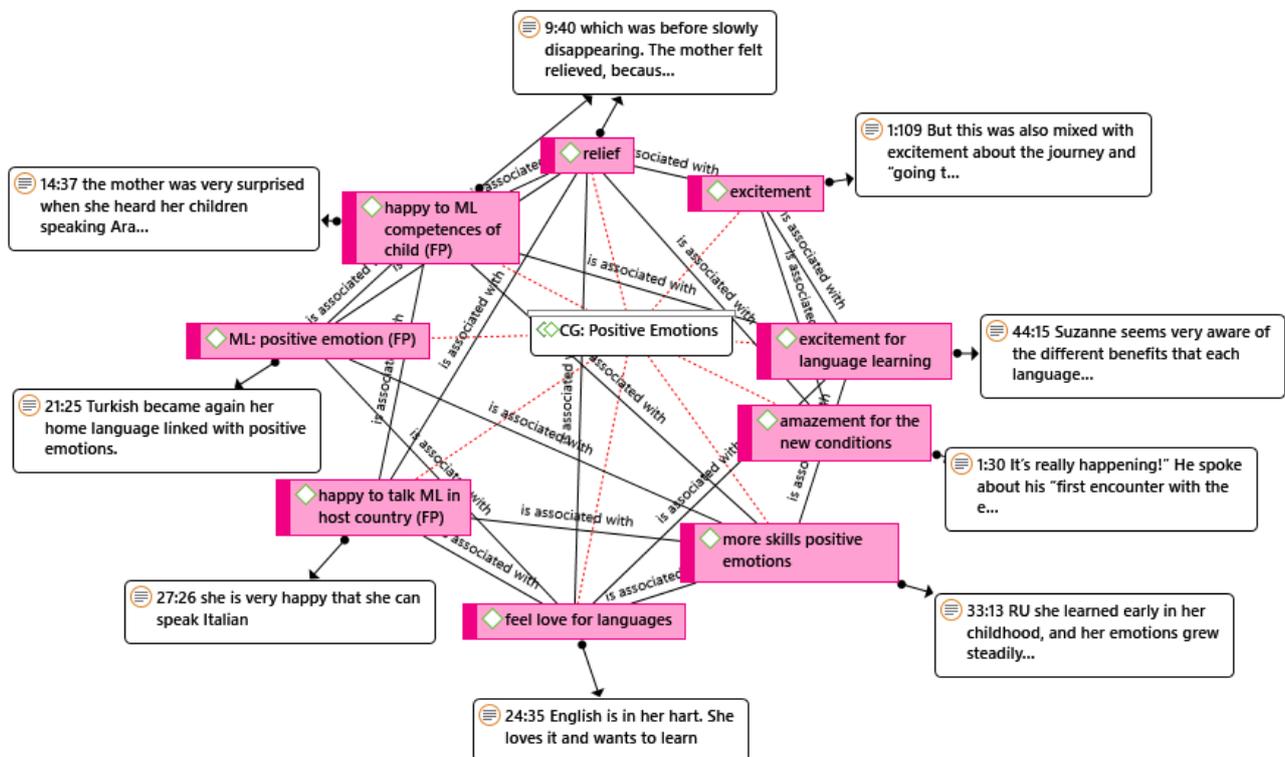


Figura 3.4 – Network view del CG: *Positive Emotions*

Nella Networkview *Positive Emotions* (Figura 3.4) vengono mostrati 19 codici che rappresentano il risvolto della medaglia di quanto prima esposto. Alcune sono già emerse precedentemente: l'“eccitamento” legato al viaggio migratorio, il sollievo (“*relief*”) per la possibilità di riunirsi con i membri della propria famiglia partiti precedentemente.

[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, [...] and relief.*

Vi sono alcuni passi realmente commoventi che fotografano lo stupore per la nuova condizione (“*amazement for the new condition*”), la realizzazione di tutte le aspettative riposte nel viaggio migratorio alla ricerca di una vita dignitosa, lontano dalle brutture delle guerre civili, da condizioni socio-politiche ed economiche veramente disagiate.

[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 door open for other people...because there were doors!”*

Tra i motivi di maggiore esaltazione nel rapporto con il nuovo contesto vi è proprio la possibilità di apprendere un'altra lingua (“*excitement for language learning*”) e la crescita di un feeling positivo con la nuova lingua con il miglioramento delle proprie competenze (“*more skills positive emotions*”).

[DHR 01, 1:30] *but only after a week and a half I became aware that there was another language spoken here...” (including among relatives) which “encouraged me to speak a new language...I was excited about it” (a bit like holding open the door).*

[FOY 05, 23:25] *Before she started to learn English, though she heard English words or songs, she had no feeling of this language. When she started to learn this language, she likes it more and more. During a certain period, because she needed to use English a lot for her work, her emotion of this language grew quicker than her skills*

Le famiglie, dunque, raccontano anche la loro resilienza, la capacità di non lasciarsi andare ad una nostalgica immobilità ma guardare avanti nel desiderio, nella scoperta e costruzione di una nuova vita e di nuove opportunità (vd code “*trans-national imagination*” in CG: *Positive Aspects of Migration*, Figura 3.7).

Questo atteggiamento di orientamento al futuro, con la sicurezza del passato, di ciò che si possiede, investe anche le pratiche linguistiche: un senso positivo di ciò che la propria lingua madre rappresenta (“*ML: positive emotion (FP)*”) e può rappresentare per i propri figli.

[FOY 12, 30:18] *This positive feeling remains. When her first child was born this became still more important for her, she understood that it was a heritage she had to transfer to her children.*

La possibilità di mantenere un senso coeso d’identità, come emerge dalle narrazioni dei genitori migranti, passa quindi anche dalla possibilità di non dover rinunciare a parti di sé, compreso il background linguistico; ed è probabilmente per tale motivo che i genitori raccontano di provare un senso di felicità nella possibilità di utilizzare la propria lingua d’origine nel paese ospitante (“*happy to talk ML in host country (FP)*”).

[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*

Raccontano, inoltre, di sentirsi sollevati (“*relief*”) e orgogliosi (“*pride to ML competence of child (FP)*”) che anche i figli abbiano potuto acquisirla maturando anche delle buone competenze.

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

[EURAC 10, 16:28] *The parent is particularly proud that her daughter is attending a German speaking school because she was able to learn it by her own, without the help of none of the parents.*

I figli stessi, nell’esperienza di apprendimento della lingua parentale, spesso riportano una grande emozionalità ad essa collegata (“*feel love for a language*”) tanto da farne strumento per la progettualità futura (vd code “*PML: as an additional resources*”, in CG: Positive Attitudes, Figura 3.1)

[FOY 06, 24:35] *English is in her hart. She loves it and wants to learn it to become an actress in Hollywood*

3.3 - L'emergenza di nuove categorie

La codifica top-down condotta per fini 'verificativi', ovvero relativi ai due topic previsti a priori ("Language Attitudes" e "Emotions and Language"), è stata complementare all'intenzione esplorativa di apertura scientifica bottom-up verso nuove categorie semantiche, potenzialmente attrattori di ulteriori reti significative di codici.

Attraverso una codifica a doppio senso – induttiva e deduttiva – sono stati individuati codici 'aggiuntivi' considerati di interesse per un'eventuale collaterale formulazione di ipotesi, funzionali alla costruzione della teoria.

Il processo finale di codifica ha generato, così, altre 3 macro-categorie tematiche che hanno esteso ed approfondito il campo semantico degli atteggiamenti e delle emozioni linguistici nelle famiglie multilingue ed hanno aperto scenari importanti di collegamento tra gli aspetti culturali-identitari con il vissuto della migrazione ed in rapporto alla comunità 'ospitante' o di residenza.

3.3.1 - *Issues related to migration*

Durante il lavoro di codifica sono emersi numerosi codici collegati alla storia migratoria delle famiglie multilingue intervistate. È stato creato lo Smart Codes Groups (SCG) *Issues Related to Migration* costituito da 3 nodi di codici o Codes Group:

- CG: *Reasons for migration*;
- CG: *Difficulties in Migration*;
- CG: *Positive aspects of migration*.

Nella prima Network view viene raffigurato il CG: *Reasons for migration* (Figura 3.5) con 8 codici che spiegano le ragioni che hanno spinto uno o più membri della famiglia ad intraprendere il viaggio migratorio. Le storie sono molto diversificate tra loro e rappresentano bene la varietà di modalità e motivazioni in cui è possibile oggi divenire famiglia mista.

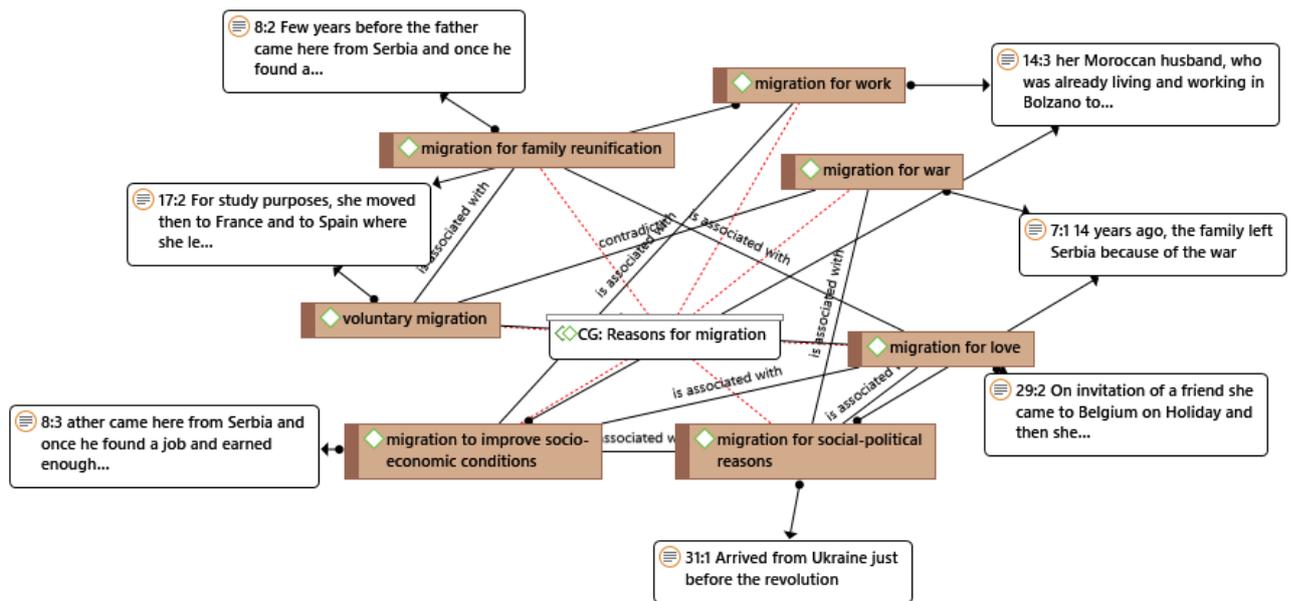


Figura 3.5 – Network view del CG: *Reasons for migration*

Tra i partecipanti alla nostra ricerca vi sono infatti genitori, solitamente la madre, che migra per mettere fine alla distanza con il partner, magari conosciuto durante un viaggio in altro Paese o per lavoro, e decidendo di iniziare con quest'ultimo una vita coniugale (*"migration for love"*).

[FOY 11, 29:02] *On invitation of a friend she came to Belgium on Holiday and then she learned to know her partner and father of the child. So she came here and did the same work as in Greece. Her partner is from Moldavia.*

Il viaggio migratorio può, inoltre, essere mosso dalla volontà di ricongiungimento con uno o più familiari che avevano già precedentemente lasciato il Paese d'origine (*"migration for family reunification"*).

[SIH 06, 32:20] *Parents came to Lithuania in 2011 from Azerbaijan, as the husband has started his business here. Although the wife at that time worked as a doctor in Azerbaijan, she decided to give up her career for husband and family and moved together to Vilnius, Lithuania.*

Ma il progetto di lasciare la propria Nazione di nascita per stabilirsi in un nuovo contesto, in altro Stato, è spesso il risultato di una necessità, quasi di un atto forzato dalle condizioni socio-politiche disagiate (*"migration for social-political reason"*), da guerriglie e belligeranze interne o internazionali (*"migration for war"*) che hanno spinto i coniugi o l'intera famiglia a cercare nell'esodo la possibilità di migliorare la propria qualità della vita e le condizioni socio-finanziarie (*"migration to improve socio-economics conditions"*).

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

[EURAC 01, 7:3] *14 years ago, the family left Serbia because of the war and came to South Tyrol in order to have a better future.*

Le sfide della migrazione vengono sintetizzate nella code family *Difficulties in Migration* (Figura 3.6) che racchiude 13 codici.

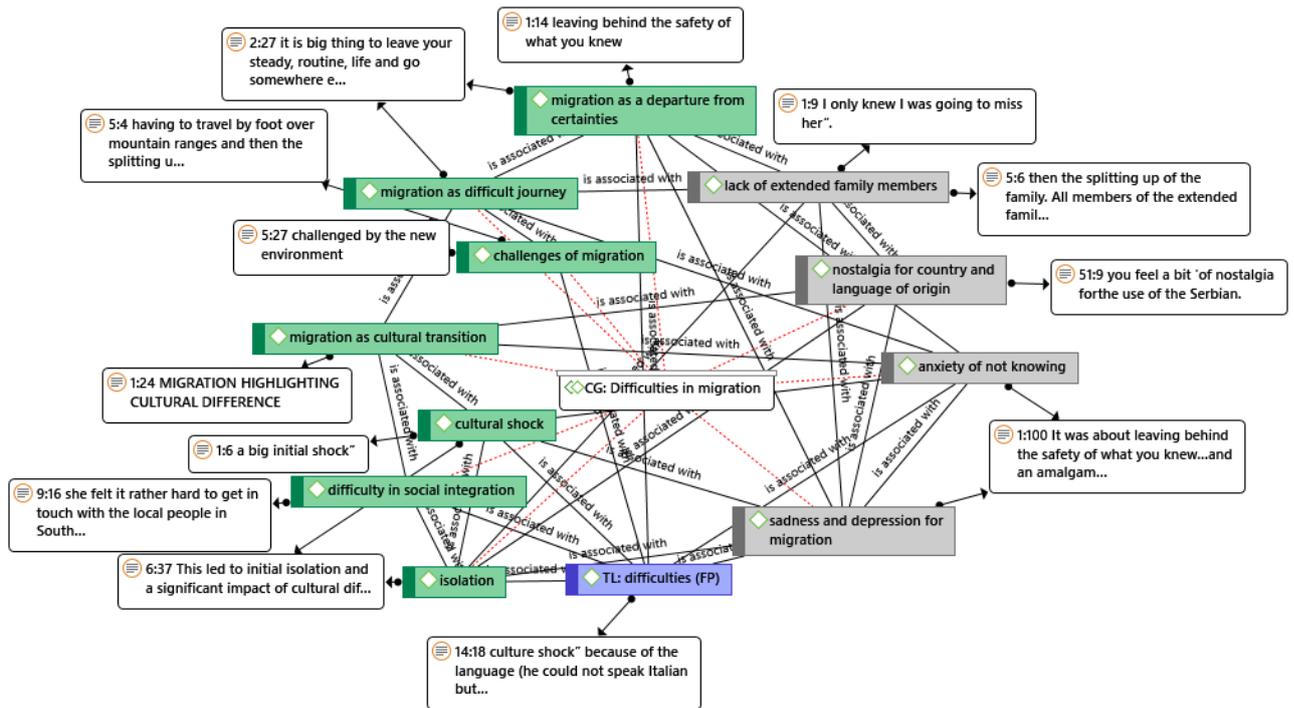


Figura 3.6 – Network view del CG: *Difficulties in Migration*

Le famiglie affrontano un viaggio molto difficile (*“migration as difficult journey”*) che li prova fisicamente e mette in pericolo la propria salute e sicurezza.

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

Come introduce la quotation sopra riportata, la migrazione ha implicato per molti di loro l’allontanamento non solo dal proprio Paese e dalle proprie certezze e sicurezze (*“migration as a departure from certainties”*) ma anche dai propri familiari e dalle persone care (*“migration as separation from loved ones”*) creando un senso di vuoto, depressione e tristezza in coloro che vanno via (*“sadness and depression for migration”*).

[DHR 01] *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*

[SIH 08] *in the beginning, she felt herself badly, as she came alone, all her relatives left in Uzbekistan. Almost for 15 years after their arrival she did not know they stay in Lithuania for such a long time, so she did not try to learn Lithuanian*

Vi è infatti, come abbiamo visto nel paragrafo precedente (3.2. *Emotions and Lanuage*), un forte legame tra gli aspetti emotivi riportati dagli intervistati e l'esperienza migratoria, tant'è che ritroviamo in questo Codes Group alcuni codici già commentati e riportati in grigio nella Networkview “CG: *Difficulties in Migration*.”

L'ansia di non sapere cosa li aspetti (“*anxiety of not knowing*”), lo scacco emotivo condizionato da una distanza culturale tra il paese di provenienza e quello di approdo (“*cultural shock*”) la quale rende i compiti d'integrazione una sfida aggiuntiva (“*difficulty in social integration*”) e costringe i nuovi arrivati ad un isolamento forzato (“*isolation*”) acuito dall'incomunicabilità con gli autoctoni.

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

[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.*

Mentre le problematiche di cui sopra incoraggiano un approccio malinconico rivolto alle persone più care rimaste ‘a casa’ o partite per altre direzioni (“*lack of extended family members*”), al paese e alla lingua lasciata al di là del confine geografico, il nuovo arrivato dovrà confrontarsi con l'apprendimento della lingua del territorio e alle correlate difficoltà (“*TL: difficulties (FP)*”)

Eppure vi è chi, in questo cambiamento trova un'altra prospettiva; una significativa tendenza orientativa che domina atteggiamenti ed emozioni ed insiste sul ruolo costruttivo di sé e della famiglia, sulla dimensione narrativa che sottende a questa impresa. Il CG: *Positive Aspect of Migration* racchiude questa visione esistenziale che guida ad una reinterpretazione del proprio background passato e della propria esperienza migratoria esclusivamente nell'ottica vitale della progettazione futura e delle possibili opportunità (“*migration as an opportunity*”).

[DHR 02, 2:58] *this is something I reflect on and there might be something like that, that you lose a little bit of yourself in translation but like I said I never really felt at home there but not that I really grew into here...I think that I could be*

much more at home here, it's been a decade now...but not a transition but life has found its own course. It was going to be temporary and is now permanent temporary...now I am determined to make my life here

[DHR 01, 1:25] *I was yearning for the people that I missed but I didn't want to go back culturally...I enjoyed life more over here...life had more purpose, it was more meaningful...I felt I had updated my previous life.*

Abbiamo sintetizzato questa prospettiva nel codice “*trans-national imagination*” risiede nella speranza di un nuovo inizio (Brah, 1996): «piuttosto che guardarsi indietro in un nostalgico sforzo di recupero o mantenimento della propria identità, essi scoprono o costruiscono ciò che sono, dove e cosa per loro è casa essenzialmente guardando avanti» (Jessner-Schmid, & Kramsch, 2015, p. 24). Trattandosi quest'ultimo di un atteggiamento legato alla migrazione, potremmo considerarlo un codice ponte tra la famiglia di codici qui commentata e il Code Group “*Positive Attitudes*” (Figura 3.1).

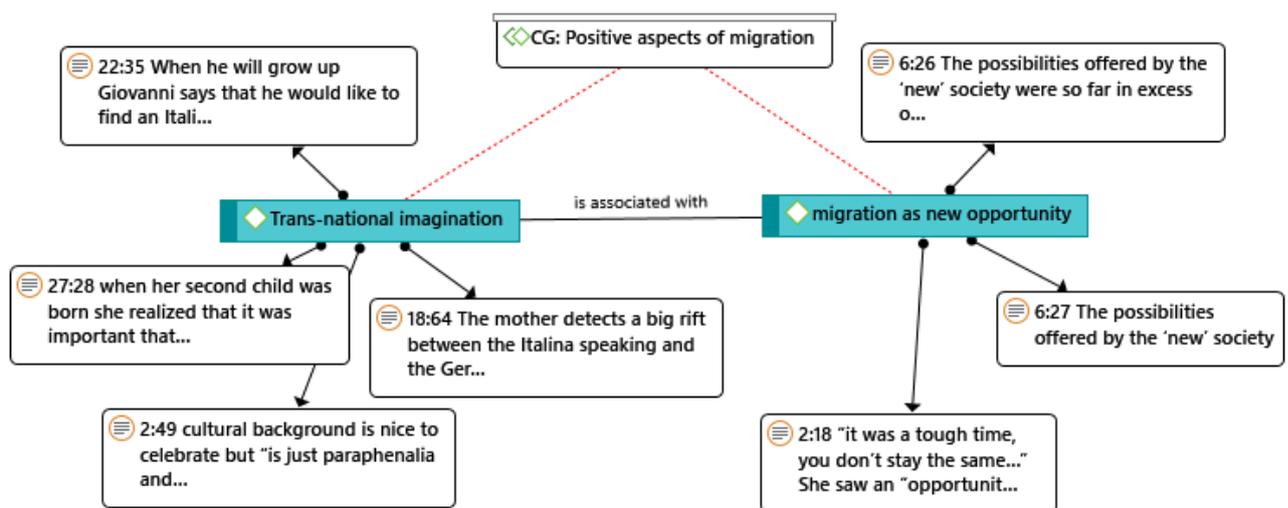


Figura 3.7 – Network view del CG: *Positive aspects of migration*

3.3.2 - Cultural Identity Issues

In Figura 3.8 la Network view contiene la famiglia dei codici (N=2) che riguardano il nodo tematico “*Cultural Identity Issues*”. L’identità culturale della persona è, infatti, indissolubilmente legata alla lingua ed al suo utilizzo (Gibbons, & Ramirez, 2004).

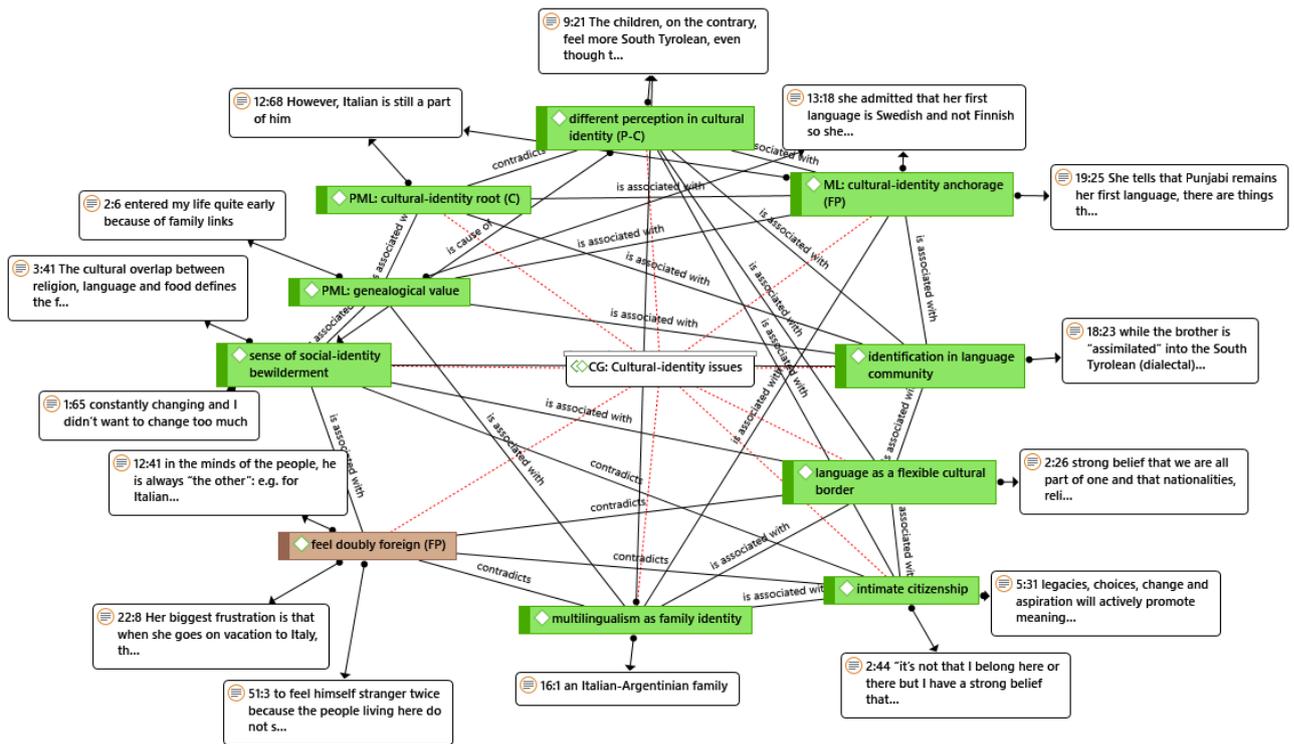


Figura 3.8 – Network view del CG: *Cultural Identity Issues*

A livello sia individuale che sociale, l’identità è un processo dinamico evolutivo che si costruisce e si negozia con i propri vissuti, l’interazione con gli altri e con la comunità (Man Park, 2013); si sviluppa attraverso la significazione culturale (Baker, 2011) ed è suscettibile di cambiamenti nel contatto con realtà altre, come sintetizzato dal codice “*language as a flexible cultural border*”.

[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.*

Ma la lingua non è solo un vettore della cultura (Chiu, & Chen, 2004): è innegabilmente uno dei marker di appartenenza più forti e strumento di identificazione individuale e con una comunità linguistica (“*identification in language community*”).

[EURAC 05, 11:56] *the family is imbedded in a strong and active Ladin speaking community. In St. Ulrich, the Ladin-speakers know each other and naturally speak Ladin. Only if there is somebody in the group that cannot understand/speak Ladin they switch (easily) to Italian or German.*

Per l'intero sistema familiare la lingua rappresenta un ancoraggio identitario ed affettivo e ciò significa che uno spostamento linguistico da parte di uno o più dei suoi membri, costituisce una 'devianza' culturale ("*different perception in cultural identity (P-C)*") e degli equilibri anche all'interno della casa stessa (Burck, 2004) aprendo anche spazi di conflitto familiare tra le scelte di erosione o mantenimento della lingua d'origine.

[UNIPA 09, 42:2] *my daughter smiles because she's always been here. Often she tells me that we are different because I am Polish, and she is Italian.*

Perché ciò non accada e non si configuri un conflitto intergenerazionale è necessaria una sorta di "doppia autorizzazione" cioè, che i genitori autorizzino i figli a vivere appieno la nuova realtà, la cultura, la lingua dominante e i suoi valori e che i figli di seconda generazione autorizzino i genitori ad appartenere alla loro cultura d'origine senza doverla rinnegare e mostrino interesse e stima per i loro sapere, cosa che non sembra avvenire nella situazione giù descritta:

[FOY 09, 27:32] *The parent would like her child to give more place to Italian but you feel that for the child Arabic is more important. The is a bit jealous of her sister because she goes to Italy twice a year: she is married to a Belgian who is very interested in Italy. [...] The mother's husband tolerates her Italian culture and language but would not like to learn Italian himself. 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.*

Chiaramente, come abbiamo imparato nel corso dell'analisi delle interviste, molto dipende dall'atteggiamento linguistico della famiglia, la quale potrebbe, in senso contrario, non riconoscere come disconfermante l'introduzione di un nuovo codice linguistico ma piuttosto proporlo come un valore non solo generazionale ma anche genealogico ("*PML: cultural-identity root (C)*"; "*ML: cultural-identity anchorage (FP)*"), che attraversa le generazioni e si struttura sia nell'identità familiare del qui ed ora ("*multilingualism as family identity*"), sia nello storico della famiglia ("*PML: genealogical value*").

[DHI 01, 1:36] *N says, "I dream in English but cook in Lithuanian". The cultural overlap between religion, language and food defines the family. The cultural overlap between religion, language and food defines the family.*

[DHI 03, 3:41] *English language entered my life quite early because of family links, my mum's uncle had been a prisoner of war in Germany but finally landed in America and started a family there.*

A seconda dell'atteggiamento adottato, una forte identità linguistica può essere un vincolo poiché può creare resistenza nei confronti della lingua del paese ospitante e della sua cultura, riducendo i

contatti con gli autoctoni e mettendo a repentaglio il processo stesso di inclusione sociale. Una chiusura, questa, che potrebbe creare un senso di smarrimento che abbiamo reso con il codice “*sense of social-identity bewilderment*”. Quest’ultimo è un’etichetta verbale molto densa – raccoglie ben 24 quotations – e descrive uno stato d’animo molto presente nelle interviste delle famiglie della migrazione e già ampiamente documentato in letteratura (Jessner-Schmid, & Kramersch, 2015): un senso d’identità culturale non integrata nel percepirsi ed essere considerato ovunque uno “straniero” (“*feel doubly foreign*”, in CG: *Relationship with host community*, Figura 3.9), non realmente un membro della comunità linguistica di approdo né più ‘puramente’ fedele alla cultura d’origine.

[UNIPA 08, 44:51] *After all these years, he says he does not feel belong either to Serbia or Italy and to feel himself 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.*

[FOY 10, 28:13] *She divides her body in two: because she lives with the two languages: half of the people she knows speak Dutch and the other half Turkish.*

[EURAC 06, 12:56] *They feel at home, where they live, but as far as identity is concerned, the oldest boy describes it for himself as a mixture, and 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”.*

Favaro (2007) parla di ambivalenza identitaria laddove si venga a creare un forte conflitto tra le origini e il contesto più evidente in tutte le realtà in cui la rete allargata della comunità, e quindi i contatti intergruppi, risultano più deboli.

3.3.3 *Relationship with host community*

Il code “*social identity bewilderment*” fa da ponte tra il Code Group “*Cultural Identity Issues*” (Figura 3.8) e il CG: *Relationship with host community* (Figura 3.9), in quanto l’aspetto legato alla percezione della doppia estraneità (“*feel doubly foreign*”) di alcuni soggetti multilingue intervistati, non è solo uno stato mentale ma viene espressamente rimandato al rapporto con la società ospitante. Dalle quotations, esso sembra dipendere principalmente dalla percezione che gli ‘altri’ hanno del soggetto multilingue, un’etro-attribuzione che però incide sull’integrazione del senso del sé soggettivo. Infatti i membri della famiglia migrante multilingue possono sentirsi estranei due volte: quando torna nella ‘patria natia’ dove viene considerato ormai “lo straniero”, sia nel paese ospitante dove è “l’estraneo” da sempre

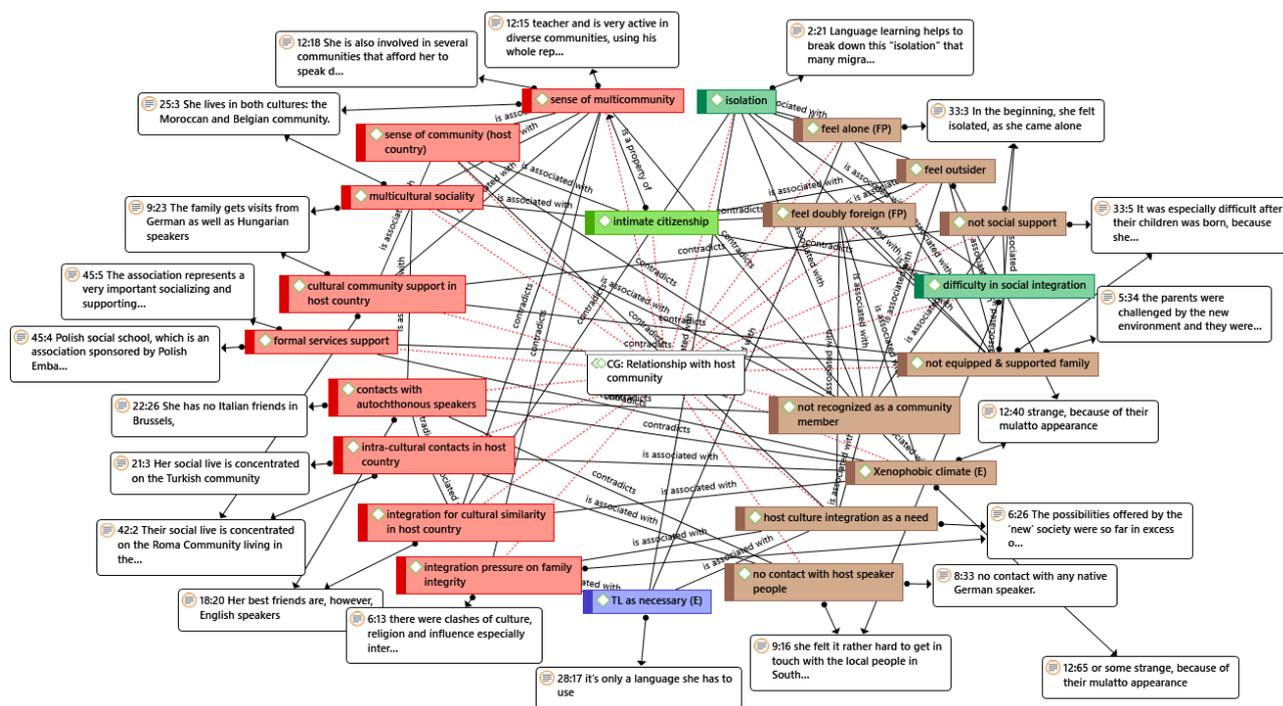


Figura 3.9 – Network view del CG: *Relationship with host community*

[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.*

Essere etichettati come estranei poiché ‘linguisticamente diversi’ può assumere chiaramente una connotazione negativa a tutto tondo, sinonimo dell’essere considerato diverso rispetto a chi è membro riconosciuto della comunità. Ciò implica dunque un disconoscimento a prescindere dell’accettazione della complessità culturale multilingue come parte della comunità sociale autoctona (“*not recognized as a community member*”)

[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*

Non sentirsi riconosciuto come membro della comunità può rendere il soggetto insicuro e fragile nella costruzione e nella considerazione della propria identità (“*feel outsider*”), come perfettamente espresso nella seguente quotation:

[DHR 01, 1:22] *The reality was different and he had a strong feeling of “being very different” (in my first week in school in London I was in traditional Afghani clothes...) but it was the first time that he began to connect with his identity and to consider “the first test of who I was...”*

Le relazioni interpersonali giocano un ruolo importante nello sviluppo dell'identità etno-linguistica. Questo può richiedere maggiore fatica qualora il soggetto debba confrontarsi con contesti razziali e xenofobi (“*Xenophobic climate (E)*”).

[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.*

In contesti escludenti inevitabilmente i contatti inter-gruppi sono rari e poco intensi (“*no contact with host speaker people*”) e sporadiche, quindi, anche le occasioni di apprendimento linguistico ambientale.

La percezione di sentirsi culturalmente distanti e distinti e la conseguente difficoltà d'integrazione nel nuovo contesto possono incidere sul senso di solitudine (“*isolation*”) sulla qualità della vita, sulla piacevolezza della permanenza e, alle volte, tradursi nel desiderio di lasciare il paese.

[UNIPA 02, 42:2] *Their social live is concentrated on the Roma Community living in the camp, also if she lives in a public housing. The family emergency is to find a job. 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.*

Spesso la scelta alternativa all'isolamento è la ricerca, all'interno del contesto territoriale di residenza, della vicinanza con membri dello stesso gruppo etnico (“*intra-cultural contacts in host country*”) o con similarità alternative come possono esserlo quelle linguistiche o religiose (“*integration for cultural similarity in host country*”):

[DHR 03, 3:34] *She has a few friends in the Islamic community but they are mainly Polish and English converts.*

[FOY 03, 21:3] *Her social live is concentrated on the Turkish community.*

L'isolamento a cui queste famiglie sono costrette o che si auto-impongono, l'abbandono da parte dei servizi preposti e lo scarso supporto sociale (“*no social support*”), sono le condizioni maggiormente denunciate dalle famiglie da noi intervistate e che più incidono, come in un loop che ne aumenta la fragilità (“*not equipped & supported family*”), sulle possibilità d'inclusione sociale al pari degli autoctoni, come per l'accesso alle occasioni professionali

[DHR 05, 5:39] *The beliefs and values of the parents were challenged by the new environment and they were not equipped, or supported to develop, the skills to make the transition a smooth one.*

[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 was born, because she felt lonely.*

[FOY 06, 24:8] *She has a higher education but she couldn't go out working because she did not find help for the children. She really was depressed.*

Quindi, non è difficile che le pressioni culturali passino anche attraverso la necessità di apprendere la lingua territoriale (“*TL as necessary*”) come unica modalità facilitante il processo d’integrazione (“*host culture integration as a need*”).

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 need to learn at least one language of the Province and she chose for Italian.*

Nella relazione con la comunità ospitante può avere la peggio la propria identità d’origine, sacrificata in nome dell’integrazione con strategia rinunciataria (“*defeatist strategy (FP)*”). Tra le mosse di questa ‘tattica’ rientra anche il rifiuto dei contatti intraetnici e la selezione delle amicizie solo all’interno del gruppo dominante (“*contacts only with autochthonous speakers*”).

[EURAC 12, 18:21] *The 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. The daughter seems to define her identity via standard German.*

Spesso sono le giovani generazioni delle famiglie della migrazione ad essere più facili sostenitori di una politica assimilazionista e che vivono con maggiore semplicità le pressioni ambientali d’inclusione. Compito più difficile per gli adulti e, non raramente, affrontato con l’insorgenza di conflitti all’interno della famiglia.

Perché ciò non accada e non si configuri un conflitto intergenerazionale è necessaria una sorta di “doppia autorizzazione”: che i genitori accompagnino i figli nell’avanscoperta della nuova realtà, cultura e nell’apprendimento della lingua dominante e che i figli ‘confortino’ i genitori nel mantenimento della loro appartenenza d’origine e mostrino interesse e orgoglio. Sotto i colpi del

fallimento di questo compito, invece, la famiglia potrebbe anche disgregarsi (“*integration pressure on family integrity*”):

[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 influenced the choices behind language use. [...] The cultural pressures led to the break up of the family with the father leaving the family home.*

Per i membri delle famiglie miste multilingue, il viaggio migratorio e la successiva stanzialità costituiscono un percorso di costruzione dell’identità tra perdite e ritrovamento ed in mezzo a molte esperienze negative ne ritroviamo altre assolutamente virtuose di integrazione ben coadiuvati dal supporto formale dei servizi territoriali (“*formal services support*”) e informale del sostegno sociale.

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

Quanto su detto fa riferimento anche al code “*sense of host community*”, si riferisce ad un positivo senso di appartenenza alla società ospitante. Infatti i membri di una famiglia transnazionale ‘immaginativa’ (in riferimento all’atteggiamento positivo “*trans-national migration*” di cui abbiamo parlato nel sottoparagrafo 3.3.1 – Figura 3.7) riesce a trovare un nuovo equilibrio identitario, integrandosi piacevolmente nella società ospitante a volte sentono forte il richiamo di appartenenza ad essa, come si evince dai seguenti casi:

[EURAC 04, 10:3] *The interviewee’s family is originally from Vicenza and moved to South Tyrol (Val Badia) in 1959 [...] feel better integrate in the valley’s community.*

[FOY 04, 22:30] *Elena considers Italy her home country and she feels that she belongs to Italy*

Il senso di appartenenza alla comunità ospitante diventa più forte e più sentito quando è accompagnato da atteggiamenti positivi verso la lingua ospitante (vd codes “*TL: desire to learn*”, “*TL: feel comfortable (FP)*” in CG: *Positive Attitudes*, figura 3.1) e dalle competenze linguistiche nella L2 – specialmente se si tratta della conoscenza del dialetto del posto che può essere appreso solamente se si ha un buon legame con l’ambiente, una buona integrazione sociale (“*good social integration*”) e contatti frequenti e qualitativamente positive anche, ma non solo, con i parlanti del luogo (“*multicultural sociality*”).

[SIH 01, 21:4] *In Lithuania the family feels very well, like at home. They found a lot of friends of different nationalities.*

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

[EURAC 01, 7:9] *The family is living in a lively community of migrants from Ex-Yugoslavia and feels itself 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.*

Una delle intervistate riflette sul concetto stesso di appartenenza ad un luogo, sostenendo che:

[DHR 02, 2:44] *belonging’ – “it’s not that I belong here or there but I have a strong belief that we are all part of one and that nationalities, religions, borders divide us...”*

Il brano di cui sopra riporta ad un piano intimo dell'appartenenza che al contempo richiama il concetto di cittadinanza intima (“*intimate citizenship*”) e propone, quasi, un superamento dell'astratta e universale concezione del cittadino, indirizzandosi ad una maggiore determinazione idiosincratica e rappresentazionale del soggetto di diritto, attraverso l'accoglienza e il nutrimento, da parte della comunità sociale, delle molteplici appartenenze contingenti e qualitative del cittadino (Plumer, 2005).

[DHR 05, 5:31] *All children make what they consider to be the best choices in the immediate journey towards integration. These are generally helpful at the time but become less so over time. Allowing space for reflection around legacies, choices, change and aspiration will actively promote meaningful integration and citizenship.*

L'interessantissimo code “*intimate citizenship*” apre una nuova visione anche del contenuto di alcune interviste nelle quali spesso i soggetti intervistati, sostanzianti da un atteggiamento di “*trans-national imaginations*” (vd CG: *Positive Attitudes*, Figura 3.1), riferiscono che la loro competenza multilingue gli permette di sentirsi appartenenti a più comunità, contesti e gruppi contemporaneamente. Dalle loro parole e dal pathos delle interviste, è chiaro che tali percezioni non vengano avvertite come ego-distoniche (a differenza di quanto rintracciato invece nei brani codificati con l'etichetta “*social-identity bewilderment*” in CG: *Cultural Identity Issues*, Figura 3.8) ma piuttosto danno vita ad un senso complesso ma integrato e positivo alle proprie comunità fisiche e mentali (quelle del proprio back-ground genealogico e culturale) attuali, etero-spaziali e sovra-temporali. Abbiamo denominato e codificato le unità narrative che includono tale sentimento di appartenenza multipla con il code “*sense of multi-community*”.

[EURAC 06, 12:15] *is very active in diverse communities, using his whole repertoire of languages. [...] The mother, on the other side, is Brazilian with L1 Portuguese. She is also involved in several communities that afford her to speak different languages.*

3.4 – L’emergenza di un nuovo topic teorico: *Success Dynamic of Multilingual Identity*

Come abbiamo visto il processo finale di codifica ha generato delle nuove macro-categorie che hanno chiarito e restituito il senso più profondo dei codici emersi nelle code families “*Language Attitudes*” e “*Emotions and Language*”. Nel percorso di crescente astrazione, interrogando le co-occorrenze tra le mappe, alcuni codici sono risultati presenti nell’area logico-semantica di collegamento tra le i Code Groups “*Positive Attitudes*”, “*Positive aspects of migration*” “*Culture-identity issues*” e “*Relationship with host country*” (Tabella 3.2).

Tabella 3.2 – Dettaglio dei co-occurring codes

Codes Groups	Co-occurring codes
<i>CG: Positive Attitudes</i>	<i>Multilingualism as a future & further resource</i>
<i>CG: Positive aspects of migration</i>	<i>Trans-national imagination</i>
<i>CG: Culture-identity issues</i>	<i>Intimate citizenship</i> <i>Sense of social-identity bewilderment</i>
<i>CG: Relationship with host country</i>	<i>Sense of multi-community</i>

I codici intersezione hanno suggerito la costruzione di una mappa ponte, la network view “*Success Dynamic of Multilingual Identity* (Figura 3.10) che ha evidenziato l’ipotesi di uno schema di mediazione in cui, tra il senso di smarrimento culturale e identitario “*sense of social-identity bewilderment*” e l’atteggiamento di apertura e propensione multilingue “*multilingualism as a future & further resource*”, intervengano delle variabili endogene che potrebbero agire un *buffering-effect* rispetto alla politica linguistica della famiglia multilingue.

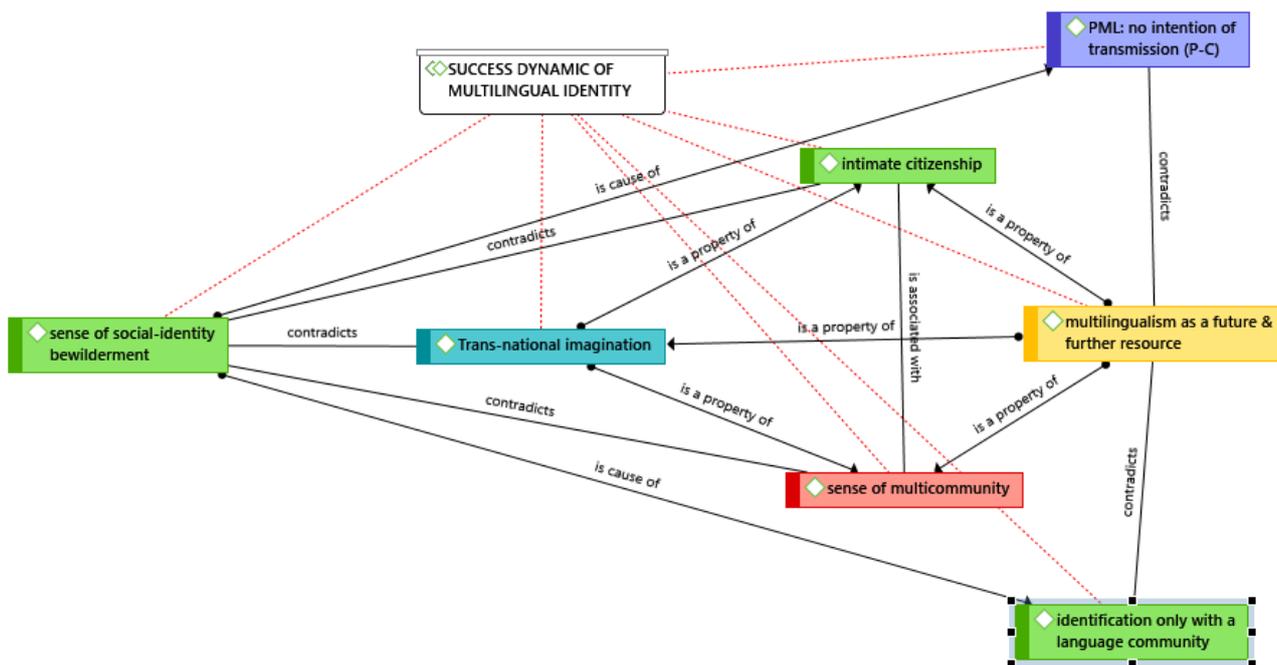


Figura 3.10 – Network view del CG: *Success Dynamic of Multilingual Identity*

Infatti, la dinamica identitaria della famiglia potenzialmente multilingue, secondo l’ipotesi teorica emergente del presente contributo, può essere spiegata secondo l’analisi della mediazione che decompone l’effetto totale della variabile esogena “*sense of social-identity bewilderment*” in due scenari risultanti:

- 1) effetto diretto;
- 2) effetto mediato.

Nello scenario dell’effetto diretto (Figura 3.), le interviste sembrerebbero suggerirci che il sentirsi doppiamente stranieri e non riconosciuti come membri della comunità di ‘approdo’ potrebbe portare la famiglia della migrazione a protendere verso la scelta di rinunciare alla trasmissione della lingua materna parentale (“*PML: no intention of transmission (P-C)*”) per cedere alle pressioni integrative della comunità o, in senso contrario, a chiudersi in un contatto difensivo esclusivo con la comunità linguistica d’origine “*identification only in a language community*”. Nel primo caso è chiaro che si verrebbe a creare la rottura con l’ancoraggio genealogico che la lingua d’origine dei genitori rappresenta mentre, nel secondo, si verrebbe a creare una marmorizzazione identitaria poco flessibile ad un *fit* con l’ambiente esterno.

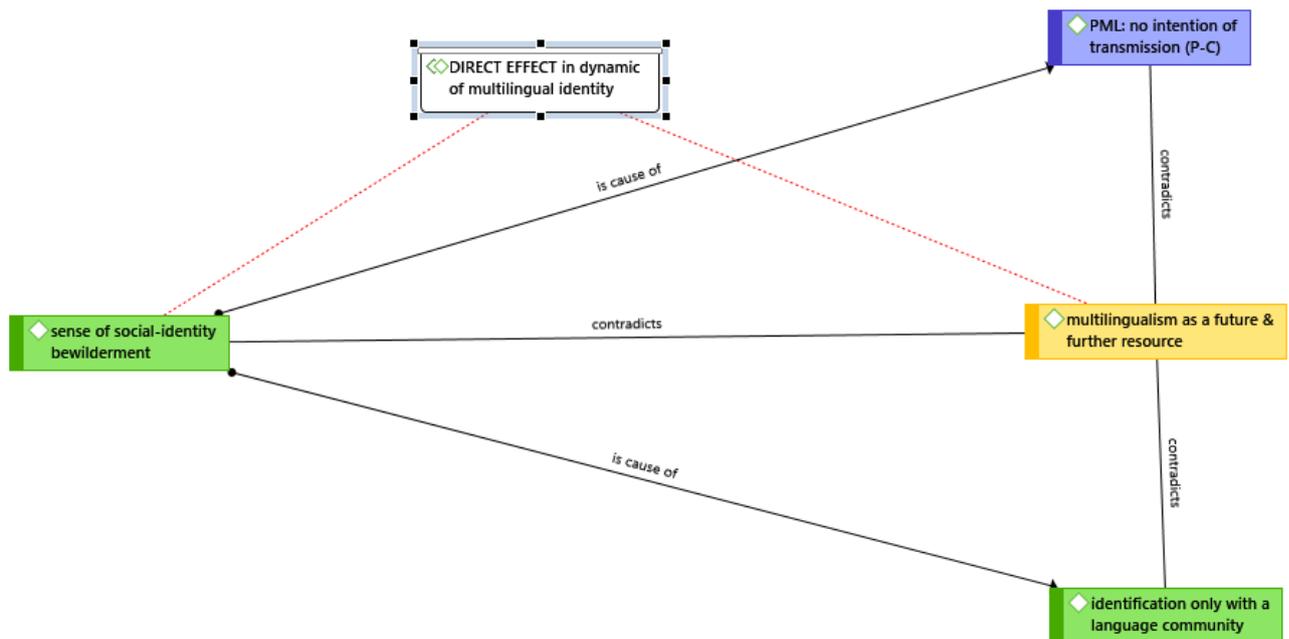


Figura 3.11 – Scenario dell’effetto diretto

Con l’effetto mediato, invece, si prospetta una dinamica di successo dal momento che il profondo senso positivo profuso dall’immaginazione trans-nazionale (variabile moderatrice) in tutti gli ambiti di vita della famiglia multiculturale, apre nuove prospettive alla migrazione, spostando il focus dall’aspetto di perdita culturale e costanza linguistica al riconoscimento dell’identità biculturale come “risorsa aggiuntiva”.

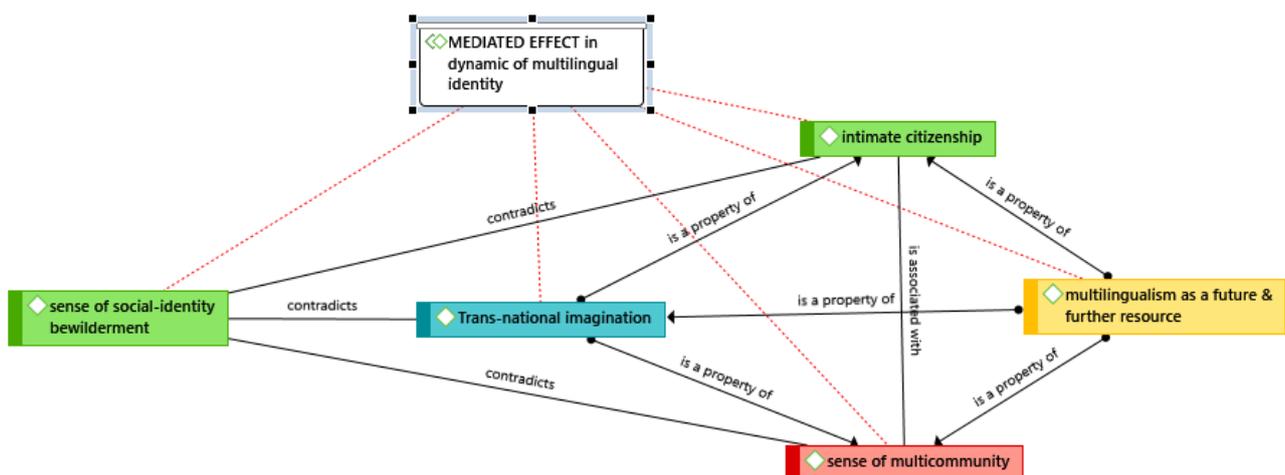


Figura 3.12 – Scenario dell’effetto mediato

Nell’ipotesi teorica emersa direttamente dai dati, la “*trans-national imagination*” è snodo che comprende e avvicina ecologicamente la famiglia ad un’identità biculturale di successo poiché andrebbe a subordinare un uso e una considerazione evolutiva del multilinguismo familiare allo

scambio reciproco e co-occorrente di aspetti micro identitari, quali la cittadinanza intima (“*Intimate citizenship*”) e fattori macro comunitari (“*sense of multi-community*”). L’ipotesi teorica emergente verrà argomentata nel capitolo conclusivo.

CAPITOLO 4 - IPOTESI DI UNA TEORIA EMERGENTE: LA DINAMICA DI SUCCESSO DELL'IDENTITÀ MULTILINGUE

4.1 - Proposte di una teoria emergente dall'analisi dei materiali testuali

Il lavoro di codifica con Atlas.ti ha permesso di incrociare i codici co-occorrenti nei Code Group – emersi per processo top-down e bottom-up – nella mappa scenario “*Success Dynamic of Multilingual Identity*” (Figura 3.10) da cui è possibile astrarre la teoria ecologica dei fattori che contribuiscono a promuovere e a facilitare la costruzione di una adeguata identità multilingue.

Secondo la teoria emergente dai dati si potrebbe configurare uno scenario fallimentare del potenziale multiculturale e multilingua della famiglia o per interruzione della trasmissione del patrimonio linguistico parentale o per chiusura difensiva nell'identità linguistica d'origine.

La famiglia mista, dunque, rimarrebbe solo potenzialmente multilingue e tendenzialmente incastrata tra fattori dinamici di natura identitaria, culturale e sociale qualora non riuscisse ad elaborare e sintetizzare in maniera funzionale ed evolutiva il prima e dopo della propria storia migratoria.

Secondo l'approccio ecologico, basato sulla reciproca influenza dei sistemi di vita della persona (Bronfenbrenner, 2009) «la famiglia è il contesto di prossimità nel quale si osserva una temporalità situata che svolge un ruolo fondamentale nella trasmissione tra le generazioni del patrimonio di contenuti simbolici, la cui costruzione dipende in misura determinante dalla memoria individuale e generazionale ma anche da quella collettiva e culturale» (Boccacin, 2007, p.67).

Secondo la teoria emergente, la trasmissione simbolica all'interno della famiglia mista deve attraversare il tempo intergenerazionale (Scabini & Domani, 1994) lungo la multidimensionalità familiare e sociale, mantenendo l'ancoraggio al passato come slancio immaginativo futuro. In tal senso, il fattore moderatore nella dinamica di successo dello sviluppo multilingue sembrerebbe proprio l'immaginazione trans-nazionale (Cohen, 1997).

Quest'ultima cioè convertirebbe in slancio vitale la memoria storica ed ontogenica della famiglia in movimento circolare tra i membri e le pluri-comunità di appartenenza.

È necessario, in altri termini, che venga ricucito il senso unitario del sé al di qua e al di là delle frontiere nazionali per restituire un senso di continuità ma, soprattutto, un senso progettuale, trasformativo e proiettivo di sé come cittadino avente diritto e come membro riconosciuto di una (non

necessariamente una sola) comunità all'interno della quale mettere a valore sociale il proprio multilinguismo.

In quest'ottica l'ipotesi della teoria ecologia emergente dai dati verrà argomentata seguendo il filo di questa dinamica ricorsiva della famiglia mista multilingue dal sistema micro-identitario a quello macro-comunitario.

4.1.1 - Livello micro: l'integrazione di un'identità sociale multipla e narrativa

Molte centinaia di migliaia di famiglie cercano una vita migliore, di solito fuggono dalla guerra civile, dalle persecuzioni, dalla povertà. Oltre ai flussi di migrazione internazionale, i progressi tecnologici hanno aumentato drasticamente i contatti interculturali e la diversità culturale in tutto il mondo (Arnett, 2002), ed in alcuni casi, si sono fatti grossi passi avanti circa gli atteggiamenti verso il matrimonio inter-etnico. Tali cambiamenti hanno portato all'aumento delle famiglie interetniche i cui figli hanno un background culturale misto.

E mentre queste persone stabiliscono nuove famiglie e una nuova vita in un posto nuovo, prendono decisioni sul linguaggio: come comportarsi con la lingua della società ospitante? Mantenere la lingua d'origine? Come usare le diverse lingue in casa?

Lo status di una lingua nella società e l'atteggiamento della popolazione nei confronti del bilinguismo in generale e delle singole lingue in particolare, condiziona e in alcuni casi determina, lo sviluppo bi-plurilingue del bambino e anche il mantenimento della lingua minoritaria nell'adulto.

Il pattern ricorrente è che per la prima generazione di migranti o per il genitore migrante, l'apprendimento della lingua del nuovo paese di residenza sia il compito più importante e spesso impegnativo, mentre i loro figli nati in loco affrontano la sfida di mantenere l'*heritage* linguistico parentale. Spesso le famiglie decidono di mantenere la lingua parentale come lingua "di casa" quando il genitore d'origine straniera è monolingue e conosce solo la propria lingua madre. Inoltre queste famiglie non di rado devono affrontare i pregiudizi e gli stereotipi legati ai membri che non parlano la lingua del paese di residenza (Jessner-Schmid, & Kramsch, 2015).

Ma le motivazioni della famiglia e dei suoi membri nell'apprendere, mantenere, ed usare una o più lingue del background familiare possono andare oltre le necessità e le opportunità. Esse, come abbiamo riscontrato dalle analisi delle interviste, possono essere legate al senso di appartenenza o di immaginazione trans-nazionale della famiglia (Cohen, 1997). Poiché il processo di formazione dell'identità avviene in un ambiente di differenze sociali e culturali, ciò si aggiunge alla complessità della comprensione delle esperienze delle famiglie multilingue.

La famiglia multilingue è infatti, tale poiché in essa si intrecciano molteplici identità culturali, identità parziali che si influenzano reciprocamente e in cui ciascuno individuo ridefinisce la propria identità sulla base dei molteplici contatti e contesti con cui si confronta (Falicov, 1995).

Il linguaggio non solo esprime l'identità, ma contribuisce in modo significativo allo sviluppo e alla creazione del processo identitario come fatto controverso della vita politica contemporanea (Romaine, 2011). Il modo in cui i membri della famiglia multilingue riescono a definire le distinzioni sociali e culturali influenzerà in modo significativo il processo di formazione della propria identità individuale, familiare e gruppal. L'identità, a questi tre livelli, è qualcosa che stiamo costantemente costruendo e negoziando durante il corso di tutta la vita attraverso l'interazione con gli altri (Thomas, Wareing, Jones, & Thornborrow, 2004).

L'identità è infatti processo dinamico all'interno del quale possono trovare spazio forme di ibridazione (Alotta, 1999); zone culturali di confine, in cui le varie dimensioni dell'identità, di cui i partner sono portatori, s'intrecciano, si confrontano e danno luogo a universi di significato condivisi (Falicov, 1995).

I membri della famiglia multiculturale e multilingue, si trovano quindi a dover negoziare costantemente queste dimensioni per arrivare a costruire un proprio paradigma familiare, sia in termini di premesse, convinzioni e credenze, sia in termini di modelli comportamentali (Fruggeri, 2007), in cui sono chiaramente incluse le pratiche linguistiche.

Come abbiamo avuto modo di argomentare nel primo capitolo, e come restituitoci dalle interviste con le famiglie, tra gli aspetti più salienti della propria identità su cui genitori e figli si trovano a doversi confrontare, e che influenza le scelte linguistiche al suo interno, vi è lo spazio di negoziazione etnico-culturale. In questo sforzo rientrano sia l'etnicità – le componenti per così dire oggettive, relative alle caratteristiche somatiche, linguistico-culturali, religiose – che identità etnica ossia la rilevanza psicologica che gli individui possono attribuire alle loro origini (Mancini, 2006).

Quest'ultima include molte dimensioni (Ashmor et al., 2004) che chiamano in causa la teoria dell'identità sociale di Tajfel (1981), ossia:

- l'autocategorizzazione, la definizione di sé come appartenente ad un gruppo;
- la valutazione, l'atteggiamento positivo o negativo nei confronti di tale gruppo;
- il sentimento di interdipendenza, il legame di vicinanza e affinità nei confronti dei membri del proprio gruppo;
- l'importanza di tale appartenenza nel concetto di sé;
- il grado di radicamento nelle relazioni sociali etniche;
- la partecipazione alla vita della comunità etnico-culturale d'appartenenza.

Questi aspetti non sono fissi ed immutabili e, pertanto, non lo è nemmeno l'identità sociale. Allo stesso tempo, se tali aspetti sono ben integrati ed egosintonici, nel corso della sua vita la persona, per coerenza cognitiva sarà portato a difenderli e preservarli (Mancini, 2006). La tendenza alla conservazione della propria identità da un lato, e la negoziazione della stessa dall'altro diventano processi rilevanti per coloro che, quotidianamente, si confrontano con membri della loro stessa famiglia che appartengono ad un'altra cultura. Per i membri della famiglia multilingue, quindi, il dominio culturale dell'identità è particolarmente importante. Il risultato dell'esposizione interculturale che avviene al loro interno può essere l'identità dual-culturale. Più strettamente definiti, gli individui biculturali sono quelli che sono stati esposti e hanno interiorizzato due culture (Benet-Martínez & Haritatos, 2005, Nguyen & Benet-Martínez, 2007, 2010) e questo include dunque, tanto gli adulti quanto i bambini della famiglia mista multilingue. Esplorando la diversità dell'esperienza multiculturale delle famiglie intervistate, ci sembra che gli sforzi, i conflitti interni individuali e le dinamiche familiari relativi alle negoziazioni della pratica linguistica possano trovare espressione nella *Bicultural Identity Integrity* (Benet-Martínez, & Haritatos, 2005).

Ramirez (1984) parla di tre tipologie di individui biculturali: gli individui multiculturali sintetizzati, competenti e impegnati in entrambe le culture, l'individuo multiculturale funzionale, competente in entrambe le culture ma impegnato o identificato con una sola delle culture del suo background.

Successivamente, La Fromboise, Coleman e Gerton (1993) hanno proposto due modalità biculturali: l'alternanza e la fusione. Gli individui biculturali "alternanti" si spostano tra le loro due culture in accordo con la situazione, mentre gli individui biculturali "fusi" sintetizzano una terza cultura cosiddetta di "fusione" che emerge, cioè dalla mescolanza e ricombinazione delle due culture in ballo. Sebbene entrambi i tipi riferiscano atteggiamenti e sentimenti positivi riguardo le loro due culture, gli individui biculturali "alternanti" sembrano avvertire un conflitto derivante dall'aver in sé due culture, che non vale per gli individui con biculturalismo fuso. Basandosi sulle suddette concettualizzazioni, Birman (1994) descrisse tre tipi di individui biculturali: (a) mescolati, simile alla "fused category" di LaFromboise et al. (1993), (b) strumentali che include individui competenti in entrambe le culture ma realmente identificati con nessuna di esse, e (c) integrati, che è simile alla tipologia multiculturale funzionale di Ramirez (1984). Queste tipologie fanno riferimento sia al 'sentimento' d'identità sia ad indicatori comportamentali. Nello specifico, mentre le etichette "mescolati" e "fusi" si riferiscono al sentimento di appartenenza identitaria nell'esperienza biculturale (ad esempio, sentirsi asiatici piuttosto che americani o cinesi), l'etichetta "alternante" si riferisce al dominio comportamentale, cioè all'abilità ad impegnarsi nel cambio di cornice culturale (Hong, Morris, Chiu, & Benet-Martínez, 2000).

Quanto detto fa ben intendere come l'identità etnica sia accompagnata da componenti comportamentali differenti dell'esperienza biculturale (compreso l'uso e le scelte linguistiche) (Phinney & Devich-Navarro, 1997). In questo senso Garcia (2009) parla di *trans-languaging* come un fenomeno in cui i plurilingue hanno accesso costante ai loro repertori linguistici, ai loro sistemi e alle pratiche del discorso e usano queste risorse per massimizzare il loro potenziale comunicativo. Ma la persona multilingue non è due o tre monolingui distinti in una sola persona, ma un'unità di identità linguistico-culturali diverse. Essere multilingue, dunque corrisponde a possedere un'identità multilingue e multiculturale (Ibrahim, 2016).

In base a questa evidenza Lee e Morris (2002) hanno introdotto il costrutto di BII, spostando il focus della dinamica integrativa dal sociale all'individuale.

Infatti la BII è un processo riferito prettamente al singolo individuo e fotografa la fenomenologia della gestione delle proprie identità culturali doppie in base alla distanza soggettiva percepita nei confronti delle culture del proprio background (Rudmin, 2003).

Il BII può essere determinato da una varietà di fattori, che vanno dalla personalità all'ambiente sociale immediato al più ampio contesto storico, politico ed economico.

In primo luogo, la storia e lo stato attuale del proprio gruppo etnico-culturale all'interno della cultura dominante, quindi la dinamica gruppi minoritario-maggioritario, può determinare la gamma del proprio livello BII che riporta a quanto osservato circa la dinamica di maggiore attenzione familiare alla lingua territoriale privilegiata o cool all'interno del contesto di residenza.

Inoltre, coloro che sono più aperti a nuove esperienze, a nuove culture e a nuove lingue tendono a percepire con maggiore favore la possibilità di un'identità culturale ibrida (Benet-Martínez & Haritatos, 2005).

Come viene raccontato anche dai nostri intervistati, spesso le scelte a favore o meno del multilinguismo possono anche essere influenzate dalle sue esperienze con l'ambiente sociale più prossimo (Benet-Martínez & Haritatos, 2005; Huynh, 2009). Ad esempio, esperienze o percezione di discriminazione, problemi interpersonali con altri culturalmente diversi e barriere linguistiche evidenti.

Inoltre, alcuni studi indicano le barriere linguistiche e gli ambienti culturalmente isolati come associati alla percezione di una minore possibile mescolanza ed armonia tra le due culture degli individui biculturali (ivi). Gli individui possono mettere in atto due diversi tentativi per risolvere i conflitti nell'integrazione delle due identità. Possono compartimentare o separare le loro identità attuando direttamente una strategia di evitamento del conflitto (Amiot et al., 2007; Ashforth, Kreiner, & Fugate, 2000). In altre parole, la distanza culturale soggettiva (bassa mescolanza o alta compartimentalizzazione) può essere una risposta a un alto conflitto BII (bassa armonia). In

alternativa, anche la distanza culturale oggettiva può avere un'influenza diretta sulla distanza culturale soggettiva, in modo tale che gli individui biculturali possano essere obbligati a tenere le loro culture divise in compartimenti se le due identità culturali rappresentano modi inconciliabili di essere (Amiot et al., 2007). Oppure, in scelta opposta, i membri delle famiglie multiculturali, possono scegliere di fondere o integrare aspetti diversi delle due identità in una nuova identità unita trovando un modo per far dialogare le due culture e neutralizzare le dissonanze. Un'esperienza identitaria di integrazione delle componenti multiethniche riferite all'ambito culturale linguistico, sembrerebbe legarsi a quello che viene chiamato *Bilingual and Multilingual First Language Acquisition* in cui entrambe le lingue (d'origine dei genitori e territoriale) vengono insegnate ed acquisite come prime lingue, senza un rapporto di subordinazione tra loro. Questa soluzione riporta al concetto di *Bicultural Identity Integration* come processo di costruzione di un'identità discorsiva, narrativa, che non solo rende giustizia all'aspetto dinamico e processuale del multilinguismo ma anche alla natura colloquiale tra le culture interiorizzate che contraddistingue il soggetto multilingue propriamente detto.

Il concetto di identità narrativa di Paul Ricoeur (1991) ha ampiamente influenzato le scienze umane sottolinea la capacità fondamentale degli individui e dei gruppi di relazionarsi tra loro nel pieno riconoscimento dei vissuti reciproci. Lontano da una narrativa autosufficiente, di un'identità che non ha bisogno degli altri, l'identità narrativa si basa sulla trama di storie di noi stessi con gli altri: l'identità in questa prospettiva non è il fondamento sostanziale di ciò che mai può cambiare, ma piuttosto una sottile miscela, l'identità di un sé responsabile aperto a molteplici variazioni (Boubeker, 2011).

Gli immigrati e i loro eredi vengono da loro immediatamente sottoposti a una dominazione simbolica (Boubeker, 2011). Come le loro identità potessero ridursi a pochi cliché: mai del tutto autoctoni, non più stranieri, ed è come se l'equivoco sociale di necessario etichettamento dentro/fuori dalle categorie è così grossolano da limitarsi a negare il diritto al riconoscimento dell'altro per la sua umanità piuttosto che per il suo heritage linguistico culturale. Per le famiglie miste multilingue, il mantenimento e lo sviluppo di un'identità etnica distintiva hanno chiaramente la priorità. Spesso vengono erroneamente considerati membri di una minoranza nel contesto del Paese di residenza.

In questa battaglia per l'auto/etero riconoscimento, come emerso dalle interviste, probabilmente alcuni membri erigono una "resistenza culturale" rendendo chiari i propri elementi identitari transgenerazionali per non "perdersi", per evitare il senso di smarrimento (*genealogical e social bewilderment*) per non perdere la propria natura distinta in un gruppo più ampio (Jessner-Schmid, & Kramsch, 2015). Altri, decidono, al contrario, "di perdersi", di negare la propria storia familiare, provando a dimenticarla, provando a non narrarla nel rapporto intergenerazionale, a nascondersela con lo sforzo disperato di coprire l'accento della propria lingua madre, non tramandandola ai figli, non

apprendendo la lingua d'origine dei genitori e dedicandosi, piuttosto ad uno sforzo di riconoscimento sociale assimilazionista con cui la lingua territoriale diviene l'unica lingua possibile (per evitare confusioni non solo linguistiche ma soprattutto identitarie). È il dilemma dell'eredità, il dilemma di Telemaco, ci dice Massimo Recalcati (2013), dei figli che assistono allo scempio nella loro casa da parte dei Proci (la loro casa non è più la stessa da quando lui e sua madre hanno dovuto rinunciare alla loro eredità, al loro passato, e così facendo alla possibilità di tramandare da una generazione all'altra), figli che attendono l'arrivo del padre (dell'eredità) affinché ristabilisca la legge. Telemaco, figlio di Ulisse, scruta il mare e affronta le sue insidie per mettersi sulle sue tracce, chiede di lui alle persone che l'hanno conosciuto. Ulisse, il padre, rappresenta la continuità col passato, rappresenta l'eredità (identitaria e culturale). "Il complesso di Telemaco è un rovesciamento del complesso di Edipo. Edipo viveva il proprio padre come un rivale, come un ostacolo sulla propria strada. Telemaco, invece, coi suoi occhi, guarda il mare, scruta l'orizzonte. Aspetta che la nave di suo padre – che non ha mai conosciuto – ritorni per riportare la Legge nella sua isola dominata dai Proci" (Recalcati, 2013, p. 6).

Il mito di Telemaco è, allora, un invito ad evitare un taglio netto con il passato, ed essere capaci di riconquistare l'"eredità" parentale, senza che questi diventi un culto, qualcosa di immutabile, di dogmatico, non come chiusura in essa, non come fedeltà acritica al passato, non come memoria d'archivio: "Ereditare è questo: scoprire di essere diventato quello che ero già sempre stato, fare proprio – riconquistare – quello che era già proprio da sempre. Aveva ragione Telemaco: qualcosa torna sempre dal mare" (Recalcati, 2013, p. 7).

La sfida identitaria che interessa le famiglie multilingue quali famiglie della migrazione sembra allora quella di sfuggire, da un lato alla tirannia dell'identità assegnata secondo la prospettiva del dominio della comunità nazionale (Boubeker, 2011) e dall'altra allo stato di smarrimento sociale e identitario (*genealogical e social bewilderment*) che può derivare dalla loro storia migratoria (Kronberger, & Wagner, 2007). Famiglie "marginali" – per riprendere la concettualizzazione di Park (1928) – i cui membri vivono nel conflitto di due mondi culturali e non sentono di appartenere a nessuno di loro e per tale motivo esperiscono importanti sentimenti d'insicurezza e disorientamento, che esperiscono un continuo stato di 'turbolenza morale'.

A questa visione va contrapposta, quindi quella di agency individuale, di promozione dell'empowerment dei membri della famiglia multilingue di fronte alle pressioni di ridefinizione della propria identità linguistico-culturale. In questo senso è auspicabile che il genitore di origine straniera tanto quanto il bambino che eredita la storia migratoria, siano messi nelle condizioni di creare la propria identità narrativa. L'"*homme capable*" (Ricoeur, 1991), infatti, non è solo colui che ha la capacità di agire, ma anche a quella di riconoscere se stesso, di raccontare se stesso nel rapporto con

l'altro, e quindi di riconoscersi ed essere riconosciuto nella sua identità e nella sua cittadinanza intima (Parisi, 2015) quale forma più alta di auto ed etero-individuazione. Solo attraverso questi passaggi, il tema del riconoscimento consente di andare oltre la questione dell'identità di un soggetto solipsista e di registrarsi immediatamente in una dimensione di intersoggettività, di poietica dei membri della famiglia mista multilingue nella comunità, che ci permette di tracciare una sorta di filo rosso teorico della presente tesi dottorale.

4.1.2 - Livello meso: la trasmissione multilingue parentale tra atteggiamenti ed emozioni

Come emerge chiaramente dai risultati dell'analisi delle nostre interviste e come già evidenziato da altri studi (Kheirkhah, & Cekaite, 2015), la narrativa identitaria dei membri delle famiglie miste multilingue chiama in causa il livello intergenerazionale della trasmissione e della socializzazione linguistica.

La famiglia è infatti evidentemente il luogo di trasmissione della lingua parentale ma anche di scambio di lingue tra generazioni e contesti (Abdelilah-Bauer, 2013) ed in essa il multilinguismo è un sistema dinamico e descrittivo che comprende varie dimensioni di pluralità linguistica: individuale, familiare, sociale ed istituzionale (Franceschini, 2011).

Sulla base di quanto affrontato nel paragrafo precedente sarebbe opportuno che la socializzazione dei figli delle famiglie della migrazione implicasse uno sforzo multiculturale non lasciato alla spontaneità ma ragionato e strategico per promuovere la cultura d'origine parentale, e, dall'altra parte, facilitare un adeguato fit con la società di residenza (Panari & Fenaroli, 2006); una selezione ragionata tra le alternative culturali possibili nel tramandare i valori condivisi ed anche le rispettive diversità, operando una scelta oculata tenendo in considerazione le condizioni contestuali.

Come affrontato anche nel primo capitolo, le società differiscono nel modo in cui affrontano il multilinguismo. A volte vi è un atteggiamento aperto nei confronti delle lingue minoritarie. In altri casi, vi è principalmente una pressione verso la lingua dominante e maggioritaria e solo un'attenzione limitata alla diversità linguistica. Eppure, come emerge dalle interviste alle nostre famiglie, il rapporto coi pari, con le loro famiglie, le istituzioni (scuola, istituzioni religiose, servizi socio-sanitari e ludici), la situazione locale, e l'orientamento delle politiche d'integrazione nei confronti del multiculturalismo influenzano in maniera rilevante atteggiamenti, scelte e strategie delle famiglie multiculturali e multilingue. Questo passaggio è di fondamentale importanza se si considera la famiglia il luogo principale per l'apprendimento delle lingue e lo sviluppo di atteggiamenti verso le stesse.

Dalle interviste alle famiglie risulta chiaro che le categorie di *cross-native language family* o *shared-native language family* ed ancora di *community language family* o *non-community language family* (Yamamoto, 2001), al di là dell'aspetto definitorio del fenomeno, ci riconducano ad alcune questioni legate agli atteggiamenti e alle pratiche linguistiche all'interno della famiglia. È infatti prevedibile che in una *non-community family*, la lingua della comunità, quella ufficiale o maggiormente utilizzata, non sia considerata un mezzo di comunicazione tra i membri della famiglia soprattutto se nessuno dei genitori è madrelingua e se nessuno dei due si sente a proprio agio nel parlarla. Dall'altra parte l'uso della lingua dominante può essere fortemente incoraggiato se uno dei genitori è un madrelingua e favorisce l'uso e l'apprendimento della 'sua' lingua più di qualsiasi altra (Yamamoto, 2001). Allo stesso modo, la lingua comunitaria può essere favorita dal figlio, al di là di qualsiasi sforzo compiuto dal genitore per promuovere un'altra lingua (Jessner-Schmid, & Kramsch, 2015). Tra i nostri intervistati riconosciamo anche quelle che Braun e Cline (2009) chiamano 'famiglie trilingue', nelle quali i genitori sono in grado di fornire ai loro figli due lingue d'origine o lingua nativa, in aggiunta alla lingua comunitaria, utilizzata al di fuori dell'ambiente domestico.

Non di rado, si tratta di famiglie in cui uno o più membri hanno affrontato un viaggio in cerca di una vita migliore, per fuggire ad una guerra civile, dalle persecuzioni, dalla povertà. E mentre queste famiglie costruiscono la loro nuova vita in un posto 'nuovo', prendono decisioni sul linguaggio: come apprendere la lingua comunitaria? Come mantenere la lingua d'origine? Quali lingue usare in casa e come usarle nell'educazione dei bambini? Crescere figli multilingue?

Nell'educazione monolingue, i genitori sperimentano il loro modello educativo come ampiamente accettato ed evidente, mentre nell'istruzione multilingue i genitori devono spesso confrontarsi con molti dubbi e critiche. In qualsiasi caso, l'insegnamento delle lingue nelle famiglie multiculturali passa sempre da una scelta principale: crescere o meno figli multilingue. Prendere decisioni in merito alla scelta di crescere, educare e scolarizzare bambini in più lingue può essere influenzata da *pregiudizi e falsi miti* (Genesee, 2008).

Per diversi anni, si è sostenuta l'idea di una fragilità intellettuale del bambino nei primi anni di vita, tale da richiedere uno sforzo importante nel sostenere un doppio apprendimento linguistico ed essere causa di ritardi nell'apprendimento e nello sviluppo mentale in genere (Baker, 2007). Secondo questa convinzione, le facoltà cognitive e di ragionamento del bambino sottoposto ad un'educazione bi o multilingue, potrebbero essere compromesse per una sovrapposizione tra differenti sistemi linguistici, dovute al "peso psicolinguistico della trasformazione di due o più lingue" (Cavallaro, 2005, p. 573), con il conseguente raggiungimento di una padronanza linguistica solo parziale ad un coetaneo monolingue (Fachin, 2008). In quest'ottica, i fenomeni di mescolamento delle lingue, il *code-mixing*,

e il passaggio rapido e continuo da una lingua all'altra, il *code-switching*, rappresenterebbero la prova di tale confusione (Muysken, 2008). Queste affermazioni sono state smentite da diverse ricerche (Kovács, & Mehler, 2009) le quali sembrano concordi nel considerare un processo assolutamente normativo quello attraversato dai bambini in ambiente multilingue nei primi anni di vita; una delle realizzazioni possibili del potenziale di apprendimento umano. Piuttosto, il bambino esposto a due lingue sembrerebbe aver una maggiore plasticità cerebrale grazie all'allenamento nel distinguere gli stimoli verbali della lingua paterna da quelli della lingua materna, senza che le due lingue interferiscano tra loro. Quello dei bambini bilingui (o multilingui) sarebbe dunque piuttosto il vantaggio di selezionare e monitorare gli stimoli e di prendere in considerazione solo ciò che può essere utile in un determinato contesto (ivi). E se risulta veritiero che il bambino bilingue possa incontrare difficoltà iniziali con le parole – soprattutto nei primi dodici mesi della sua vita – perché ogni volta dovrà effettivamente attenzionare la produzione e scegliere l'utilizzo dell'una o dell'altra lingua, è altrettanto vero che i fenomeni di mescolamento delle lingue sono una grande risorsa che può essere utilizzata per superare impasse comunicative svolgendo così un'importante funzione socio-pragmatica (Muysken, 2008).

Molti degli studi sulle famiglie transnazionali e multilingue, si sono focalizzati sullo shift linguistico intergenerazionale e sulle difficoltà comunicative ad esso associate (Lanza, 2007; Shin, 2005; Schechter & Bayley, 1997; Zhu Hua, 2008). Il pattern ricorrente, che ritorna nelle nostre interviste, è che per la prima generazione di migranti o per il genitore migrante, l'apprendimento della lingua del paese di residenza sia il compito più importante e spesso impegnativo, mentre i loro figli – arrivati in tenera età o nati in loco – affrontano la sfida di mantenere l'heritage linguistico parentale. Nelle famiglie multilingue, quando nasce il primo figlio, i genitori discutono se questo deve acquisire la lingua d'origine di ogni genitore o meno. Spesso le famiglie si chiedono se devono mantenere il loro patrimonio culturale e trasmetterlo ai bambini, o semplicemente adattarsi alle lingue e alle culture della società accogliente. Nessuno può dare una soluzione a questo quesito, poiché, è una scelta individuale e ogni nucleo familiare risponde ad esso in base al proprio vissuto, ai propri bisogni e alle proprie esperienze. Può accadere che entrambi o solo uno dei coniugi siano convinti che conoscere più lingue per il figlio possa essere fonte di difficoltà, rallentamento e non integrale apprendimento della lingua di socializzazione tanto da rendere difficile una completa integrazione sociale del minore (Brown, 2011).

Al contrario, per altri genitori, le multilingue possono rappresentare maggiori risorse disponibili e dunque aumentare le probabilità di adattamento e le opportunità future (anche professionali). Inoltre, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, non sottovalutando l'aspetto d'identità etnica richiamato dalla lingua, la conoscenza da parte dei figli degli idiomi di entrambi i genitori può essere

considerata una condizione relazionale necessaria per mantenere vive e profonde le comunicazioni all'interno della famiglia e con la parentela d'origine (Burk, 2004).

In particolare, i genitori stranieri delle famiglie multiculturali spesso utilizzano la propria lingua nativa per comunicare all'interno delle mura domestiche, nel contatto diretto ed isolato con i figli o quando l'oggetto della comunicazione sono le emozioni e gli aspetti connessi all'intimità (ivi).

Questo comportamento sarebbe legato almeno a due ordini di motivi: uno sforzo di 'autoconservazione' da una parte, e di 'comunicazione profonda' dall'altro (Man Park, 2013).

D'altra parte, la difficoltà di comunicare efficacemente con i propri genitori è fonte – come emerso anche dai nostri codici – di frustrazione e disagio anche per il bambino che usa la lingua dominante che potrebbe a sua volta non sentirsi pienamente compreso dai genitori (ivi). Per un genitore di una cultura minoritaria, infatti, educare il proprio figlio nella lingua comunitaria, potrebbe produrre il terrore di rinuncia identitaria, di perdere un'importante continuità con la propria origine. Inoltre, per quanto il genitore straniero possa essere competente nella lingua del paese ospitante, o nella lingua 'franca', potrebbe avere la sensazione di non riuscire a trasmettere, nella comunicazione con i figli, quelle sfumature emotive, quelle connotazioni implicite, restituite dalle parole e dalle costruzioni sintattiche tanto familiari quanto quelle del registro linguistico natio (Pavlenko, 2005). Dunque le scelte relative alle lingue familiari possono essere dettate da motivazioni apparentemente 'irrazionali' perché emotivamente cariche (Tannenbaum, 2012). I genitori possono scegliere di mantenere la propria lingua, cercando di crescere dei bambini plurilingue, per mantenere/creare legami familiari intimi e stabili, contribuendo così alla strutturazione di relazioni positive tra le diverse generazioni (ivi).

Per le false credenze di cui sopra, tuttavia, non di rado, i genitori appartenenti alla 'minoranza culturale' pagano a caro prezzo questa perdita e ricorrono alla lingua autoctona anche nelle conversazioni quotidiane, pur di mettere nelle condizioni il figlio di affrontare con maggior semplicità e successo un inserimento nella comunità di residenza data la forte implicazione in termini di potere sociale e di posizionamento di sé nella relazione fra gruppi dominanti/dominati (Jessner-Schmid, & Kramersch, 2015).

Ma le motivazioni della famiglia e dei suoi membri nell'apprendere, mantenere, ed usare una o più lingue del background familiare possono andare oltre le necessità e le opportunità. Esse possono essere legate al senso di appartenenza o di immaginazione trans-nazionale della famiglia (Cohen, 1997). Questa immaginazione risiede nella speranza di un nuovo inizio (Brah, 1996): «piuttosto che guardarsi indietro in un nostalgico sforzo di recupero o mantenimento della propria identità, essi scoprono o costruiscono ciò che sono, dove e cosa per loro è casa essenzialmente guardando avanti» (Jessner-Schmid, & Kramersch, 2015, p. 24).

4.1.2.1 - Sentirsi famiglie multilingue: atteggiamenti linguistici ed emozioni

Le scelte di perdita, mantenimento, acquisizione ed utilizzo delle lingue del background familiare, all'interno delle famiglie multiculturali e multilingue, sono dunque influenzate da fattori psicosociali (Dörnyei, Csizer, & Nemeth, 2006) e possono generare stress, tensioni, fatiche cognitive ed emotive per i membri (Mora, 2005; Stevens 1992; Tubergen 2004). I fattori psicosociali di cui abbiamo largamente parlato nel corso di questo capitolo, hanno un'influenza diretta sugli atteggiamenti linguistici e sulle emozioni legate alle lingue (McKenzie, 2010).

Molti autori hanno studiato la relazione tra apprendimento delle lingue, atteggiamenti ed emozioni in contesti multilingue (Gibbons, & Ramirez, 2004; Dörnyei, & Ushioda, 2009; Lanza & Li Wei 2015).

Con gli atteggiamenti è possibile intendere la visione del mondo e delle cose che può manifestarsi più o meno esplicitamente in espressioni, comportamenti ed azioni di un individuo (Bertolini, 1996).

Il termine "atteggiamenti linguistici", tuttavia, è un termine ombrello che comprende una vasta gamma di studi empirici, che riguardano una serie di atteggiamenti specifici. Baker (1992) identifica delle aree principali tra le quali, importanti per la seguente trattazione: atteggiamenti nei confronti di una nuova lingua, di una specifica lingua minoritaria, degli usi di una lingua specifica o nei confronti di gruppi linguistici, comunità e minoranze.

Gli schemi rappresentazionali nei confronti delle lingue, nel caso specifico delle famiglie multiculturali, si accompagnano a risposte di accettazione o rifiuto nei confronti della/e lingua/e (perché minoritaria o di altro gruppo etnico-culturale), dell'esperienza di apprendimento, di gradevolezza o dispiacere nell'eseguire compiti ed attività correlate, con risposte di accordo o meno con le scelte di apprendimento (tra partner e tra generazioni).

Gli atteggiamenti sono fattori al contempo cognitivi (riguardano la rappresentazione del mondo e delle cose operata da ciascun individuo) e affettivi (condizionamento emotivo sulle proprie rappresentazioni, decisioni e azioni). Il contenuto cognitivo degli atteggiamenti linguistici ha a che vedere con "teorie, culture dell'apprendimento e dell'insegnamento, supposizioni, teorie implicite, sistemi rappresentazionali auto-costruiti" (Mariani, 2010, p. 36). Le convinzioni, le rappresentazioni mentali riguardo alla lingua e alla cultura, al processo di apprendimento e a se stessi, in tale processo, non sono mai affettivamente neutre. Tutte queste componenti oltre ad essere tra loro strettamente integrate, hanno una forte connotazione emotiva e condizionano intenzioni, decisioni e comportamenti (McKenzie, 2008) della famiglia multiculturale nella scelta di essere o meno anche famiglia multilingue.

La ricerca sociopsicologica ha indicato che coloro che mantengono atteggiamenti positivi nei confronti di una nuova lingua, dei suoi parlanti e della cultura ad essa associata, hanno maggiori probabilità di riuscire ad acquisire la lingua target rispetto a coloro che hanno atteggiamenti negativi (Ellis, 1994). Inoltre, il modello socio-educativo di Gardner (2002) fa riferimento nello specifico all'atteggiamento nei confronti della situazione di apprendimento della lingua (es. reazioni valutative nei confronti dell'ambiente familiare o sociale) e all'atteggiamento "d'integratività". Quest'ultimo riflette la volontà e l'interesse nell'acquisire una lingua (gli studi si riferiscono specificatamente alla L2), al fine di incontrare, comunicare e aumentare le possibilità d'integrazione sociale con i relativi speakers all'interno della comunità. L'atteggiamento d'integratività include tre fattori: atteggiamenti verso il gruppo linguistico (reazioni affettive verso la comunità linguistica target); orientamento integrativo verso l'apprendimento di una lingua altra rispetto alla propria lingua d'origine (disponibilità a conversare con i membri del gruppo linguistico di destinazione) ed interesse/motivazione generici verso altre lingue.

L'atteggiamento di integratività riprende un altro modello che sottolinea l'importanza dell'atteggiamento nei confronti di una lingua e della sua cultura: il Modello di Acculturazione (Schumann, 1986). Esso postula che il grado di acculturazione alla comunità linguistica di destinazione determina la motivazione ad impegnarsi nell'acquisizione di una lingua diversa da quella di casa, e il livello di successo nell'apprendimento. A sua volta, l'acculturazione dipende dal grado di distanza sociale (rapporti di dominanza intergruppi, schema d'integrazione o assimilazione, coesione sociale, grado di divergenza culturale) e dalla distanza psicologica tra i soggetti e la cultura linguistica di destinazione (ivi). Quest'ultima include una serie di variabili affettive come lo 'shock linguistico' (ansia e disorientamento nell'approccio ad un'altra lingua), lo 'shock culturale' (ansia e disorientamento nel contatto con la cultura di destinazione) e la 'permeabilità personale' (percezione di inibizione nei confronti della nuova lingua in relazione alla forza o flessibilità del proprio background linguistico d'origine).

Il fattore emotivo sospinto dagli atteggiamenti, a sua volta gioca un ruolo non marginale nelle pratiche linguistiche, come già ampiamente argomentato dalla Teoria del Filtro Emotivo di Krashen (1982) e come già dimostrato da studi sull'intelligenza emotiva quale componente migliorativa dell'adattamento psico-sociale in adolescenti immigrati di seconda generazione (D'Amico, & Mejia Diaz, 2013).

Il sistema emozionale o campo di interdipendenze emozionali (Bowen, 2013) all'interno della famiglia collega tra loro il concetto di differenziazione e di trasmissione multigenerazionale che connota la natura multilingue. Il funzionamento relazionale e dinamico dei membri familiari dipende dal campo di interdipendenze familiari: i pensieri, i sentimenti, le emozioni, le fantasie, le

associazioni della famiglia, oltre ai legami passati, individuali e collettivi (ivi). Il sistema emozionale della famiglia comprende quindi tutte le informazioni del genogramma familiare (la storia della famiglia, come il sistema ha affrontato le transizioni, la qualità della differenziazione o di coesione nel sistema). L'importanza della componente affettiva nella dinamica decisionale e relazionale familiare è sintetizzata dal concetto boweniano di famiglia come sistema emozionale, campo definito di influenza che ha il potere di influenzare le particelle discrete al suo interno. Inoltre, in virtù della trasmissione multigenerazionale, le reazioni emozionali si trasmettono di generazione in generazione, collegando indissolubilmente passato e futuro della famiglia (ivi).

Dunque, la capacità di rendersi consapevole di questo campo, di queste emozioni, del modo in cui influenzano le scelte il progresso familiare è, anche secondo la terapia boweniana, il modo per poter compiere delle scelte adeguate e coese; è la capacità di entrare in contatto con quel processo, di conoscerlo ed esprimerlo, di esserne influenzati ed influenti senza esserne assimilati (Noone, & Papero, 2015).

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 ed anche le opportunità d'inclusione sociale nelle comunità ospitanti (ivi).

L'atteggiamento – con altrettanti annessi affettivi – nei confronti della propria lingua, delle seconde lingue e della cultura ad esse connesse, è cruciale nel determinare reazioni di accettazione o di rifiuto, di apertura o di chiusura, e dunque di disponibilità o indisponibilità ad accettare il rischio che può comportare una messa in discussione della propria identità linguistica e culturale.

Non a caso molti progetti intesi a sviluppare il plurilinguismo hanno messo al centro dell'attenzione proprio la questione dell'identità familiare (Byram, & Tost Planet, 2000; Dornyei, & Ushioda, 2009).

I genitori hanno un ruolo essenziale nella costruzione del multilinguismo familiare, dal momento che essi per primi strutturano gli atteggiamenti linguistici. Questi ultimi, come abbiamo visto, in maniera più o meno esplicita, configurano il clima familiare e il substrato emotivo circa la possibilità di valorizzare la propria multiculturalità e il variegato background linguistico. Così facendo, come qualsiasi altro aspetto di socializzazione interna familiare, l'apprendimento e l'utilizzo delle lingue viene investito di senso da parte dei figli a partire dagli atteggiamenti linguistici genitoriali che si comportano come 'motivazioni apprese', principi di valore, valutazioni su cosa possa ritenersi accettabile (dunque emotivamente positivo) o da sottoporre a risposte di evitamento (attivazione emotiva negativa) (Mariani, 2010).

Wu (2005), a tal proposito sostiene che i genitori che mostrano atteggiamenti favorevoli riguardo la conservazione della lingua d'origine, crescono figli che hanno maggiori probabilità di mantenere la lingua parentale se pur minoritaria.

Queste propensioni sono visibili nelle situazioni di vita quotidiana familiare. Ad esempio, un importante spazio di socializzazione linguistica e mantenimento della lingua d'origine del genitore è la conversazione durante i pasti (Blum-Kulka, 1997; Pitton, 2013); riunirsi intorno alla tavola è infatti un momento di convivialità a cui partecipano tutti i membri della famiglia, condividendo le loro esperienze del giorno, le emozioni e i valori familiari. Se questo momento, come qualsiasi altro in cui viene praticata la lingua oggetto dell'apprendimento, viene vissuto dai suoi membri positivamente, anche la socializzazione linguistica sarà investita da connotati emotivi positivi (Luo, & Wiseman, 2000).

Poiché ai genitori spettano le decisioni su come stimolare le capacità intellettivo-linguistiche dei figli e favorire un ambiente favorevole all'acquisizione delle lingue, essi svolgono un ruolo prioritario ed è quindi essenziale che mostrino un atteggiamento positivo nei confronti, nello specifico, del plurilinguismo ed, in generale, della loro identità familiare multiculturale, affinché i bambini possano crescere con la stessa propensione (ivi). Atteggiamenti ed emozioni contrastanti all'interno della famiglia multilingue (tra coppia genitoriale, tra genitori e figli) possono portare a tensioni, all'exasperazione delle componenti affettive negative e, in taluni casi, allo strutturarsi di veri e propri stati conflittuali riguardo a scelte, strategie e pratiche di utilizzo/apprendimento delle lingue. Piuttosto, sarebbe auspicabile promuovere, all'interno di queste realtà familiari, una cultura multilingue il più possibile condivisa, trasparente e comprensiva delle sfumature e risorse culturali della famiglia stessa e dei suoi membri.

Seguendo il filo rosso tracciato nel corso di tutto questo capitolo, per sostenere gli atteggiamenti positivi di trasmissione multilingue in famiglie multiculturali, è necessario incidere sulla consapevolezza di genitori, reti amicali e istituzionali (scuola e servizi in primis) riguardo i valori insiti nel multilinguismo (Sorace, 2011). Occorrerebbe istituzionalizzare un modello inclusivo di pianificazione e di politica linguistica, al fine di effettuare un'approfondita analisi delle esigenze delle comunità minoritarie (Hayati, & Mashhadi, 2010), dei fattori che influenzano il processo decisionale nei confronti della lingua della quale avvalersi. Ciò richiede una considerazione più operativa delle fatiche linguistiche dei gruppi etnici in contesti multilingue, non solo per supportare la famiglia nei processi di apprendimento delle lingue ma soprattutto perché, all'interno di una famiglia multiculturale, l'acquisizione linguistica – come gli atteggiamenti e le emozioni ad essi associati – chiama in causa il complesso sistema del benessere individuale, relazionale e sociale al suo interno.

I professionisti (educatori, operatori sociali / medici, insegnanti, ecc.) che a vario titolo lavorano in contesti multiculturali devono già confrontarsi quotidianamente con questa lotta intestina delle famiglie con il proprio potenziale multilingue; famiglie che, come abbiamo visto, spesso esprimono connotazioni negative nei confronti della lingua d'origine e / o la lingua di integrazione.

Dotare questi professionisti di strumenti funzionali ad esprimere gli atteggiamenti e le emozioni linguistiche tra i membri familiari può indirizzare le famiglie a creare un'atmosfera aperta in cui le decisioni sul mantenimento/spostamento della lingua siano prese in condivisione e siano discutibili, con la conseguenza di rafforzare la comprensione reciproca tra le diverse generazioni.

4.1.3 - Livello macro: promuovere famiglie multilingue nella comunità

Come la diversità culturale in generale, la varietà linguistica può portare scambi e stimoli innovativi e offre ganci inter-gruppi molto interessanti. In quest'ottica, il multilinguismo sostiene la complessità delle identità ibride (Landolfi, 2015) e sta contribuendo al cambiamento del modo di intendere le appartenenze gruppali, nazionali e culturali.

In questo panorama, le famiglie multi-culturali e multi-lingue, nelle pressioni d'integrazione interna e con l'esterno, sono l'emblema di un pluralismo che necessita sempre di un mezzo d'incontro e comunicazione generale con la comunità.

All'ambiente familiare della migrazione si somma, dunque, un ulteriore livello di complessità dato dall'essere spazio di negoziazione contestualmente multiculturale e multilingue (Gibbon & Ramirez, 2004). Il multilinguismo costituisce uno dei tanti simboli dei cambiamenti dinamici del mondo contemporaneo e dei processi di globalizzazione (Beck-Gernsheim, 2007) ed emerge oggi, tra le recentissime questioni in tema di processi d'interculturalità, quale aspetto dagli importanti risvolti simbolici, oltre che pratici, della mixité sociale e familiare (Zabrodskaia, 2016).

La lingua è un assemblaggio tra caratterizzazione sociale, dinamiche interlocutorie tra gruppi minoritari e 'dominanti', continuità storica e cambiamento; è strumento per interagire con l'ambiente culturale e segno distintivo e di appartenenza. Per tutti questi aspetti l'ecologia del multilinguismo è abbastanza complessa (Maher, 2017).

La lingua non costituisce solo il mezzo della comunicazione quotidiana (condizione già di per sé fondamentale nelle relazioni) ma anche una risorsa nel contesto dell'istruzione e del mercato del lavoro e, dunque, per le occasioni di integrazione. Inoltre, le lingue e gli accenti possono fungere da simboli di appartenenza o estraneità e dar luogo a processi di esclusione e discriminazione (Rogova, 2014). Questi aspetti emergono in maniera preponderante dai nostri risultati di ricerca: il background linguistico svolge una funzione pragmatica tanto nel mantenimento dell'identità etnico-culturale

quanto nel processo di costruzione del senso di comunità e nell'attualizzarsi dell'integrazione. Esso è suscettibile dei processi di acculturazione psicologica sottostanti il contratto e contatto sociale (Godbout, 1998) ed è parte sostanziale – e probabilmente immediatamente 'valutabile' – dell'effettiva condivisione delle aspettative d'integrazione tra popolazioni alloctone ed autoctone nell'esperienza transculturale inter-gruppi (Dinh, & Bond, 2008). Infatti, la lingua è parte costitutiva dell'identità etnica; ne è espressione socio-emotiva, veicolo di significazione, comunicazione, costruzione affettivo-relazionale (Wei, 2012; Huynh, Nguyen & Benet-Martínez, 2011) e rimanda ad una dinamica di scambio simbolico e di potere (Bourdieu, 1988).

Leggendo la questione linguistica sotto l'aspetto dell'identità etnica e considerando quest'ultima una categoria esistente solo nel confronto tra diversi gruppi territoriali (Mancini, 2006), il *logos* è il "complesso simbolico, vissuto dai popoli come il complesso costitutivo della loro identità e principio di aggregazione sociale" (Altan, 1995, p. 21). Il *logos* è ciò che sospinge l'*ethos* (le norme condivise), il *genos* (la discendenza), *epos* (il sentimento di un'origine comune) e il *topos* (il luogo d'origine). In quanto tale, la lingua rappresenta il vettore di norme prescrittive, valori, tradizioni (dal latino "tradere": ciò che si consegna da una generazione all'altra). Non è una coincidenza che venga utilizzato il termine "lingua madre" per analogia del legame tra mezzo espressivo d'origine ed il profondo pigmento emozionale con la figura primaria di attaccamento. Probabilmente per tale motivo, l'atteggiamento dei gruppi minoritari nei confronti delle lingue di maggioranza può essere di chiusura, poiché percepito come ulteriore possibile elemento minatorio della propria identità etnica (Gibbons & Ramirez, 2004; John Wyburn & John Hayward, 2008).

La lingua è "il codice della continuità affettiva e identitaria, dell'appartenenza, delle radici e delle memorie familiari" (Zaninelli, 2008, p. 54) che giustifica la coesione al gruppo etnico d'origine e rappresenta il medium nel processo di socializzazione primaria agita dalla famiglia (Pozzi, 2015) e nelle reti comunitarie (Giordano, 2018).

Nel contesto multiculturale in cui viviamo, questo interessa le minoranze immigrate in genere ed assume connotazioni specifiche nelle famiglie multilingue inter-culturali (Nguyen & Benet-Martínez, 2013).

Infatti, in queste ultime l'integrazione sociale dei membri 'ospiti' non è uno 'stato', non è un passaggio ovvio ma un percorso multidimensionale che coinvolge tutti gli aspetti di differenza (Penninx, Spencer, & Van Hear, 2008), ed è facile comprendere perché i tempi e le modalità con cui questo avviene vengano in buona parte decisi anche dalla conoscenza e competenza espressa nella lingua del paese ospitante. Lo spazio sociale ha una vitalità etnolinguistica (Helot, Barni, Janssen, & Bagna, 2013).

Vi è, infatti, il sospetto che alcuni deficit in termini di padronanza della lingua nazionale del partner migrante o dei genitori (nel caso di famiglia mista costituita da genitori immigrati e seconda generazione) svolgano un ruolo particolarmente significativo, anche se non esclusivamente o indipendentemente da altre possibili influenze, come per esempio, distanze socio-economiche e pressioni discriminatorie (Esser, 2006). Tale evidenza è anche abbastanza ovvia poiché è fondamentale sviluppare abilità linguistiche nazionali per prendere parte realmente, per partecipare alla società di accoglienza come cittadini. Cittadinanza, infatti, “significa acquisire un’identità, divenire membro di una comunità con una sua storia, una lingua [...]. Cittadinanza è partecipazione emotiva, dimora affettiva, orgoglio di appartenere” (Landolfi, 2015).

La mancanza di competenze linguistiche, per dirne qualcuna, senza dubbio riduce le possibilità dei membri non autoctoni di accedere ai servizi, di completare gli studi, trovare lavoro e accedere a posizioni professionali più alte ed è per tale motivo associata a significativi gap di reddito rispetto alle condizioni di buona padronanza della lingua dominante (Krumm & Plutzer 2008).

Politiche ed orientamenti sociali indirizzati all’assimilazione implicano una richiesta d’integrazione da parte del membro/i migrante/i attraverso un processo di adattamento, anche linguistico, unilaterale. Nella famiglia mista questo può significare un’implicita richiesta di abbandono delle caratteristiche linguistiche e culturali minoritarie a favore di acquisizioni della simbologia e delle pratiche linguistiche tipiche della società di accoglienza.

Vi è in questo approccio – in contrasto con i principi democratici della diversità e della libertà di scelta di ciascuno – un non detto implicito che sembrerebbe sottovalutare, negare e, il più delle volte, “negativizzare” la forza culturale e l’importanza identitaria dell’idioma dei gruppi minoritari (Lacroix, 2010). A tali pressioni, la famiglia può rispondere soddisfacendo l’acquisizione della lingua nazionale pertinente o una lingua comunemente considerata ‘franca’ (come può essere ormai universalmente l’inglese). In questa dinamica, però, bisogna stare ben attenti alla sottile differenza tra trovare un senso di appartenenza attraverso un’ulteriore acquisizione di opportunità comunicative e rinunciare al proprio background linguistico; entrambe le strategie troppo spesso ugualmente associate al concetto di integrazione (ivi).

Le politiche d’integrazione nazionali e locali, formali o implicite, possono quindi influenzare le scelte e le strategie interne della famiglia in merito al mantenimento, abbandono o gestione del multiculturalismo – e per esteso del multilinguismo (Krashen, 2013). Scelte, quelle che si ‘consumano’ all’interno delle mura intime familiari, catalizzate da atteggiamenti sociali e che, a loro volta si cristallizzano in atteggiamenti e ideologie interne in merito alla gestione delle ‘diversità culturali’ a tal punto da modellare i contorni e le traiettorie delle vite individuali ed influenzare, a loro volta, i ‘coinvolgimenti’ al di fuori dei confini della famiglia (Foner, 2009). Alcuni studi transculturali

hanno confermato il fattore linguistico, al pari della religione, quale elemento etnico forte decisivo nelle sorti di integrazione non solo con l'ambiente esterno ma dei bisogni all'interno della famiglia, maggiore cristallizzazione e affermazione dell'identità culturale di appartenenza (individualmente e come gruppo famiglia) e una più intensa componente di discriminazione percepita da parte del contesto (Moscatò, Novara, Hombrados-Mendieta, Romano & Lavanco, 2014).

Ne sono un esempio i pattern intergenerazionali nelle famiglie della migrazione emergenti dai dati testuali delle interviste, sostanziati da continue negoziazioni tra i valori, le norme e gli schemi comportamentali del Paese d'origine del genitore migrante (o di entrambi i genitori) da un lato, e la cultura del paese ospitante a cui i bambini sono esposti e da cui, spesso, sono attratti, dall'altro (Foner, & Kasinitz 2007; Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2001; Zhou 2009). Le scelte linguistiche, sono tra le prime e le maggiori cause di tensione e conflitto tra le generazioni (Foner, & Dreby, 2011). Quando i bambini, sin da piccoli decidono di dare maggiore spazio e attenzione all'apprendimento della lingua comunitaria, mettendo in secondo piano o destinando alla perdita della lingua dell'*heritage* parentale, si può creare un intenso scontro culturale, una dissonanza generazionale importante (Portes, & Rumbaut 2001). Da un diverso punto di vista può succedere, invece, che il figlio faccia da intermediario tra la società e i genitori (Portes, & Rumbaut, 2001) quasi fungendo da mediatore linguistico traducendo e interpretando la lingua ospitante per i genitori di origine straniera (Tse, 1995). Ciò può portare ad una rimessa in discussione e ad un capovolgimento dei ruoli e delle funzioni di genitori. Infatti, un genitore che è considerato e si considera incapace di comprendere i messaggi e i contenuti della comunicazione sociale, a rispondervi in maniera corretta e ad agire dunque sulla società stessa, sposta il potere decisionale e d'intervento sociale sul figlio permettendo una sorta di inversione dei ruoli familiari (Sharmahd, 2008).

Il multilinguismo, dunque, assume significati diversi per individui e generazioni differenti all'interno della stessa famiglia (Jessner-Schmid, & Kramsch, 2015) e questo dipende non marginalmente dalle pressioni comunitarie.

Eppure, abbandonando l'ottica del "deficit" – che ritraggono gli individui biculturali come "confusi tra due mondi" (Gordon, 1964; Rudmin, 2003; Vivero & Jenkins, 1999) –, il biculturalismo è associato a più alti livelli di adattamento, integrazione e benessere familiare rispetto ad un unico 'orientamento culturale' (Nguyen & Benet-Martínez, 2013).

Il processo d'integrazione, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, non deve necessariamente essere unilaterale e totalizzante; è piuttosto un processo complesso e multi-dominio che prevede il coinvolgimento in registri culturali plurimi (dominanti e del background familiare) anche linguistici (Boski, 2008) e soprattutto, è un processo bilaterale (Sam, & Berry, 2006; Schwartz, Unger, Zamboanga, & Szapocznik, 2010).

In contrasto con una politica di assimilazione, il multiculturalismo, valorizzando e incoraggiando l'accoglienza della diversità culturale in una comunità con pari opportunità, sostanzia il riconoscimento delle multi-occorenze linguistiche come occasione sociale di arricchimento reciproco tra gruppi 'ospiti' e 'ospitanti' (Meinhof, & Triandafyllidou, 2006; Yilmaz, 2017).

«La globalizzazione ci ha abituato a immaginare il mondo come un sistema interdipendente, ma occorre fare un passo ulteriore: l'interdipendenza ci obbliga a pensare ad un solo mondo e ad un progetto comune. [...] Ciò esige in primo luogo la pratica del dialogo a diversi livelli. Tale dialogo verrà agevolato da un rispetto delle biodiversità (non solo ambientali ma anche umane e culturali), [...] da un superamento del rischio di isolamento delle soluzioni parziali, da una visione ampia e di lungo periodo nella politica e nei servizi» (Notarstefano, 2016, p. 65).

La cultura dovrebbe, cioè, essere una 'religione laica' poiché, il sistema di valori che ne costituisce lo scheletro andrebbe ad orientare istituzioni e politica verso una forma innovativa di intendere le interazioni umane miste, annullando la pretesa di assimilazione e lasciando ai soggetti familiari multiculturali la possibilità di essere anche multi-comunitari

Emerge, infatti, dalle narrazioni delle storie familiari e dalla nostra analisi sistematiche delle stesse, una catena di collegamento tra gli aspetti identitari, familiari e di comunità; l'identità linguistica e le scelte familiari – nei termini dell'immaginazione trans-nazionale o meno – si agganciano al concetto di riconoscimento sociale, al senso di comunità e di aspetti legati al diritto di cittadinanza (riconoscimento come soggetto, diritto al lavoro, diritto ad essere membro di multi-comunità transnazionali). Tale evidenza è anche abbastanza ovvia poiché è fondamentale sviluppare abilità linguistiche territoriali per prendere parte realmente, per partecipare alla società di accoglienza come cittadini. Cittadinanza, infatti, «significa acquisire un'identità, divenire membro di una comunità con una sua storia, una lingua [...]. Cittadinanza è partecipazione emotiva, dimora affettiva, orgoglio di appartenere» (Landolfi, 2015, p. 14). Ma tale concezione di cittadinanza, quella intima, non è più fondata su un solo luogo, su una sola lingua e una sola cultura ma sulle pluri-appartenenze che ciascuno dovrebbe liberamente conservare, usare ed esprimere. La dimensione identitaria della cittadinanza, per le famiglie miste multilingue, risponde pertanto ad almeno due rivendicazioni: la prima è quella di non perdere l'ancoraggio con la cultura d'origine e la seconda è il diritto di vedere riconosciuta la propria presenza nella comunità in cui si abita, si è cresciuti o si è nati.

Dal nostro punto di vista, assumendo un framework relazionale-simbolico, la dinamica delle famiglie multilingue va letta nel rapporto generativo o degenerativo tra genealogico e comunità. Se tra generazioni familiari migranti e contesti sociali vige una logica di scissione, frammentazione e negazione l'esito non potrà che essere la rinuncia e la prevaricazione di un dominio culturale sull'altro e il conseguente blocco del potenziale multilingue; se, invece, vi sono scambi virtuosi il rapporto di

cui sopra avrà qualità di generatività sociale, reciproco arricchimento e riconoscimento (Marta, & Pozzi, 2007) nel quale ci sarà spazio per l'immaginazione transnazionale delle famiglie della migrazione.

4.2 - Dall'emergenza teorica allo sviluppo dell'app

L'analisi delle interviste alle famiglie multilingue coinvolte ha offerto numerose informazioni sulle pratiche linguistiche, gli atteggiamenti, le emozioni, le dinamiche interattive generazionali, trigenerazionali e sociali.

Dai dati risulta chiaro il prezioso contributo genitoriale nella negoziazione dell'identità multilingue dei propri figli, nel mantenimento della lingua d'origine, nella trasmissione culturale ed interculturale.

In una società storicamente e politicamente multilingue come quella contemporanea, la decisione di crescere famiglie multilingue è un atto di cittadinanza e di apertura multiculturale che supera le barriere nazionali e si spinge più in un'ottica futuristica di collegamento aperto e solidale tra le comunità. La teoria emergente dai dati, proposta in questo lavoro, sostanzia la prospettiva di supportare i membri della famiglia multilingue nella strutturazione di un'identità complessa e mobile che non si limita alla rigida categorizzazione per provenienza.

Ad essere messa in discussione è, infatti, proprio la pretesa che, per far parte di una comunità politica, bisogna far parte di una comunità nazionale (Mantovan, 2007).

Un'identità, quella multiculturale, contemporaneamente 'fedele' a una pluralità di gruppi, ognuno dei quali in contesti e modalità variabili e organiche, rappresenta un'utile risorsa evolutiva.

Ciò permetterebbe alle famiglie della migrazione di percepire stabilmente e in qualsiasi comunità d'approdo, il valore della propria idiosincrasia, e non percepire in alcun modo in pericolo ai valori di riferimento che ha, probabilmente con fatica e dolorosamente, portato con sé nell'itinerario migratorio. Inoltre, sulla base sicura di questa cittadinanza intima, sentirsi libero di esplorare la propria multiculturalità, anche linguistica, e di integrare le istanze provenienti dal nuovo contesto di vita.

Il percorso multilingue si espleta nella multipla integrazione identitaria, civile e politica e della più complessa partecipazione comunitaria che, in loop performante, arricchisce l'identità familiare la quale, nell'ottica della generatività sociale, contribuisce a sua volta alla vita stessa della comunità locale (Arcidiacono, Menna, & Procentese, 2004)

In questo senso i risultati della ricerca possono sollecitare i professionisti che lavorano con le famiglie multilingue a tenere in considerazione le molteplici sfaccettature che presenta un contesto familiare multilingue. Il professionista dovrebbe creare un ambiente ‘immaginario’, riconoscendo e valorizzando il patrimonio culturale dei soggetti immigrati tanto quanto le loro risorse e potenzialità multiculturali. Accanto all’acquisizione della competenza linguistica è imprescindibile che i professionisti e i servizi pensino ad interventi orientati alla consapevole indagine esplorativa della storia familiare. Questo processo narrativo ha bisogno di un “potere di ascolto” capace di creare, all’interno della famiglia, la ‘con-fidenza’ (anche nella sua declinazione di fiducia) con gli aspetti del background culturale, religioso, lavorativo ecc., che permettono all’individuo ed al sistema familiare di percepirsi come portatori di valore e potenzialità all’interno delle tante comunità di vita e della struttura politica ospitante.

La teoria qui proposta, quindi, si rifà in particolare ad un ideale, non utopico, di educazione interculturale democratica che antepone i diritti di cittadinanza a quello di nazionalità. Un obiettivo che chiama chiaramente in causa una riformulazione delle politiche istituzionali, dei servizi e del senso civico stesso.

Il concetto di educazione interculturale così pensato (Portera, 2014), rappresenta la risposta pedagogica più idonea alla promozione dell’empowerment delle famiglie multilingue.

Nella considerazione di questa visione interattiva e poetica dell’apprendimento linguistico e dalla narrativa familiare è stata strutturata e sviluppata l’app TALES@Home.

A partire da gennaio 2017, undici studenti di HOWEST si sono concentrati sulla progettazione e lo sviluppo dell’applicazione TALES@Home. In questo lavoro i progettisti hanno dovuto tenere conto in primo luogo della varietà di utenti multilingue per età, background socio-educativo ed economico-culturale. Nell’ottica della metodologia *User Centered Design*, il lavoro degli app designer è iniziato con un workshop organizzato dal partner Foyer (Belgio) con la finalità di accompagnarli nella scoperta delle tematiche principali del progetto: trasmissione linguistica in famiglia, emozioni e multilinguismo. Attraverso alcune esercitazioni operative, l’equipe di HOWEST ha potuto sperimentare in maniera diretta come i bambini e gli adulti multilingue possano ‘sentirsi’ nell’utilizzo quotidiano delle lingue in casa e nella socializzazione. Inoltre ad essi sono stati presentati alcuni approcci nell’espressione delle emozioni. Durante le settimane seguenti a tale incontro, gli studenti erano già a caccia di soluzioni per un’interfaccia utente di facile utilizzo e per ideare un’esperienza visuale che fosse adeguata allo scopo dello strumento.

Contestualmente, i partner coinvolti nella ricerca sul campo approfondivano la comprensione circa il modo in cui le famiglie multilingue sperimentano e gestiscono l’uso delle lingue a casa; l’influenza degli atteggiamenti linguistici sulle dinamiche interpersonali dei membri della famiglia e

sull'apprendimento delle lingue; i sentimenti e gli atteggiamenti che accompagnano le famiglie multilingue e che dovrebbero essere portati in superficie per diventare oggetto di discussione ed elaborazione; e su come eventuali problemi / bisogni, su tali fronti, vengano gestiti dai professionisti.

Nel corso delle attività progettuali, il lavoro di ricerca qualitativa, ispirato da una prospettiva di psicologia di comunità, ha fornito chiavi di lettura irrinunciabili per comprendere le variabili sottostanti le scelte linguistiche delle famiglie multiculturali; aspetti che possono favorire o ostacolare l'apprendimento e la trasmissione delle lingue come già ampiamente argomentato nel corso di questo lavoro di tesi. Particolarmente utili si sono rivelate le competenze di analisi del contesto e di coinvolgimento dal basso della popolazione target oltre a quelle spese nell'ambito dell'analisi dei testi delle interviste attraverso cui sono emersi collegamenti interessanti tra pratiche linguistiche e questioni socio-identitarie.

I feedback derivanti dalle interviste sono stati, *step by step*, materiale su cui gli sviluppatori informatici hanno lavorato per arrivare, nell'aprile 2017, ad una prima versione prova dello strumento digitale che avrebbe dovuto consentire ai bambini e ai loro genitori di parlare apertamente di come, a volte potessero sentirsi in una situazione multilingue complessa.

Da settembre 2017 a maggio 2018, la versione definitiva dello strumento è stata sottoposta ad ulteriori affinamenti, dalle piccole modifiche di sistema e design fino all'introduzione di nuove attività in relazione alla restituzione finale dei risultati della ricerca quali-quantitativa.

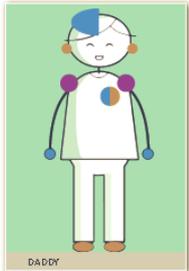
I professionisti potranno utilizzare questo strumento nel loro lavoro di supporto a processi di apprendimento delle famiglie multilingue, con particolare riguardo alle famiglie migranti multilingue a rischio psico-sociale.

Le attività incluse all'interno dell'app, infatti, sono state pensate per stimolare l'empowerment familiare, aiutando i membri a:

- aprire spazi di dialogo e confronto su uso e scelte linguistiche tra i membri della famiglia;
- condividere, con i familiari, sentimenti e atteggiamenti nei confronti delle diverse lingue;
- comprendere emozioni e atteggiamenti linguistici degli altri membri;
- rendere l'influenza della lingua sull'identità quantomeno negoziabile.

General goal

- TALES@home is a tool for multilingual families with a strong family-centred approach. It can be used to enhance the language environment at home and in situations where the language choices have an influence on individual family members' wellbeing and language learning abilities.
- Varied activities are helping the different family members to reflect on their language use (especially at home), linked emotions and expectations. Secondly they are encouraged to talk about these issues in an open and respectful way.
- The role of the professional during the use of the tool is to reinforce this reflection and communication.



The digital TOOL

5 activities allow families to reflect on their language use and linked attitudes and emotions under the guidance of a professional:

- 1. Create a family – to identify yourself and your languages
- 2. Language Portraits – to show how you feel about the languages you speak and learn
- 3. Competences on a ladder – to show and discuss what you have reached and further goals
- 4. Discussing situations – to increase mutual understanding in specific language situations
- 5. Timeline – to reflect on and discuss your language history



Professionals - target group

All professionals working in an education context with multilingual families such as teachers, educators, therapists, social workers or medical staff.

Multilingual families - target group

All families using more than one language at home or/and families using a home language that differs from the mainstream language(s).

It is either an individual or family-based approach. Emphasis is placed on communication and exchange.

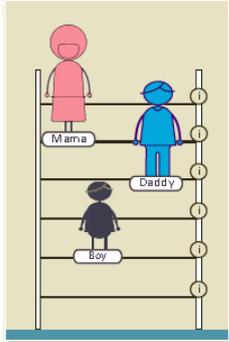


Figura 3.13 – Presentazione dell'app TALES@Home

L'app⁵, inoltre, avrà un effetto sensibilizzante e permetterà ai professionisti di rafforzare competenze e conoscenze sull'importante legame tra atteggiamenti, emozioni, condizioni identitarie e d'integrazione comunitaria.

Seppur non ancora documentata la collaborazione tra la figura dello psicologo di comunità e professionisti (linguisti e formatori) delle scuole di lingue, il progetto TALES@Home è stato occasione per promuovere una tale sinergia che si è tradotta nell'opportunità di inserire nell'app una sessione dedicata agli aspetti identitari e di comunità. Infatti, oltre al 'ritratto di famiglia', la 'scala delle competenze' e la 'linea del tempo' è stata creata una sessione denominata 'momenti di discussione' (cena, compiti a casa, gioco, momenti di confronto, visite, rituali della buonanotte) attraverso cui, insieme al professionista, la famiglia potrà riconoscere ed affrontare eventuali zone di conflitto, disagi e contrasti intergenerazionali legati a scelte e strategie di gestione delle lingue in casa e nei contesti extra-familiari (parentela etnica, scuola, rapporto tra pari e contatto con associazioni di mediazione tra paese d'origine e d'accoglienza).

⁵ L'app e altro materiale informativo e formativo sono ora disponibili sul sito dedicato al progetto www.talesathome.eu

BIBLIOGRAFIA

- Abdelilah-Bauer, B. (2013). *Guida per genitori di bambini bilingue*. Milano: Raffaello Cortina.
- Abras, C., Maloney-Krichmar, D., & Preece, J. (2004). *User-Centred Design*. London: Sage Publications.
- Altan, C. T. (1995). *Ethnos e civiltà. Identità etniche e valori democratici*. Milano: Feltrinelli. ISBN 978-8807101939
- Ambrasini, M., & Abbatecola, E. (2010). *Famiglie in movimento. Separazioni, legami, ritrovamenti nelle famiglie migranti*. Genova: Il Melangolo.
- Arcidiacono C. (2010). Realtà situate e modello ecologico. In C. Arcidiacono & F. Taucillo (Eds.), *Ricerca interculturale e processi di cambiamento*, Caserta: Melagrana.
- Arcidiacono, C., Menna, P., & Procentese, F. (2004). Il volontariato e forme di associazionismo: rappresentazioni e identità in una realtà meridionale. In C. Arcidiacono (Ed.), *Volontariato e legami collettivi. Bisogni di comunità e relazioni reciproca*. Milano: Francoangeli.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism: from birth to two years*. Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Baker. (2007). *A parents and Teachers Guide to Bilingualism*. Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Barbera, R. A. (2008). Relationships and the Research Process: Participatory Action Research and Social Work. *Journal of Progressive Human Services*, 19(2), 140-159, <https://doi.org/10.1080/10428230802475448>
- Bean, F. D., & Stevens, G. (2003). *America's newcomers and the dynamics of diversity*. New York: Russell Sage Foundation.
- Beck-Gernsheim, E. (2007). Transnational lives, transnational marriages: a review of the evidence from migrant communities in Europe. *Global networks*, 7(3), pp. 271-288. <https://doi.org/10.1111/j.1471-0374.2007.00169.x>
- Bellingreri, A. (2016). Il matrimonio, fondamento della famiglia. Nuove relazioni di coppia, nuove forme familiari. In M. Pennisi & Lavanco G. (Eds.), *La politica buona* (pp. 69-89). Milano: Franco Angeli.
- Bernat, E., Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about language learning: current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. *TESL-EJ*, 9(1), 1-21. In <http://tesl-ej.org/ej33/a1.pdf>

- Berry, J. W. (2011). Intercultural relations in plural societies: Research derived from Canadian multiculturalism policy. *Canadian Ethnic Studies*, 43/44(3-1), 5-18.
- Besozzi, E. (1999). *Crescere tra appartenenze e diversità. Una ricerca tra i preadolescenti delle scuole medie milanesi*. Milano: Franco Angeli.
- Bialystok, E. (2012). *Bilingualism: Consequences for Mind and Brain*. Toronto: York University.
- Bichi, R. (2000). *La società raccontata. Metodi biografici e vite complesse*. Milano: Franco Angeli.
- Bichi, R. (2004). I documenti personali. In C. Corposanto (Ed.), *Metodologia e tecniche non intrusive nella ricerca sociale* (pp. 95-111). Milano: Franco Angeli.
- Blumer, H. (Ed.). (1986). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Los Angeles, CA: University of California Press.
- Blum-Kulka, S. (1997). *Dinner talk: Cultural patterns of sociability and socialization in family discourse*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Boccacin, L. (2007). Come osservare ciò che si genera tra le generazioni: il contributo della riflessione sociologica. In E. Scabini & G. Rossi (Eds.), *Promuovere famiglia nella comunità* (pp. 57-76). Milano: Vita e Pensiero.
- Bornstein, M. H. Putnick, D. L., & Lansford, J. E. (2011). Parenting Attributions and Attitudes in Cross-Cultural Perspective. *Parenting, Science and Practice*, 11(2-3): 214–237. <https://doi.org/10.1080/15295192.2011.585568>
- Boski, P. (2008). Five meanings of integration in acculturation research. *International Journal of Intercultural Relations*, 32 (2), 142-153. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.01.005>
- Bourdieu, P. (1988). *La parola e il potere: l'economia degli scambi linguistici*. Guida: Napoli.
- Boysson-Bardies, B. (1999). *How language comes to children: from birth to two years*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Brandalise A. (2011). Il sintomo immigrazione. *Economia e società regionale*, 1, 85-91.
- Braun, V., & Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breton, A. (1998). An economic analysis of language. In A. Breton (Ed.), *Economic approaches to language and bilingualism*. Ottawa: Department of Public Works and Government Services.
- Bronfenbrenner, U. (2009). *Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press. ISBN 9780674028845
- Brown, C. L. (2011). Maintaining Heritage Language: Perspectives of Korean Parents. *Multicultural Education*, 19(1), 31-37.
- Bruni, A., & Gobo, G. (2005). Qualitative research in Italy. *Qualitative Social Research*, 6(3), Art. 41. Available at: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-41-e.htm>

- Bryceson, D. (2002). Transnational Families in the 21 st Century. In D. Bryceson, & U. Vuorela, (2002). *The Transnational Family: New European Frontiers and Global Networks*. Oxford: Berg Publisher (pp. 3-30). ISBN 1859736815
- Burck, C. (2004). Living in several languages: implications for therapy. *Journal of Family Therapy*, 26(4), 314-339.
- Cavallaro, F. (2005). Language maintenance revisited. An Australian perspective. *Bilingual Research Journal*, 29(3), 561-582.
- Ceracchi, M. (2007). Lingua madre e lingua straniera: le implicazioni psicoaffettive dell'apprendimento. *Studi di Glottodidattica*, 1, 19-34.
- 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. <http://dx.doi.org/10.1177/2158244013505757>
- Charmaz, K. (1995). Grounded Theory. In J. A. Smith, R. Harré, L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 27-49). London, UK: SAGE Publications.
- Charmaz, K. (2005). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London, UK: SAGE Publications.
- Chenitz, W. C., & Swanson, J. M. (Eds.). (1986). *From practice to grounded theory: Qualitative research in nursing*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- Chiarolanza, C., & De Gregorio, E. (2007). *L'analisi dei processi psico-sociali. Lavorare con ATLAS.ti*. Roma: Carocci.
- Chiu, C. Y. & Chen, J. (2004). Symbols and interactions: Application of the CCC Model to culture, language, and social identity. In S. H. Ng, C. N. Candlin, & C. Y. Chiu, (Eds.), *Language Matters: Communication, Culture, and Identity* (pp. 155-182). Hong Kong: City University of Hong Kong Press.
- Cicognani, E. (2002a). *Psicologia e ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.
- Cicognani, E. (2002b). L'approccio qualitativo della Grounded Theory in psicologia sociale: potenzialità, ambiti di applicazione e limiti. In B. Mazzara (Ed.), *Metodi qualitativi in psicologia sociale* (pp. 43-59). Roma: Carocci.
- Cipriani, R. (2008). *L'Analisi Qualitativa. Teorie, Metodi, Applicazioni*. Roma: Armando Editore. ISBN: 978-88-6081-298-8
- Cipriani, R., & Bolasco, S. (1995). *Ricerca qualitativa e computer. Teorie, metodi e applicazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Clarke, V., & Braun, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. London, UK: Sage. ISBN 9781847875815

- Coelho, E. (2012). *Language and learning in multilingual classrooms: a practical approach*. Bristol, UK: Multilingual Matters
- Contento, S. (2004). *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*. Milano: Unicopli.
- Corbetta, P. (2003b). *La ricerca sociale: Metodologia e tecniche: Le tecniche qualitative*. Bologna: Il Mulino.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles, US: Sage.
- 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.
- 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.
- 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>
- DAES - Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (2015). *International Migrant Stock: The 2015 Revision*. Nueva York: Naciones Unidas. In www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/index.shtml.
- DAES - Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (2011). *Population Distribution, Urbanization, Internal Migration and Development: An International Perspective*. Nueva York: Naciones Unidas. In www.un.org/esa/population/publications/PopDistribUrbanization/PopulationDistributionUrbanization.pdf.
- De Gregorio, E., & Mosiello, F. (2004). *Tecniche di ricerca qualitativa e di analisi delle informazioni con ATLAS.ti*. Roma: Kappa.
- DeVoretz, Don J., & Werner, C. (2000). *A theory of social forces and immigrant second language acquisition*. Bonn: Institute for the Study of Labor.
- Dinh K., & Bond. M. A. (2008). Introduction to a Special Section: The Other Side of Acculturation: Changes among Host Individuals and Communities in Their Adaptation to Immigrant Populations. *American Journal of Community Psychology*, 42 (3), 283-285. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9200-1>
- Donati, P. (1993). Famiglia e nuove migrazioni: cosa viene dopo la modernizzazione? In P. Donati & E. Scabini. *La famiglia in una società multi-etnica* (pp. 7-26). Milano: Vita e Pensiero.

- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Clevedon: Multilingual Matters. ISBN 9781847691279
- 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.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Esser, H. (2006). *Migration, Language, Integration*. Berlin: AKI Research Review.
- Fabbro, F. (1996). *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*. Roma: Astrolabio.
- Fabbro, F. (2004). *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Roma: Astrolabio Ubaldini.
- Fachin, S. (2008). *Crescere con diverse lingue: una guida per i genitori e gli insegnanti*. Udine: Arlef.
- Farnfield, S. (2008). A Theoretical Model for the Comprehensive Assessment of Parenting. *British Journal of Social Work*, 38(6), 1076-1099. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl395>
- Fenaroli, P., & Panari, C. (2006). *Famiglie "miste" e identità culturali*. Roma: Carocci Editore. ISBN 9788843039081
- Fogle, L. W. (2012) *Second language socialization and learner agency: Adoptive family talk*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Foner N. (2007). How exceptional is New York? Migration and multiculturalism in the empire city. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 999–1023. <https://doi.org/10.1080/01419870701599440>
- Foner, N. (2009). Introduction: intergenerational relations in immigrant families. In N. Foner (Ed.), *Across Generations: Immigrant Families in America (pp. 1–20)*. New York: N. Y. Univeral Press.
- 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>
- Franceschini, R. (2011). Multilingualism and multicompetence: a conceptual view. *Modern Language Journal*, 95(3), 344–355. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01202.x>
- Friese, S. (2014). *Qualitative Data Analysis with ATLAS.Ti*. London, UK: SAGE Publications.
- Gafaranga, J. (2010) Medium request: Talking language shift into being. *Language in Society*, 32(2), 241-270.
- Gardner, R. C. (2002). Social psychological perspective on second language acquisition. In R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (160-169). Oxford: Oxford University
- Gazzetta Ufficiale dell'UE (2012). *Carta dei Diritti fondamentali dell'UE: 2012/C 326/02*. In <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012P/TXT&from=IT>

- Genesee, F. (2008). Dual language learning in the global village. In D. Tedick (Ed.), *Pathways to multilingualism: Evolving perspectives on immersion education* (pp. 253-266). Clevedon, Eng.: Multilingual Matters.
- Genovese, A. (2011). Pluralità e solidarietà: possibili prospettive interculturali? In E. Frauenfelder, E. Corbi, & O. De Sanctis (Eds.), *Civitas educationis: interrogazioni e sfide pedagogiche*. Napoli: Liguori.
- Gergen, K. J. (1985). The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266-275. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.40.3.266>
- Gergen, K. J. (2001). *Social Construction in Context*. London, UK: SAGE Publications.
- Ghiglione, R. (1995). Teorie, metodi e uso del computer nell'analisi del contenuto. Alcuni problemi. In R. Cipriani & S. Bolasco (Eds.), *Ricerca qualitativa e computer* (pp. 71-86). Milano: Franco Angeli.
- Gibbons, J. & Ramírez, E. (2004). *Maintaining a Minority Language. A Case Study of Hispanic Teenagers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Giordano, M. (2018). *Famiglie in rete. Nuove competenze sociali per lo sviluppo di reti comunitarie*. Milano: Franco Angeli. ISBN 9788891773869.
- Giordano, M. (2018). *Famiglie in rete. Nuove competenze sociali per lo sviluppo di reti comunitarie*. Milano: Franco Angeli. ISBN 9788891773869.
- Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine.
- Glick Schiller, N., Basch, L., & Blanc-Szanton, C. (1992). Transnationalism: A new analytic framework for understanding migration. In N. Glick Schiller, L. Basch & C. Blanc-Szanton (Eds.), *Towards a transnational perspective on migration: Race, class, ethnicity, and nationalism reconsidered* (1-24). New York: New York Academy of Sciences.
- Godbout, J. T. (1998). *L'esperienza del dono nella famiglia e con gli estranei*. Napoli: Liguori.
- Godbout, J. T. (1998). *L'esperienza del dono nella famiglia e con gli estranei*. Napoli: Liguori.
- Goffman, E. (1959). *Presentation of Self in Everyday Life*. Carden City, NY: Doubleday & Company Inc.
- Goodwin, M. H. (2006). Participation, affect, and trajectory in family directive/response sequences. *Text & Talk*, 26(4/5), 515- 543.
- Gordon, M. M. (1964). *Assimilation in American life*. New York: Oxford University.
- Grin, F. (2002). *Using language economics and education economics in language education policy. Guide for the development of language policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

- Groppo, M., Ornaghi, V., Grazzani, I. & Carruba, L. (1999). *La psicologia culturale di Bruner. Aspetti teorici ed empirici*. Milano: Raffaello Cortina.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0199281299
- Grosjean, F., & Li, P. (2013). *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Wiley-Blackwell. ISBN 978-1-444-33279-7
- Guardado, M. (2008). *Language socialization in Canadian Hispanic communities: Ideologies and practice*. The University of British Columbia.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: Sage.
- Hamers, J., & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge UK.
- Hayes, G. R. (2011). The relationship of action research to human-computer interaction. *Transactions on Computer-Human Interaction, 18*(3), 1-20. <http://doi.acm.org/10.1145/1993060.1993065>
- Hélot, C., Barni, M., Janssens, R. & Bagna, C. (2013). *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*. Peter Lang AG. ISBN 978-3-653-02576-7
- Henwood, K., & Pidgeon, N. (2003). Grounded theory in psychological research. In P. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 131-155). Washington, DC, US: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/10595-008>
- Holmes, M. (2010). Intimacy, Distance Relationships and Emotional Care. *Recherches sociologiques et anthropologiques, 41*(1), 105-123.
- Hong, Y., Morris, M. W., Chiu, C., & Benet-Martínez, V. (2000). Multicultural minds: A dynamic constructivist approach to culture and cognition. *American Psychologist, 55*(7), 709-720. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.7.709>
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277-88. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Iafrate, R., Donato, S., & Pagani, A. F. (2018). Generatività nella buona e nella cattiva sorte: coping diadico e capitalizzazione. In Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia (Ed.), *La generatività nei legami familiari e sociali. Scritti in onore di Eugenia Scabini*. Milano: Vita e Pensiero. ISBN 9788834333730
- Ibrahim, N. (2016). Enacting identities: children's narratives on person, place and experience in fixed and hybrid spaces. *Education Enquiry, 7*(10), 1-23.
- IOM (2017). *Mixed Migration Flows in the Mediterranean and Beyond: Compilation of Available Data and Information: Reporting Period 2016*. Geneva: International Organization for Migration.

- IOM (2018). *World Migration Report 2018*. Geneva: International Organization for Migration. ISBN 978-92-9068-762-7
- ISTAT (2016). *Matrimoni, Separazione e Divorzi, Anno 2015*. Roma: Statistiche Report. In www.istat.it.
- ISTAT (2017). *Annuario Statistico Italiano 2017*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica. ISBN 978-88-458-1932-2
- ISTAT (2018a). *Report indicatori demografici. Stime per l'anno 2017*. In <http://demo.istat.it>.
- ISTAT (2018b). *Rapporto annuale 2018. La popolazione, le reti e le relazioni sociali*. Roma: Istituto nazionale di statistica. ISBN 978-88-458-1955-1
- Italia, A. (2011). L'immigrazione in Italia nel Rapporto Sopemi. *Libertà civili*, 2, 138-143.
- Jedlowski, P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Mondadori Editore.
- Jessner-Schmid, U. & Kramsch, C. J. (2015). *The Multilingual Challenge: Cross-Disciplinary Perspectives*. Berlin: Walter de Gruyter. ISBN: 9781614512165
- Jost, J. T., & Kruglanski, A. W. (2002). The Estrangement of Social Constructionism and Experimental Social Psychology: History of the Rift and Prospects for Reconciliation. *Personality and Social Psychology Review*, 6(3), 168-187. http://dx.doi.org/10.1207/S15327957PSPR0603_1
- Julian, T. W., McKenry, P. C., & McKelvey, M. W. (1994). Cultural variations in parenting: perceptions of Caucasian African-American, Hispanic, and AsianAmerican parents. *Family Relations*, 43(1), 30-37. <http://dx.doi.org/10.2307/585139>
- 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, Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 34(3), 319-346. <https://doi.org/10.1515/multi-2014-1020>
- King, R. (2015). Migration comes of age. *Ethnic and Racial Studies*, 38(13), 2366-2372. <https://doi.org/10.1080/01419870.2015.1034744>
- 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
- Kovács, A.M., & Mehler, J. (2011). Flexible learning of multiple speech structures in bilingual infants. *Science*, 325(5940), 611-612, <http://dx.doi.org/10.1126/science.1173947>
- Krashen, S. (1982). *Bilingual Education and Second Language Acquisition Theory, Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- Krashen, S. (2013). *Second Language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kronberger, N., & Wagner, W. (2007). Inviolable vs Alterable Identities. In G. Moloney, I. Walker (Eds.). *Social Representations and Identity: Content, Process, and Power*. New York: Palgrave Macmillan. ISBN 9780230609181
- Krumm, H., & Plutzar, V. (2008). *Tailoring Language Provision and Requirements to the Needs and Capacities of Adult Migrants*. Strasbourg: Council of Europe. In www.coe.int/lang-migrants
- Lacroix, T. (2010). *The migrant organisations of development: Unveiling the meta-structures of transnationalism*. Oxford: IMI Working Papers Series.
- Ladegaard, H. J. (2002). Language attitudes and sociolinguistic behaviour: Exploring attitude-behaviour relations in language. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 214-233. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00112>
- Lamanna, M. A., Riedmann, A., & Stewart, S. D. (2016). *Marriages, Families, and Relationships: Making Choices in a Diverse Society*. Cengage Learning. ISBN 9781337516174
- Landolfi, (2015). Cittadinanza ed appartenenze: identità multiple nella letteratura italiana dell'immigrazione. *Nuovo Meridionalismo*, 1(1), 12-23.
- Lazarsfeld, P.F. (1958). Evidence and Inference in Social Research. *Daedalus*, 8(4), 99-109.
- Le Gall, J. (2005). Familles transnationales: bilan des recherches et nouvelles perspectives. *Les Cahiers du Gres*, 5(1), 29-42. <https://doi.org/10.7202/010878ar>.
- Leccardi, C. (1997). L'“ermeneutica oggettiva” come metodologia per l'interpretazione di protocolli interattivi. In L. Ricolfi (Ed.), *La ricerca qualitativa* (pp. 95-124). Roma: Carocci.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological Foundations of Language*. Wiley. ISBN 978-0-89874-700-3.
- Levitt, P. & Glick Schiller, N. (2004). Conceptualizing simultaneity: a transnational social field perspective on society. *International Migration Review*, 38(145): 595-629. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00227.x>
- Levitt, P., & Sørensen Nyberg, N. (2004). The transnational turn in migration studies. Global Commission on International Migration. *Global Migration Perspectives*, 6, 1-15. In https://www.iom.int/jahia/webdav/site/myjahiasite/shared/shared/mainsite/policy_and_research/gcim/gmp/gmp6.pdf
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper&Row.
- 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.
- Luo, S., & Wiseman, R. L. (2000). Ethnic language maintenance among Chinese immigrant children in the United States. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 307-324

- Mahler, J. C. (2017). *Multilingualism: a very short introduction*. Oxford University Press.
- Maiter, S., & George, U. (2003). Understanding Context and Culture in the Parenting Approaches of Immigrant South Asian Mothers. *Affilia*, 18(4), 411-428. <https://doi.org/10.1177/0886109903257589>
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *The Lancet*, 358(9280), 483-488. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(01\)05627-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(01)05627-6)
- Man Park, S. (2013). Immigrant Students' heritage language and cultural identity maintenance in multilingual and multicultural societies. *Concordia Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 30-53.
- Mancini, T. (2006). *Psicologia dell'identità etnica. Sé e appartenenze culturali*. Roma: Carocci editore.
- Mannetti, L. (1998). *Strategie di ricerca in psicologia sociale*. Roma: Carocci.
- Mantovan, C. (2007). *Immigrazione e cittadinanza. Autoorganizzazione e partecipazione dei migranti*. Milano: Francoangeli.
- Mantovani G. (2004). *Intercultura. È possibile evitare le guerre culturali?* Bologna: Il Mulino.
- Marchesini, S., Martinelli, N., Rossi, M.C. & Pains, A. (2014). *Seconda e terza generazione. Integrazione e identità nei figli di migranti e coppie miste*. Verona: Alteritas.
- Mariani, L. (2010). Attitudini e atteggiamenti nell'apprendimento linguistico. *Rivista internazionale di linguistica italiana ed educazione linguistica*, 2(1), 253-270. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/641>
- Marta, E. & Pozzi, M. (2007). La trasmissione intergenerazionale della generatività sociale: promuovere impegno e responsabilità nelle nuove generazioni. In E. Scabini & Rossi G. (Eds.). *Promuovere famiglia nella comunità* (pp.177-191). Milano: Vita e Pensiero.
- Matera, V. (2017). *Antropologia contemporanea: La diversità culturale in un mondo globale*. Bari: Gius.Laterza & Figli Spa
- Mazzara, B. M. (2002). I metodi qualitative: una sfida e un'occasione di riflessione per le scienze umane e per le discipline psicologiche. In B. M. Mazzara (Ed.), *Metodi qualitative in psicologia sociale* (pp. 21-41). Roma: Carocci.
- Mazzei, D. (2017). *La mediazione familiare. Il modello simbolico trigenerazionale*. Milano: Raffaello Cortina Editore. ISBN 978-8870787689.
- McDermott, J. F., & Fukunaga, C. (1977). *Intercultural family interaction patterns*. Honolulu: University Press of Hawaii.
- McGoldrick, M., Giordano, J., & Pearce, J. K. (1996). *Ethnicity and Family Therapy*. New York: Guildford Press.

- McKenzie, R. M. (2004). Attitudes of Japanese nationals towards standard and non-standard varieties of Scottish English speech. *The East Asian Learner* 1(1),16–25.
- McKenzie, R. M. (2010). *The Social Psychology of English as a Global Language*. Springer: London. ISBN 978-90-481-8565-8
- Meinhof, U. H., & Triandafyllidou, A. (2006). Transcultural Europe: An Introduction to Cultural Policy in a Changing Europe. In U. H. Meinhof (Eds.), *Transcultural Europe. Cultural Policy in a Changing Europe* (pp. 3-23). UK: Palgrave Macmillan. ISBN 978-1-349-54614-5.
- 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.
- Min, Z., (1997). Growing up American: the challenge of confronting immigrant children and children of immigrants. *Annual Review of Sociology*, 23:63–95.
- Ministero dell'Interno (2018). *Cruscotto giornaliero al 11 luglio 2018*. In <http://www.interno.gov.it/it/sala-stampa/dati-e-statistiche/sbarchi-e-accoglienza-dei-migranti-tutti-i-dati>
- Minnini, G. (2000). *Scuola e plurilinguismo*. Roma: Dedalo.
- Monacelli, N. & Mancini, T. (2005). Appartenenze culturali e dinamiche familiari. In L. Fruggeri (Ed.), *Diverse normalità* (pp.165-190). Roma: Carocci editore
- Montrul, S. (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism. Re-examining the age factor*. Amsterdam: John Benjamins.
- 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>
- Moscato, G., Novara C., Hombrados-Mendieta, I., Romano, F. & Lavanco, G. (2014). Cultural identification, perceived discrimination and sense of community as predictors of life satisfaction among foreign partners of intercultural families in Italy and Spain: A transnational study. *International Journal of Intercultural Relations*, 40, 22-33.
- Mosley-Howard, G.S., & Burgan Evans, C. (2000). Relationships and contemporary experiences of the African American family. An Ethnographic Case Study. *Journal of Black studies*, 30(3), 428-452.
- Muhr, T. (2004). *User's manual and references for ATLAS.ti 5.0*. Berlin: Scientific Software Development.

- Muysken, P. (2008). *Bilingual Speech: A Typology of Code-Mixing*. Cambridge: Cambridge University Press
- Negy, C. & Snyder, D. K. (2000). Relationship Satisfaction of Mexican American and non-Hispanic White American, Interethnic Couples: Issues of acculturation and clinical intervention. *Journal of Marital and Family Therapy*, 26(3), 293-304. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1752-0606.2000.tb00299.x>
- Nguyen, A. M. D., & Benet-Martínez, V. (2010). Multicultural identity: What it is and why it matters. In R. Crisp (Ed.), *The psychology of social and cultural diversity* (pp. 87-114). Hoboken, NJ: WileyBlackwel.
- Nguyen, A. M. D., & Benet-Martínez, V. (2013). Biculturalism and adjustment: A meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44, 122-159. <https://doi.org/10.1177/0022022111435097>
- Nobile, S. (1997). *La credibilità dell'analisi del contenuto*. Milano: Franco Angeli.
- Noone, R. J. & Papero, D.V. (2015). *The Family Emotional System: An Integrative Concept for Theory, Science, and Practice*. Lahnam: Lexington Books. ISBN 9780739198940.
- Note sintetiche dell'Unione Europea (2018). *Politica linguistica*. In [http:// www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/it/FTU_3.6.6.pdf](http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/it/FTU_3.6.6.pdf)
- Novara, C. & Serio, C. (2016). Processi d'interculturalità: famiglie e figli della migrazione. In M. Pennisi & Lavanco G. (Eds.), *La politica buona* (pp. 105-124). Milano: Franco Angeli.
- Novara, C. (2013) (Ed.). *Rivista di Psicologia di comunità. Famiglie miste e comunità*, 1/2013.
- Pael, E., & Lambert, W. E. (1964). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological monographs* 76(27), 1-23. <https://doi.org/10.1037/h0093840>
- Paolicchi, P. (2002). L'intervista narrativa in psicologia sociale. In B. Mazzara (Ed.), *Metodi qualitativi in psicologia sociale* (pp. 193-207). Roma: Carocci.
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge: Cambridge University.
- Penfield, W. & Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. ISBN Princeton University Press
- Piller, I. (2002). *Bilingual Couples Talk. The discursive construction of hybridity*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company,
- Pitton, L. M. (2013). From language maintenance to bilingual parenting: Negotiating behavior and language choice at the dinner table in binational-bilingual families. *Multilingua- Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 32(4), 507-526.
- Piva, C. (2012). *Considerazioni preliminari sul bilinguismo*. Cosenza: Erranti.
- Portera A. (2014). La pedagogia interculturale nel tempo del pluralismo. In G. Elia (Ed.), *Le sfide sociali dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli

- Portes A., & Rumbaut, R. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press. ISBN 9780520228481
- Pozzi, S. (2015). Trasmissione della lingua, integrazione e identità nelle famiglie immigrate. In M. V. Calvi, I. Bajini, & M. Bonomi (Eds.), *Lingue migranti e nuovi paesaggi*. Milano: LED Edizioni Universitarie. ISBN 9788879167000
- Proietti, A. L. (2013). *Intelligenza culturale e bilinguismo precoce*. In <http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2013/3/art-10.14277-2280-6792-73p.pdf>
- Razy, E. & Baby-Collin, V. (2011). La famille transnationale dans tous ses états. *Autrepart*, 57(1), 7-22. <https://doi.org/10.3917/autr.057.0007>
- Recalcati, M. (2013). *Il complesso di Telemaco*. Milano: Feltrinelli. ISBN 9788807172557
- Resta, S. (2008). Nascita di comunità e migrazioni transnazionali. In S. Resta (Ed.), *Il vantaggio dell'immigrazione: un progetto per una cultura condivisa (pp. 27-44)*. Roma: Armando Editore.
- Richards, L. (2005). *Handing qualitative data. A practical guide*. London, UK: Sage.
- Ricoeur, P. (1991). Narrative Identity. *Philosophy Today*, 35 (1), 73-81,
- Riva, E. F. M. (2011). Interreligious and Intercultural Families in Italy: An Analysis of North African-Italian Marriages. *Journal of Muslim Mental Health*, 5(3), 301-326, <https://doi.org/10.1080/15564908.2010.551277>
- Roer-Strier, D., & Ben Ezra, D. (2006). Intermarriages Between Western Women and Palestinian Men: Multidirectional Adaptation Processes. *Journal of Marriage and Family*, 68(1), 41-55. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2006.00232.x>
- Rogova, X. L. (2014). *The Key to Integration? A Study of Language as a Policy Strategy for Social Integration of Immigrants in Sweden*. Lund: Lund University Publications.
- Romano, D. (2001). *Intercultural marriage: Promises and pitfalls (2nd ed.)*. Yarmouth. ME: Intercultural Press.
- Rudmin, F. W. (2003). Critical history of the acculturation psychology of assimilation, separation, integration, and marginalization. *Review of General Psychology*, 7(3), 3-37. <http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.7.3.250>
- Sam, D. L., & Berry, J. W. (2006). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Scabini, E., & Donati, P. (1993). *La famiglia in una società multi-etnica*. Milano: Vita e Pensiero. ISBN 88-343-8263-3
- Scabini, E., Regalia, C., & Giuliani, C. (2007). La famiglia nell'incontro con le culture. In B. Mazzara (Ed.), *Prospettiva di psicologia culturale. Modelli teorici e contesti d'azione (pp.197-217)*. Roma: Carocci editore.

- Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5), 379–392.
- Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 118–137). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schwartz, S. J., Unger, J. B., Zamboanga, B. L., & Szapocznik, J. (2010). Rethinking the concept of acculturation: Implications for theory and research. *American Psychologist*, 65(4), 237-251. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019330>
- Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J., & Silverman, D. (2004). *Qualitative Research Practice*. London: SAGE Publications.
- Sharmahd, N. (2008). Foreign families and teachers: a reflection about some focus groups conducted in kindergartens in Florence. *Rivista Italiana di Educazione familiare*, 2, 37-48
- Sidebotham, P. (2008). Culture, stress and the parent–child relationship: a qualitative study of parents’ perceptions of parenting. *Child: Care, Health and Development*, 27(6), 469-485. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.2001.00229.x>
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research. A Practical Guide*. London: SAGE Publications.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook (4th ed.)*. London, UK: Sage.
- Simon, G. (2006). Migrations, la spatialisation du regard. *Revue européenne des migrations internationales* 22(2), 9-21. <https://doi.org/10.4000/remi.2815>
- Simonsen, J., & Robertson, T. (2012). *Routledge Handbook of Participatory Design*. New York: Routledge.
- Sorace, A. (2011). *Multilingualism. Language, Power, and Knowledge*. Pisa: Edistudio.
- 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.
- Strati, A. (1997), La “Grounded Theory”. In L. Ricolfi (Ed.), *La ricerca qualitativa* (pp. 125-163). Roma: Carocci.
- Strauss, J. & Corbin, A. (1994). Grounded Theory Methodology. An Overview. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 273-285). Thousand Oaks: Sage.
- Strauss, J. & Corbin, A. (1998). Grounded Theory Methodology. An Overview. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiring* (pp. 158-183). Thousand Oaks: Sage.
- Strauss, J., & Corbin, A. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.

- Suarez-Orozco, C., & Suarez-Orozco, M. (2001). *Children of Immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Swaan, A. (2001). *Words of the world. The global language system*. Cambridge: Polity Press.
- Tabors, P. (1994). *One Child, Two Languages: A Guide for Preschool Educators of Children Learning English as a Second Language*. London: Pahul Brookes Publishing.
- Tannenbaum, M. (2012). Family language policy as a form of coping or defense mechanism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), 57-66.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- Thomas, L., Wareing, S., Jones, J., & Thornborrow, J. (2004). *Language, Society and Power: An Introduction*. New York: Psychology Press. ISBN 9780415303934
- Thomas, L., Wareing, S., Jones, J., & Thornborrow, J. (2004). *Language, Society and Power: An Introduction*. New York: Psychology Press. ISBN 9780415303934
- Titone, R. (1972). *Bilinguismo precoce ed educazione bilingue*. Roma: Armando.
- Tognetti Bordogna, M. (2005). Famiglie in mutamento. Le famiglie della migrazione: una sfida transculturale. *Costruzioni Psicoanalitiche*, 9, 101-126.
- Tognetti Bordogna, M. (2007). Famiglie e processi migratori. In Tognetti Bordogna (Ed.), *Arrivare non basta: complessità e fatica della migrazione* (pp. 84-107). Milano: Franco Angeli.
- Tokuhama-Espinosa, T. (2001). *Raising multilingual children: foreign language acquisition and children*. Westport, Conn: Bergin.
- Trobia, A. (2013). *La ricerca sociale quali-quantitativa*. Milano: Franco Angeli.
- Tse, L. (1995). Language brokering among Latino adolescents: Prevalence, attitudes, and school performance. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 17(2), 180-193.
- Tseng V., Fuligni A.J. (2000). Parent-adolescent language use and relationships among immigrant families with East Asian, Filipino, and Latin American backgrounds. *J. Marriage Fam*, 62(2):465–476.
- Tubergen, F. (2004). *The integration of immigrants in cross-national perspective. Origin, destination and community effects*. Utrecht: ICS Dissertation Series.
- United Nations Statistics Division. (2011). In <http://data.un.org>
- Vivero, V. N., & Jenkins, S. R. (1999). Existential hazards of the multicultural individual: Defining and understanding “cultural homelessness”. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 5, 6-26. <http://dx.doi.org/10.1037/1099-9809.5.1.6>
- Waldman, K., & Rubalcava, L. (2005). Psychotherapy with intercultural couples: A contemporary psychodynamic approach. *American Journal of Psychotherapy*, 59(3), 227-246.

- Wu, C. (2005). Attitude and behavior toward bilingualism for Chinese parents and children. In J. Cohen, T. McAlister, K. Rolstad, & J. MacSwan (Eds.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 2385-2394). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Xiao-Lei, W. (2008). *Growing up with three languages. Birth to eleven*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Yamamoto, M. (2001). *Language Use in Interlingual Families: A Japanese-English Sociolinguistic Study*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. ISBN 9781853595394
- Yilmaz, G. (2017). Integration: Second language acquisition and first language attrition. In S. M. Schmid & B. Köpcke (Eds.), *Oxford Handbook of Language Attrition*. Oxford University Press.
- Zabrodskaia, A. (2015). Language strategies for trilingual families: parents' perspectives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(3), 1-4. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2015.1026646>
- Zaninelli, F. L. (2008). Idee e teorie sulla lingua. La voce di genitori e insegnanti a Milano. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 49-71.
- Zhou, M. (2009). Conflict, coping and reconciliation: intergenerational relations in Chinese immigrant families. In N. Foner (Ed.), *Across Generations: Immigrant Families in America* (pp. 21-47). New York: N. Y. Universal Press.

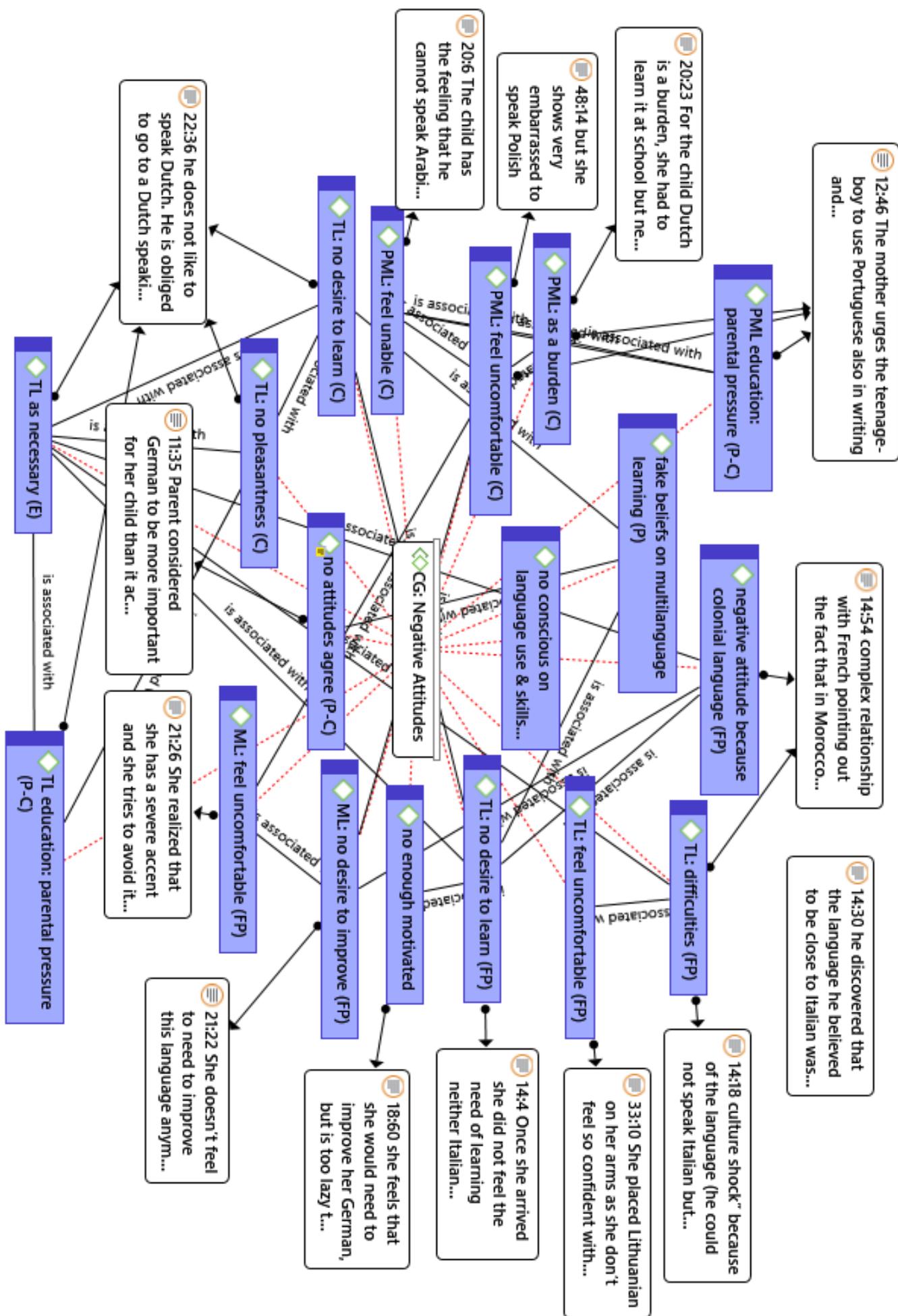


Figura 3.2 – Network view del CG: *Negative Attitudes*

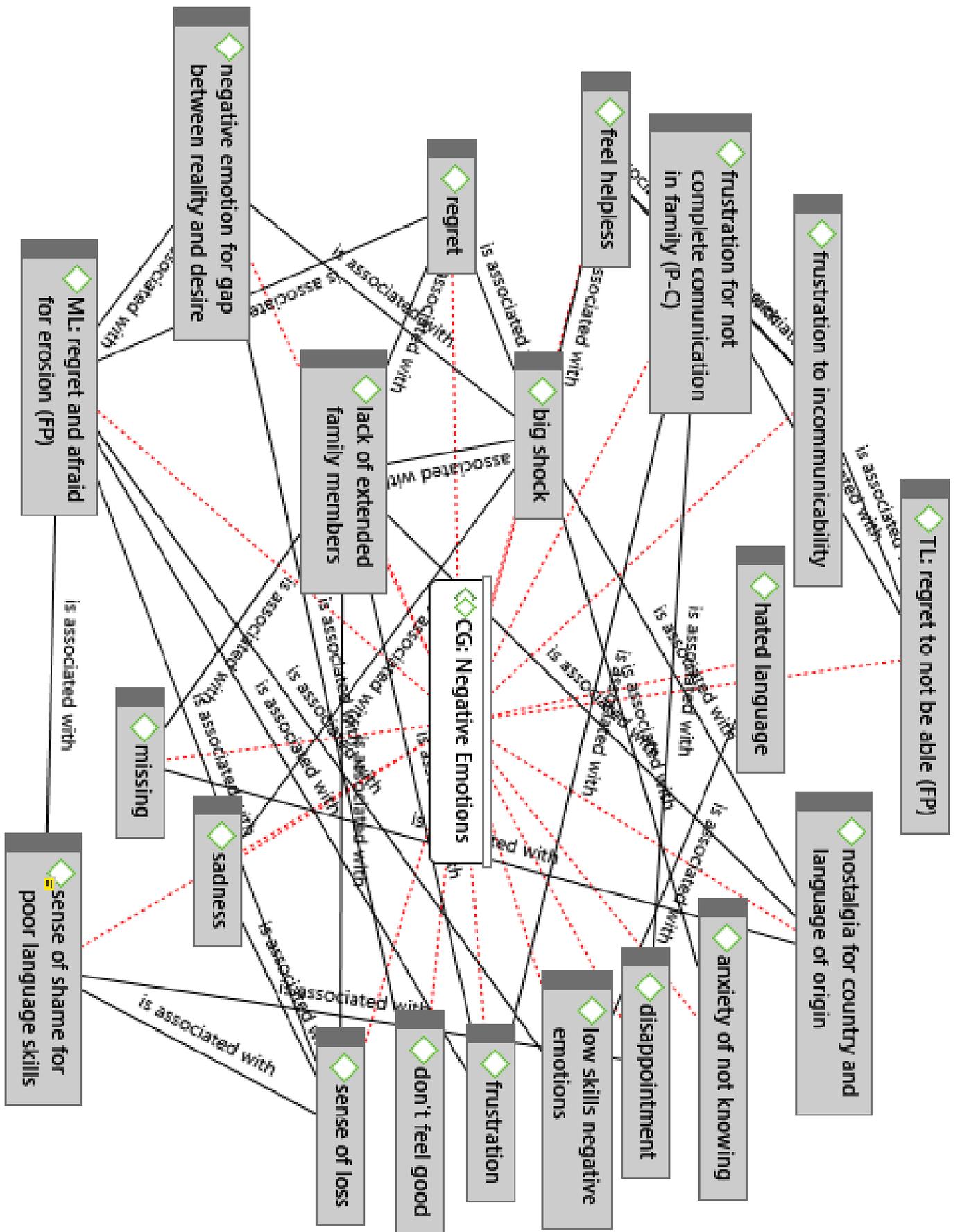


Figura 3.3 – Network view del CG: *Negative Emotions*

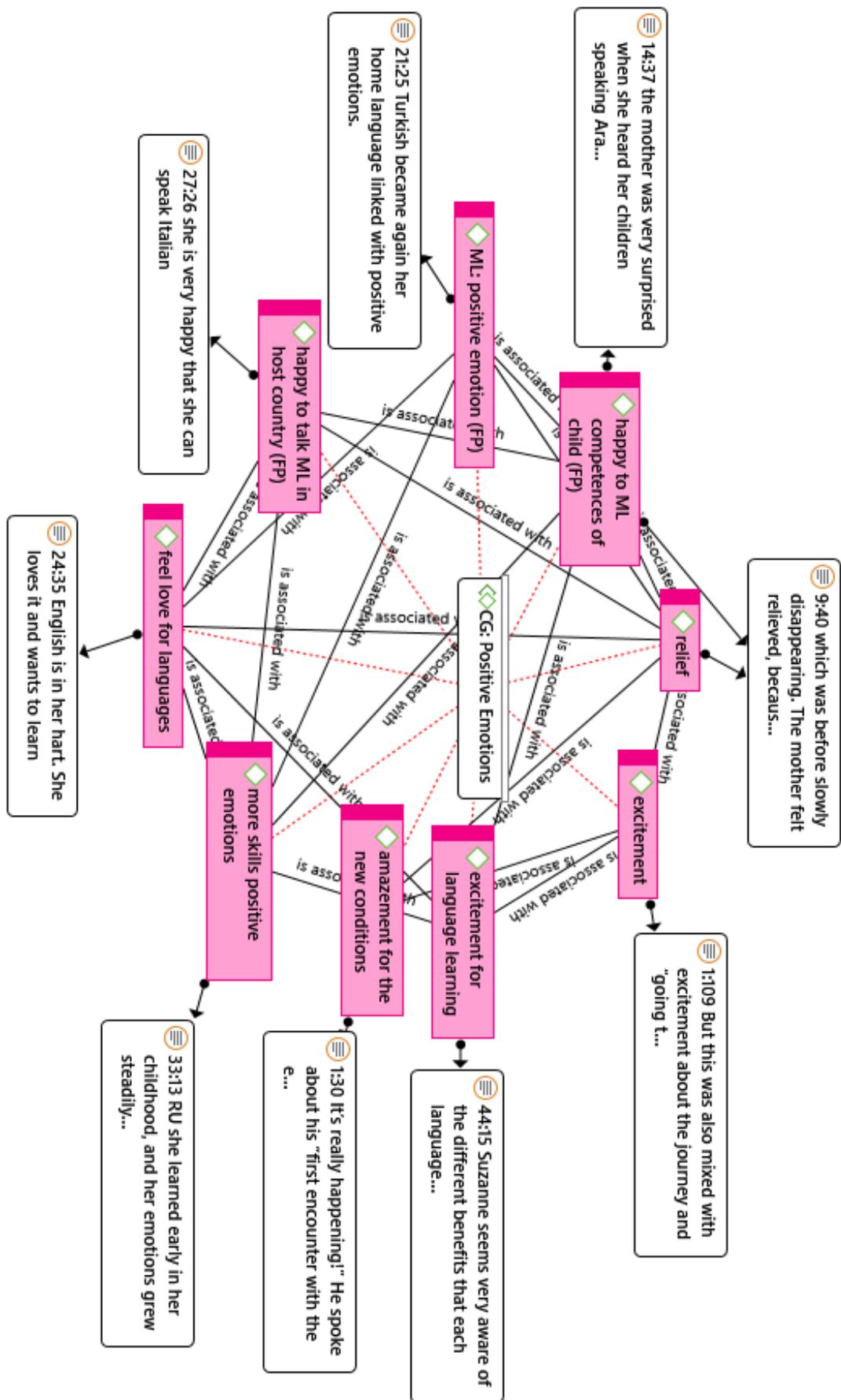


Figura 3.4 – Network view del CG: *Positive Emotions*

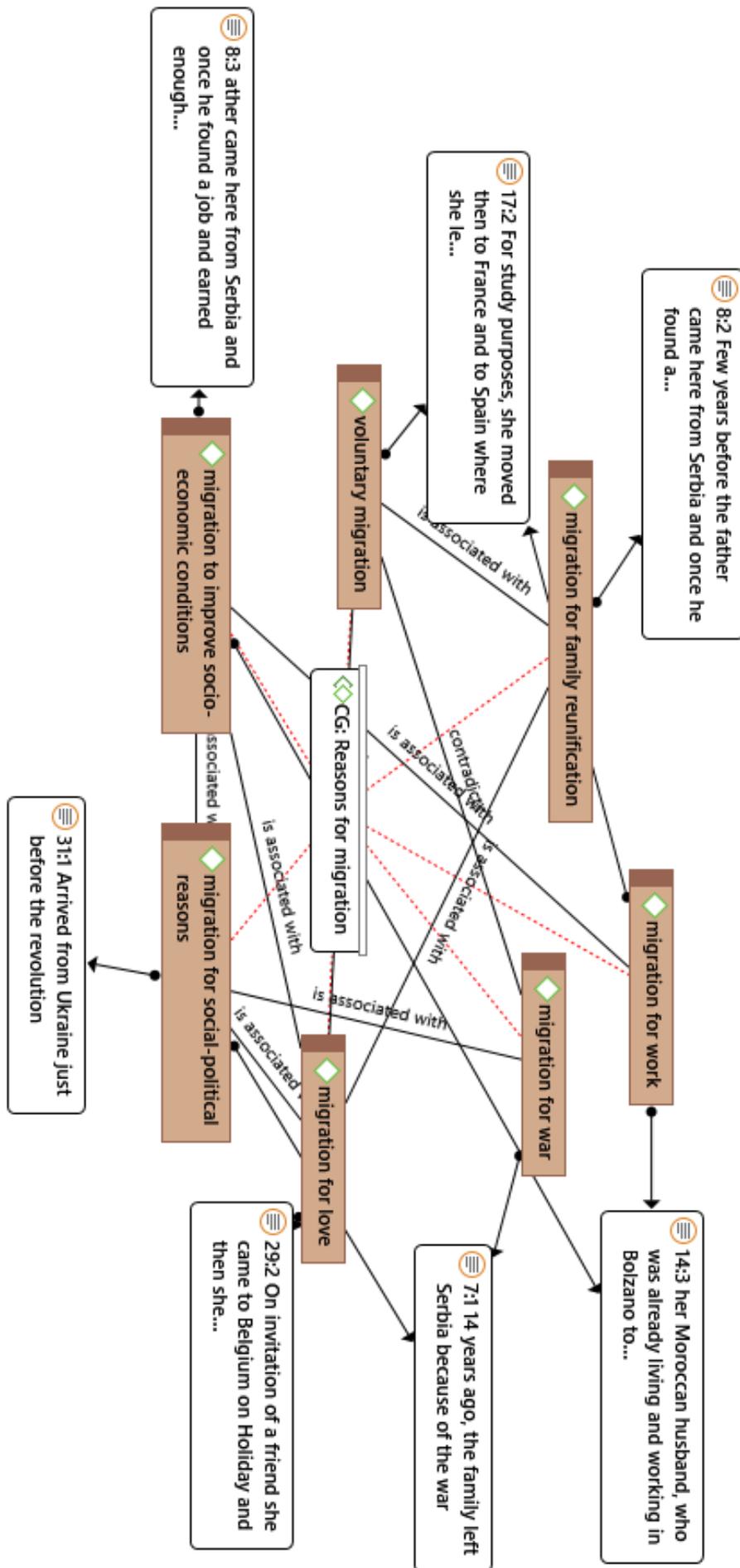


Figura 3.5 – Network view del CG: *Reasons for migration*

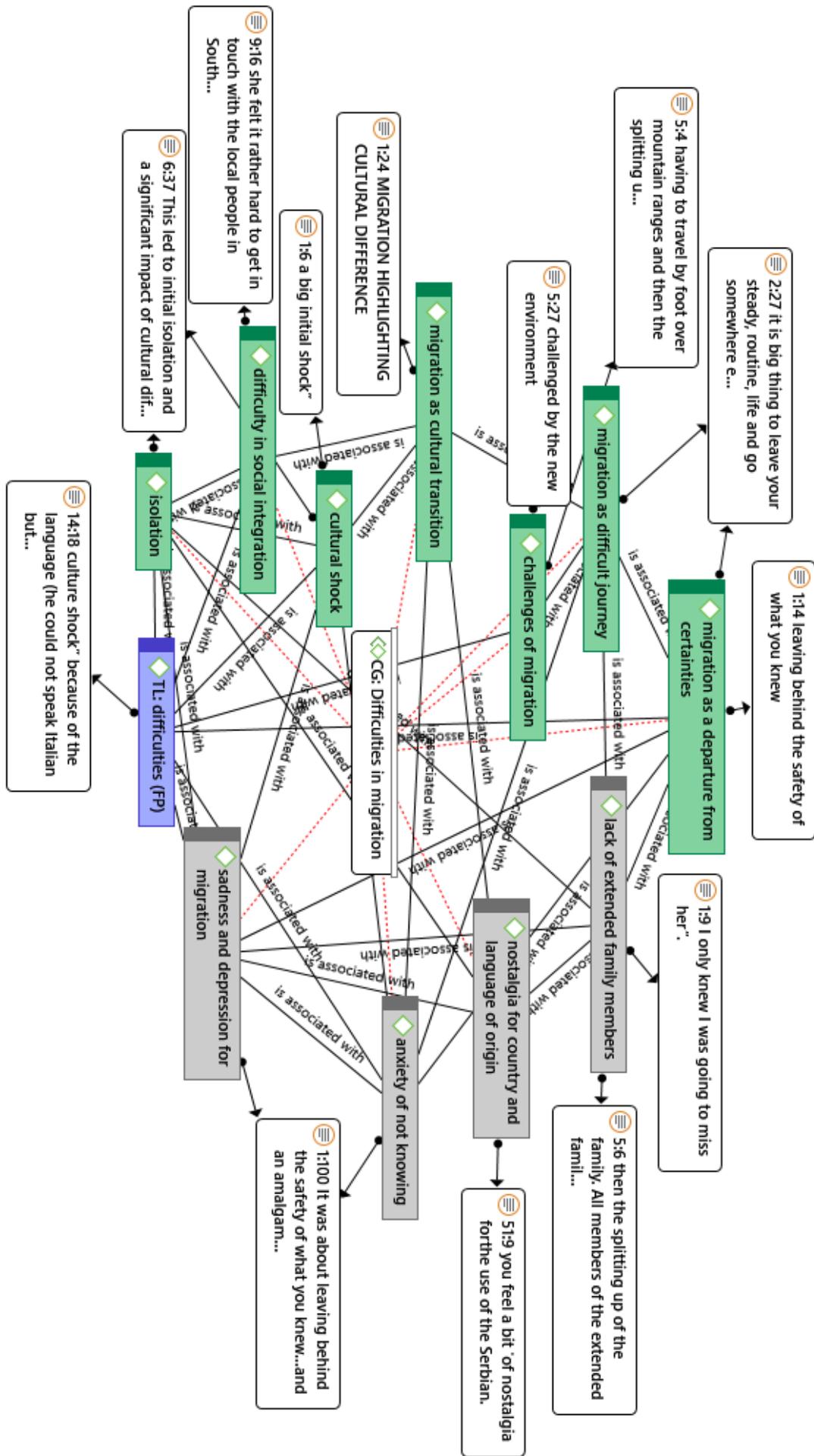


Figura 3.6 – Network view del CG: *Difficulties in Migration*

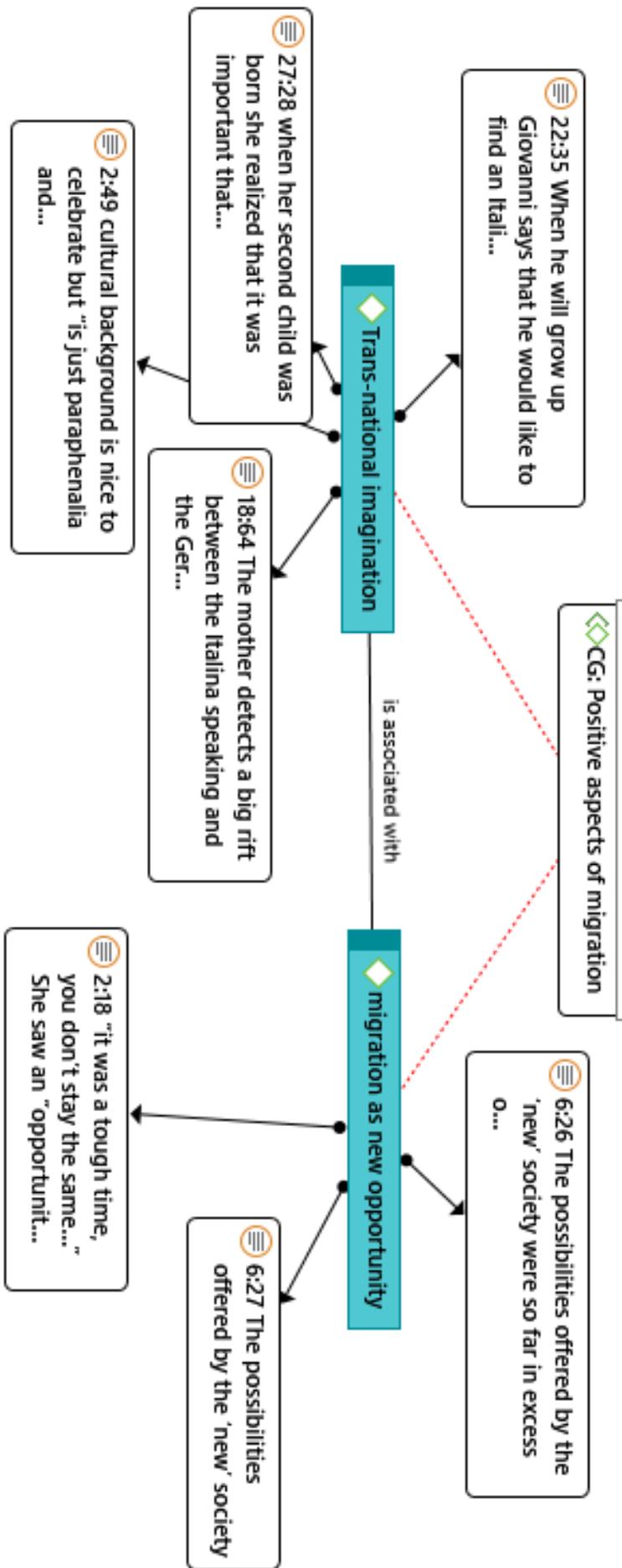


Figura 3.7 – Network view del CG: *Positive aspect of migrations*

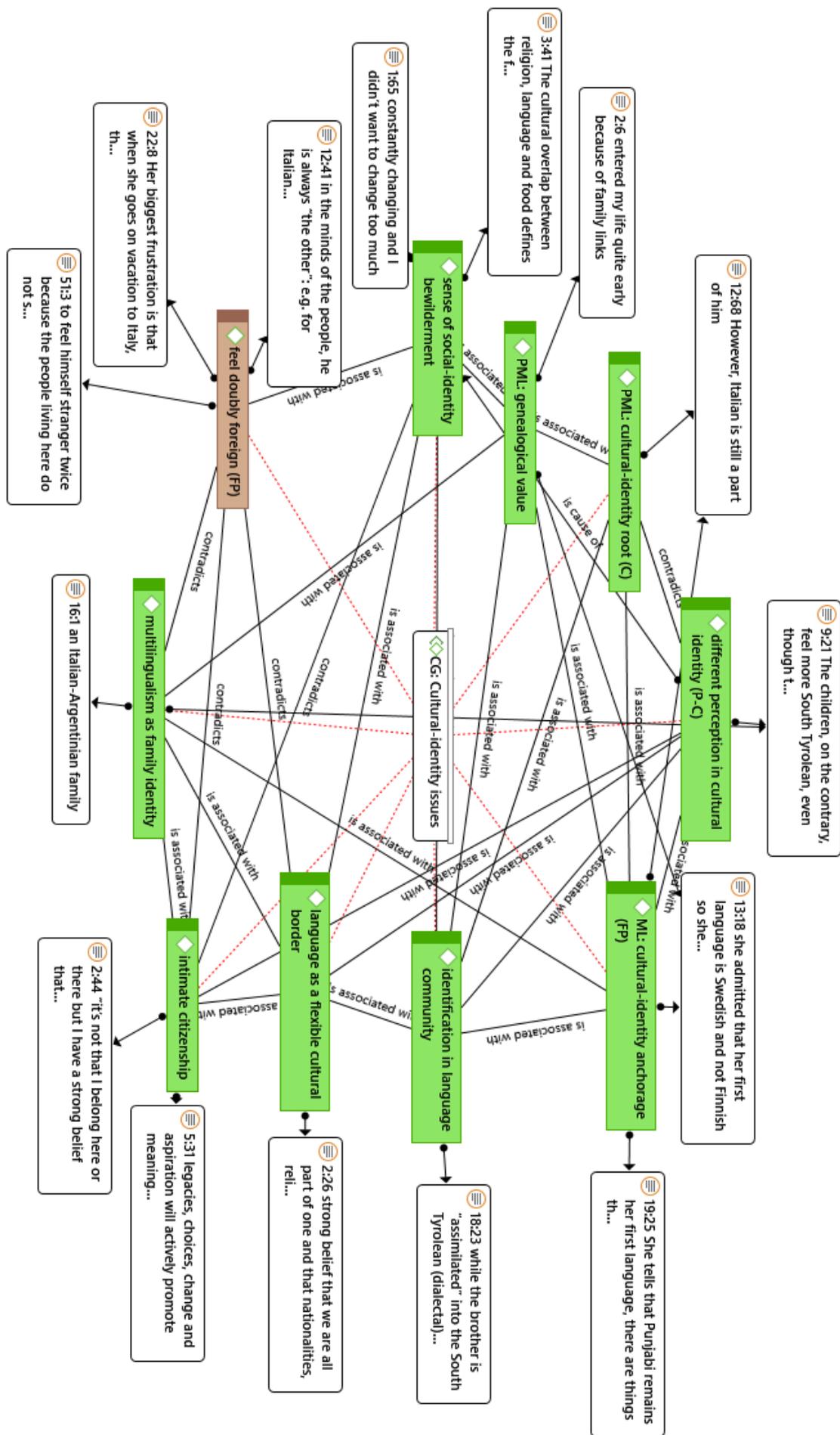


Figura 3.8 – Network view del CG: Cultural Identity Issues

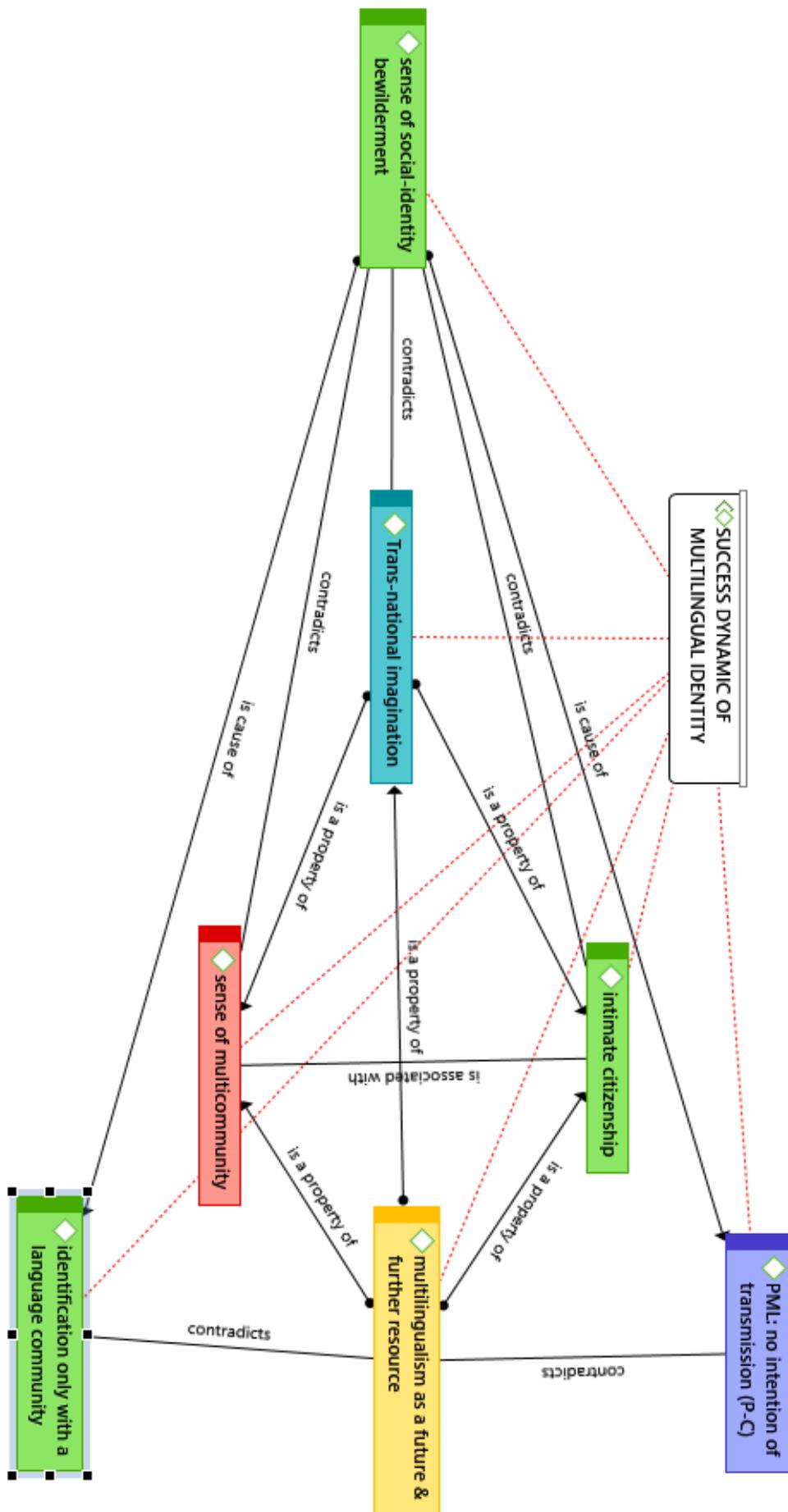


Figura 3.10 – Network view del CG: *Success Dynamic of Multilingual Identity*