

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Palviainen, Åsa; Vorobeva, Polina; Sopenan, Pauliina

Title: Monikielinen perhe ja koulu

Year: 2023

Version: Published version

Copyright: © kirjoittajat ja Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Palviainen, Å., Vorobeva, P., & Sopenan, P. (2023). Monikielinen perhe ja koulu. In A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen, & T. Nikula (Eds.), *Kielikoulutus mukana muutoksessa* (pp. 163-179). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. AFinLA-teema, 16.
<https://doi.org/10.30660/afinla.126746>

Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change. AFinLA-teema / n:o 16, 163–179.

Åsa Palviainen & Polina Vorobeva

Jyväskylän yliopisto

Pauliina Sopenan

Helsingin yliopisto

Monikielinen perhe ja koulu

Nostot

- Kieleen, perheeseen ja koulutukseen liittyvät diskurssit luovat kielellisiä ja sosiaalisia hierarkioita.
- Positiivinen asennoituminen perheiden monikielisyttä kohtaan ei välttämättä näy luokkahuoneiden kielikäytännöissä.
- Merkityksellisellä koulun ja kodin yhteistyöllä on suuri vaikutus lasten monikielisen kehityksen tukemisessa.



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Abstract

Increased migration and mobility have had a significant impact on (multilingual) family lives and led to the influx of multilingual children in schools in Finland. This article approaches the home-school space as an interflow of discourses and identities. It focuses on processes and discourses circulating through and around multilingual families – on the meso level of social activity. The article illustrates how the meso level (i.e., family and school) is shaped by and connected with the macro and micro levels, such as a representation of multilingual families in the Official Statistics Finland and teacher/parent-child interaction. The article introduces two theoretical approaches in the research of family multilingualism and discusses how multilingualism can be approached in the fluid and interconnected domains of family and school. It concludes by illustrating some gaps between home and school in relation to family multilingualism and provides some suggestions as to how to overcome them.

Keywords: multilingual family, family languages, home-school space

Asiasanat: monikielinen perhe, perheiden kielet, kodin ja koulun tila

1 Johdanto

Perhe on ratkaisevan tärkeä ja ensisijainen paikka lapsen kielelliselle sosialisatiolle, eli kommunikatiivisten, kulttuuristen ja sosiaalisten normien omaksumiselle (Schieffelin & Ochs 1986). Perheiden elämä kietoutuu samanaikaisesti muihin tahoihin, kuten yhteisöihin ja kouluun. Tämän artikkelin keskiössä ovat perhe ja koulu, jolloin artikkelin teema sijoittuu sosiokulttuuristen instituutioiden ja yhteisöjen *mesotasolle* (ks. Douglas Fir Group 2016: 25). Artikkelissamme osoitamme kuitenkin, kuinka mesotaso pohjautuu *makrotason* ideologisiin rakenteisiin, eli niihin uskomusjärjestelmiin sekä kulttuurisiin ja poliittisiin arvoihin, jotka ovat läsnä sekä suomalaisessa yhteiskunnassa että koulutuspoliittisissa teksteissä (ks. myös teemanumeron johdantoartikkeli Pitkänen-Huhta ym.). Perheet ja kouluyhteisöt koostuvat kuitenkin yksilöistä, jotka ovat kielellisessä vuorovaikutuksessa keskenään, minkä vuoksi voidaan myös viitata sosiaalisen toiminnan *mikrotasoon*. Perheenjäsenten sekä opettajien ja lasten keskinäisellä kielenkäytöllä on ratkaiseva vaikutus siihen, miten muita kuin valtakielisiä opetetaan, opitaan ja välitetään. Vaikka siis keskitymme tässä artikkelissa mesotason prosesseihin, näemme kaikki yllä mainitut tasot toisiinsa kietoutuneina ja toisistaan riippuvaisina.

Artikkelissamme tarkastelemme perheiden kokoonpanojen monimuotoisuutta keskittymällä erityisesti monikielisiin perheisiin Suomen kontekstissa. Artikkelin tavoitteena on tuoda esiin perhenäkökulma sekä painottaa kodin ja koulun merkitystä lapsen kielen kehityksen kannalta ratkaisevina paikkoina. Tämän saavuttamiseksi tarkastelemme ensin sitä, kuka kuuluu perheeseen, ja pohdimme monikielisiin perheisiin liittyvää, tutkimuskentällä käytettävää terminologiaa. Esittelemme myös kaksi tälle artikkelille relevanttia teoreettista lähestymistapaa: *kielen ylläpitäminen ja kehitys* sekä *perheen kielipolitiikka*. Näiden keskeisten lähestymistapojen avulla voidaan ymmärtää, miten kaksi- ja monikielisyyttä ylläpidetään ja kehitetään perheissä ja mikä

rooli yhteiskunnallisilla ja kulttuurisilla uskomusjärjestelmillä on tässä prosessissa. Tarkastelemme myös, miten perheiden kieliä ja vähemmistökieliä käsitellään ja asemoidaan suomalaisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, ja pohdimme kodin ja koulun yhteistyön merkitystä. Lopuksi esitämme joitain huomioon otettavia näkökulmia tulevaisuutta varten ja korostamme sitä, että koti ja koulu on tärkeää nähdä ennemminkin toisiinsa kietoutuneina kuin erillisinä alueina.

2 Kuka kuuluu perheeseen?

Kansainvälisen liikkuvuuden myötä perhemuodot ovat monipuolistuneet ja perheen käsite on muuttunut: verisiteet ja yhdessä asuminen eivät välttämättä enää määritä perhettä samalla tavalla kuin ennen. Perheiden kokoonpanot voivat myös vaihdella. Vuoroasuminen (eng. *dual-housing arrangements*), eli lasten asuminen useammassa eri kodissa, on tyypillistä useassa kontekstissa esimerkiksi vanhempien erotessa (Hanifi & Nieminen 2022). Monisukupolvinen asuminen (eng. *multi-generational living*) on hyvin harvinaista Pohjoismaissa, mutta yleistä monessa muussa maassa (UN 2017). Kuuden tai useamman jäsenen kotitaloudet ovat hyvin yleisiä esimerkiksi Afganistanissa, Irakissa ja Senegalissa, kun taas Euroopan maissa valtaosa kotitalouksista koostuu yhdestä kolmeen jäsenestä (UN 2017). Suomessa perheiden keskip koko on 2,72 henkilöä (Tilastokeskus 2020).

Väestötilastot kuvastavat usein virallista diskurssia sekä ovat osa sitä tai jopa muovaavat sitä demonstroimalla niitä kategorioita (toisin sanoen perhetyyppejä), jotka ovat hyväksytyjä, laillistettuja ja normalisoituja. Suomen Tilastokeskuksen mukaan Suomessa on yhteensä 1 465 978 perhettä. Tilastokeskus jakaa perheet kahteen kategoriaan – avioparit ja avoparit – jotka edelleen jaetaan useampaan alakategoriaan. Nämä kategoriat sisältävät tilastoja vastakkaista ja samaa sukupuolta olevista pareista, jotka elävät joko lasten kanssa tai ilman lapsia. Lisäksi Tilastokeskus antaa tietoa yksinhuoltajaperheistä ja adoptioista. Tilastokeskuksen mukaan yksinhuoltajaperheiden lukumäärä vuonna 2022 oli 129 078. Adoptioperheistä ei ole tarjolla kaiken kattavaa tilastoa, mutta vuosittain ilmoitettavan adoptioiden määrän mukaan vuonna 2021 adoptioita tehtiin 239. (Tilastokeskus 2022.) Useamman kuin kahden aikuisen perheet (lasten kanssa tai ilman) eivät näy tilastoissa. Yhdeksän prosenttia kaikista suomalaisista perheistä lasketaan uusperheiksi eli perheiksi, joissa vähintään yksi lapsista ei ole molempien vanhempien lapsi. Tämän lisäksi moni lapsi, jonka vanhemmat ovat eronneet, asuu kahdessa tai useammassa kodissa. Perheillä saattaa olla myös muunlaisia järjestelyjä lapsen kasvattamiseen (esimerkiksi tukiperhetoiminta tai isovanhemmat). Tilastokeskuksen tutkimuksen mukaan noin 110 000 lasta Suomessa asuu kahdessa kodissa (Hanifi & Nieminen 2022). Voidaan siis sanoa, että karkeasti laskettuna vähintään joka kymmenes lapsi Suomessa sosiaalisuu perheessä, jonka jäsenet ovat hajautuneet kahteen tai useampaan kotiin, ja nämä lapset todennäköi-

sesti rakentavat merkityksellisiä ihmissuhteita yli ydinperheen rajojen. Uusia tärkeitä henkilöitä, kuten isä- tai äitipuolia ja sisarusia, saattaa liittyä heidän perhe-elämäänsä.

Kun tarkastellaan Tilastokeskuksen tietoja perheiden monikielisyydestä, on tärkeää huomioida, että Suomessa jokaiselle henkilölle voidaan ilmoittaa viralliseksi äidinkieleksi vain yksi (1) kieli. Virallisen, rekisteröidyn äidinkielen voi kuitenkin muuttaa erillisellä hakemuksella. Vaikka äidinkielen vaihtaminen onkin mahdollista Väestötietojärjestelmässä, useamman kuin yhden (1) kielen rekisteröiminen äidinkieleksi on edelleen mahdotonta (Tilastokeskus, Käsitteet ja määritelmät). Tämä tarkoittaa toisin sanoen sitä, että henkilön kaksi- tai monikielisyyttä ei näy tilastoissa. Tilastojen mukaan perheitä voidaan ryhmitellä muun muassa puolisoitten kansalaisuuksien mukaan, mutta tämä ei myöskään välttämättä anna oikeaa kuvaa perheiden kielellisistä repertuaareista (ts. niistä kielistä, joita perheenjäsenet käyttävät). Jotkut raportit tarjoavat sirpaleisen kuvan tietynlaisista perheistä ja heidän kielellisistä taustoistaan: 85 % perheistä on suomenkielisiä (1 082 420) ja 4 % perheistä ruotsinkielisiä (46 140), kun taas 5 % perheistä (70 990) lasketaan vieraskielisiksi (Tilastokeskus 2018). Tämän lisäksi saatavilla on tilastoja kielistä, joita tiettyjä kieliä puhuvissa perheissä käytetään: esimerkiksi kaksikieliset perheet, joiden kielinä ovat suomi ja venäjä, venäjänkieliset perheet sekä somalinkieliset perheet (Tilastokeskus 2010, 2018). Nämä tilastot eivät kuitenkaan anna selkeää kuvaa perheiden monikielisyydestä, sillä ne pohjautuvat väestörekisterin tietoihin siitä, mikä kullekin vanhemmalle on rekisteröity äidinkieleksi.

Monimuotoisten perheiden ja perheiden kaksi- ja monikielisyyden olisi tärkeää näkyä osana virallista diskurssia ja virallisia tilastoja, jotta perheiden moninaisuus ja monikielisyyttä tulisivat paremmin esille. Pirstaleiset tiedot perheistä tuovat esiin vain rajallisen määrän perhetyyppisiä ja kieliä. Tämän lisäksi tilastotieto perheiden kaksikielisyydestä on usein sidottu jompaankumpaan Suomen kansalliskielistä tai molempiin kansalliskieliin (esim. suomea ja ruotsia puhuviin perheisiin), mikä herättää kysymyksiä siitä, minkälainen kaksikielisyyttä ja kenen kaksikielisyyttä nähdään päteväksi ja kenelle kielet ovat vieraita.

3 Perheen kielen/kielten nimeäminen ja kategorisointi

Jotta voitaisiin käsitellä perheiden kaksi- tai monikielisyyttä, on tarpeen nimetä kielet, jotka ovat osa perheiden repertuaaria. Sekä kirjallisuudessa että yleisissä keskusteluissa käytetään erilaisia käsitteitä kaksi- ja monikielisyyteen liittyen. Käytettävien käsitteiden valinta voi riippua esimerkiksi siitä, keskitytäänkö yksilön kielitaitoon (eli kuinka hyvin yksilö osaa kieltä) tai siihen, millä alalla tai missä yhteisöissä tiettyä kieltä käytetään, vai onko kyse mahdollisesti vallasta, kielen asemasta tai kielen leviämisestä tietystä yhteiskunnassa. On tärkeää olla tietoinen siitä, että eri termeihin liittyy sekä denotaatioita (jotka kuvaavat ilmaisun varsinaista merkitystä) että konnotaatioita (jotka taas kuvaavat ilmaisuun liitettävissä olevia merkityksiä, ideologioita ja arvoja).

Perheissä käytetyistä kielistä on olemassa lukuisia, osittain päällekkäisiä käsitteitä. Eisenchlas ja Schalley (2020: 34) toteavatkin, ettei olemassa ole vain yhtä, kaiken kattavaa termiä, joka sopisi jokaiseen tilanteeseen niiden kaikkien korostaessa eri ulottuvuuksia ja eri näkökulmia.

Tässä artikkelissa käytämme käsitettä *valtakieli* (eng. *majority language*), jolla viittaamme Suomen kansalliskieliin, suomeen ja ruotsiin, joilla kouluopetusta yleensä annetaan. Suomen kieli on määrällisesti katsottuna enemmistökieli suurimmassa osassa maata, minkä vuoksi sillä voidaan nähdä olevan korkeampi asema ruotsin kieleen verrattuna. Sekä suomella että ruotsilla on kuitenkin sama status kansalliskielinä, joten viittaamme näihin molempiin kieliin *valtakielinä*. Myös englannin kielellä on Suomessa korkea status kansainvälisenä *lingua francana*. *Vähemmistökieli* (eng. *minority language*) ymmärretään laajasti kielenä, jota puhuu tietyn alueen enemmistöön verrattuna pieni määrä ihmisiä. Tähän näkökulmaan pohjautuen kaikki kielet suomea lukuun ottamatta laskettaisiin Suomessa vähemmistökieliksi. Monissa sosiopoliittisissa konteksteissa vähemmistökieliä kuitenkin määrittävät vähemmistökielen puhujien stigmatisoitu asema, alhaisempi arvostus sekä vallan puute (Skutnabb-Kangas & McCarthy 2008).

Käsite *ensikieli* (eng. *first language*) yhdistetään vahvasti yksittäiseen perheenjäseneen. Sillä viitataan useimmiten kieleen, jonka henkilö on omaksunut kronologisesti ensimmäisenä eli varhaislapsuudessa ja syntymästä lähtien (Eisenchlas & Schalley 2020). *Äidinkielellä* (eng. *mother tongue*) viitataan kieleen, joka välittyy vanhemmilta (kirjaimellisesti äidiltä) lapselle, ja se yhdistetään vahvasti kielitaitoon ja/tai henkilön identiteettiin (Eisenchlas & Schalley 2020). Ensikieli ja äidinkieli ovat termejä, joita usein käytetään synonyymisesti kielestä, jonka henkilö on omaksunut suhteellisen vaivattomasti ja jonka puhujaksi hän identifioituu. Äidinkieli käsitteenä saattaa kuitenkin joskus saada poliittisia ja ideologisia merkityksiä: joissain maissa äidinkielellä viitataan vain kieliin, jotka eivät ole yhteiskunnan *valtakieliä*. Esimerkiksi Ruotsissa, ja varsinkin kouluympäristössä, käytetään käsitettä äidinkieli kaikista muista kielistä paitsi ruotsista. Mikäli perheessä puhutaan jotain toista kieltä kuin ruotsia, on lapsella oikeus niin sanottuun äidinkielen opetukseen (Skolverket 2023; ks. myös alaluku 5.1). Suomessa termi äidinkieli läpäisee kaikki kerrokset makrotasolta mikrotasolle: niin virallisissa tilastoissa kuin yksilön oikeuksiin liittyvissä järjestelyissä nojataan vahvasti henkilölle virallisesti rekisteröityyn äidinkieleen. Kuten jo aiemmin mainitsimme, on Suomessa virallisesti mahdollista rekisteröidä vain yksi äidinkieli, mutta on kuitenkin tärkeää korostaa, että ihmisellä voi tietenkin olla useampi kuin yksi ensikieli tai äidinkieli. Kielitaito ja itseidentifikaatio voivat myös muuttua elämän aikana: henkilö ei välttämättä identifioitu ensimmäiseksi omaksumansa kielen tai vanhempiensa kielen puhujaksi tai käytä mieluiten tätä kieltä muiden kanssa (Romaine 1999).

Käsite *perintökieli* (eng. *heritage language*) korostaa tunnepitoista yhteyttä kieleen. Se voi tarkoittaa sitä, että puhuja hallitsee kyseisen kielen, mutta näin ei välttämättä ole. Pietikäinen ym. (2011) tutkivat saamenkielisiä ja meänkielisiä perheitä Suomessa ja Ruotsissa kolmen sukupolven ajalta ja havaitsivat, että nuorin sukupolvi ei käyttänyt

kieltä yhtä sujuvasti kuin vanhin sukupolvi. He kuitenkin mainitsevat lopuksi, että “[t] unnesuhde kieleen voi olla olemassa, vaikka kieli ei olisikaan aktiivisessa käytössä” (Pietikäinen ym. 2011: 84). *Kotikieli* (eng. *home language*) viittaa kieleen, jota puhutaan tietyssä paikassa – kotona (Eisenclas & Schalley 2020). Käsitettä on kritisoitu siitä, että se viittaa rajoitettuun repertuaariin, jota ei käytetä kodin ulkopuolella (Cunningham 2019). Toisaalta toiset tutkijat pitävät kotikieltä parhaana käsitteenä kuvaamaan niitä kommunikatiivisia käytänteitä, joihin perheessä osallistutaan. Tärkeintä ei ole niinkään se, että koti nähdään kirjaimellisesti fyysisenä tilana, vaan se, että samaistutaan osaksi perhettä (Eisenclas & Schalley 2020). Yleisessä keskustelussa kotikieli tulkitaan usein yhdeksi ainoaksi nimetyksi kieleksi, jota perheenjäsenet käyttävät. Tämä ei kuitenkaan vastaa monien monikielisten ihmisten todellisuutta: kotikieliä voi olla useita, ensikieliä voi olla kaksi (tai useampia), tai henkilö voi kokea yhteyttä useampaan kulttuuriperintöön. Eisenclas ja Schalley (2020: 26, oma käännös) mainitsevatkin, että “homogeenisten kokonaisuuksien sijaan [perhe]yhteisöt koostuvat yksilöistä, jotka tasapainoilevat usean kielellisen ja kulttuurisen identiteetin välillä”.

Tässä artikkelissa käytämme käsitteitä kotikieli ja perheen kieli viittaamaan siihen kieleen tai niihin kieliin, joita perheenjäsenet käyttävät. Toisinaan käytämme myös käsitettä *vähemmistökieli* korostaaksemme sitä, että usein perheen kieli tai kielet ovat muita kuin yhteiskunnassa tai koulussa käytetty vallitseva kieli (Suomen kontekstissa useimmiten suomi, mutta joillain alueilla myös ruotsi). Esittelemme seuraavassa luvussa kaksi teoreettista näkökulmaa, joista ensimmäiseen näkökulmaan (alaluku 4.1) liittyy yhtenä keskeisenä käsitteenä vähemmistökieli ja toiseen näkökulmaan (alaluku 4.2) perheen kieli.

4 Kaksi teoreettista näkökulmaa

Tässä luvussa esittelemme kaksi teoreettista näkökulmaa – kielen ylläpitäminen ja kehitys sekä perheen kielipolitiikka – jotka auttavat ymmärtämään, kuinka perheen monikielisyyttä voidaan tukea. Ensimmäisen näkökulman keskiössä on kielen siirtäminen sukupolvelta toiselle, kun taas jälkimmäisessä keskitytään perheiden kielivalintoihin ja kielikäytänteisiin sekä siihen, mikä ja kuka niihin vaikuttaa.

4.1 Kielen ylläpitäminen ja kehitys

Kaksi- ja monikielisyyys voi näkyä perheissä monin eri tavoin. Esimerkiksi kaksi vanhempaa, joilla on erilainen, jopa yksikielinen, kielitausta saattavat haluta siirtää oman äidinkieltänsä lapsilleen käyttämällä niin kutsuttua yhden vanhemman, yhden kielen strategiaa (eng. *OPOL, one person, one language*). Tämän strategian mukaan kumpikin vanhemmista käyttää yhtä kieltä, jolloin lapset voivat omaksua kaksi kieltä. Lapset voivat omaksua useamman kielen myös yhden vanhemman perheissä (ks. alaluku 4.2).

On myös mahdollista, että lapset oppivat perheen kielen (usein vähemmistökielen) kotona ja omaksuvat valtakielen koulussa ja ympäristössä. Kielen ylläpitämistä ja kehitystä koskeva tutkimus keskittyy ensisijaisesti perheeseen ja kotiin, jotka molemmat nähdään avaintekijöinä kielen siirtymisessä sukupolvelta toiselle. Tutkimuksessa puhutaankin usein perheen kielen siirtymisestä (eng. *family language transmission*), kun halutaan kuvata sitä, miten vanhemmat sukupolvet siirtävät kielen tai kielet nuoremmille perheenjäsenille.

Kielen ylläpitämisen ja kehityksen tutkimusalalla on tyypillistä kiinnittää huomiota kielten valtasuhteisiin ja epätasa-arvoon valtakielen ja vähemmistökielten välillä. Tämä tutkimusperinne juontaa juurensa Fishmanin (1991) urauurtavaan teokseen, jossa kuvataan, kuinka perheessä käytetty kieli vaihtuu ympäristössä käytettävään kieleen kolmessa sukupolvessa. Tämä tarkoittaa toisin sanoen esimerkiksi sitä, että turkkilaisessa Suomeen muuttaneessa perheessä ensimmäinen sukupolvi jatkaa äidinkieltä (turkki) puhumista. Toisesta sukupolvesta – heidän lapsistaan – kasvaa kaksikielisiä (turkki ja suomi), sillä he oppivat ulkomailla syntyneiden vanhempiensa äidinkielen (tai äidinkielet) kotonaan, mutta käyttävät enemmistökieltä kodin ulkopuolella. Kolmas sukupolvi – lapsenlapset – oppii vain enemmistökielen (suomi). Kirjallisuudessa tähän prosessiin viitataan perheen kielenvaihtona, katoamisena tai muutoksena (eng. *language shift, loss or change*). Vaihtuminen voi tapahtua myös hyvin nopeasti. Esimerkiksi Wong-Fillmore (2000) osoitti tutkimuksessaan Yhdysvalloissa, että jo toinen sukupolvi maahanmuuttajaperheissä puhui ainoastaan englantia. Syyksi tälle nähtiin yksikielinen opetus ja englannin kielen dominointi koulussa. Wong-Fillmoren esimerkki osoittaa, miten äärimmäisen tärkeä merkitys koulutusympäristöllä on lapsen (koti)kielen kehitykselle.

Perheen *kielen ylläpitämisellä* (eng. *language maintenance*) viitataan siihen, miten ”perheen kielen käyttö jatkuu perheessä siitä huolimatta, että kieli kilpailee alueellisesti ja sosiaalisesti vahvemman kielen kanssa” (Mesthrie & Leap 2000: 253, oma käännös). Koska enemmistökiellellä – kuten Suomessa suomen kielellä – on tyypillisesti korkea asema ja se hallitsee monien lasten päivittäistä sosiaalista kanssakäymistä, kotikielen ylläpitäminen vaatii usein perheiltä tietoista ponnistelua ja toimintaa (Curd-Christiansen & Lanza 2018). Lapsille voi myös kehittyä ristiriitaisia tai negatiivisia tunteita perheessä puhuttuja kieliä kohtaan, mikäli he samaistuvat sosiaalisesti ja kulttuurisesti enemmistökielen ja/tai ikätovereidensa kieliin. Koska maahanmuuttajaperheiden lapset oppivat usein enemmistökielen vanhempiaan nopeammin, saattaa tilanne aiheuttaa epätasapainoa perheen valtasuhteissa tai jopa negatiivisia tunteita ja stressiä. Vanhemmat saattavat odottaa lastensa puhuvan kotikieltä hyvin, mutta samalla he ymmärtävät, kuinka tärkeää on, että lapset oppivat enemmistökieltä (Sevinç 2022).

Yhteiskunnan suhtautumisella kieleen ja sen puhujiin on myös suuri merkitys (vähemmistö)kielen siirtymälle. Mikäli perheessä käytetty kieli nähdään arvokkaana yhteiskunnallisella tasolla, on sillä paremmat mahdollisuudet myös elinvoimaiselle

siirtymälle sukupuolelta toiselle (Albury 2020: 357). Suomessa tiettyjä kieliä, kuten englantia ja ruotsia, arvostetaan laajasti ja niillä on merkittävä asema koulutuksessa. Näin ollen näiden kielten siirtyminen sukupolvelta toiselle voi olla sujuvampaa kuin sellaisten kielten, jotka nähdään marginaalisempina ja vähemmän arvokkaina (ks. esim. Airtto & Aksinovits 2021). Kielten epätasa-arvoinen yhteiskunnallinen asema voi saada lapset välttämään kotikiel(t)en käyttöä kodin ulkopuolella (esimerkiksi koulussa) ja jopa estää perheen kiel(t)en siirtämisen sukupolvelta toiselle. Kielensiirtämisprosessi voi olla myös päinvastainen, mikäli yhteiskunta tarjoaa tietoista tukea (esimerkiksi tarjoamalla maahanmuuttajalapsille kotikielten opetusta kouluissa) tai yksilön kiinnostus, vanhempien ponnistelut ja kulttuuriyhteisöissä toimiminen on riittävää. Vaikka fokus tällä tutkimuskentällä onkin usein ollut niissä haasteissa, joita voidaan liittää kielten siirtymiseen sukupolvelta toiselle, on tärkeää muistaa, että monet perheet pystyvät ylläpitämään omia kieliään ja saattavat jopa laajentaa repertuaariaan ajan kuluessa (ks. esim. Pasanen 2019).

Tutkimukset tällä kentällä ovat edistäneet valtavasti ymmärrystä perheiden kielten siirtymisestä (ks. esim. Schalley & Eisenclas 2020) ja niiden vuorovaikutuksesta yhteiskunnallisten uskomusjärjestelmien ja kulttuuristen arvojen kanssa. Tutkimuskentällä keskitytään kuitenkin usein yhden kotikielen siirtymiseen (ja sitä verrataan yhteen valtakieleen kodin ulkopuolella) eikä niinkään monikielisiin käytänteisiin perheen sisällä. Seuraavassa luvussa esittelemme toisen teoreettisen lähestymistavan, jonka avulla aiheen moniulotteisuus voidaan ottaa paremmin huomioon.

4.2 Perheen kielipolitiikka

Kielikasvatuksen ammattilaisten on tärkeää ymmärtää, miten kieltä tai kieliä hallitaan monikielisissä perheissä, sillä se voi auttaa opettajia luomaan luokkahuoneympäristöstä inklusiivisemmän paikan, jossa lapsen koko kielellinen repertuaari otetaan huomioon ja perheen kieli tai kielet nähdään arvokkaina (ks. Lehtonen ym. sekä Mustonen ym. tässä teemanumerossa). Perheen kielipolitiikan tutkimusala (eng. *family language policy, FLP*) pohjautuu kielipolitiikan ja kielisuunnittelun tutkimusalaan (eng. *language policy and planning, LPP*) sekä varhaislapsuuden kielenkehityksen tutkimukseen. Perinteisesti perheen kielipolitiikka nähdään ”eksplisiittisenä ja avoimena suunnitteluna, joka liittyy perheenjäsenten kielenkäyttöön kotona” (King ym. 2008: 907, oma käännös). Vaikka määritelmässä korostetaan sitä, että perheen kielellinen suunnittelu on eksplisiittistä ja tietoista (esimerkiksi silloin kun suomenkielinen perhe valitsee englanninkielisen päiväkodin lapsen hoitopaikaksi), toiset ovat sitä mieltä, että myös suunnittelemattomat kielikäytännöt, kuten spontaani kielenkäyttö perheen kesken ja erilaiset luku- ja kirjoitustaidon käytännöt ovat tärkeitä (Curdt-Christiansen 2009). Myöhemmin Palviainen (2020) on laajentanut näkemystä perheen kielipolitiikasta lisäämällä siihen myös digitaalisesti välitetyt kielikäytännöt (esim. pikaviestit ja videopuhelut).

Monikielisiin perheisiin ja heidän elämäänsä keskittyvä tutkimuskenttä on erittäin rikas ja siihen kuuluu tutkimuksia monista eri kielistä ja konteksteista. Suuri osa tutkimuksista keskittyy siihen, miten kielipolitiikkaa harjoitetaan ja miten siitä neuvotellaan perheissä. Usein tätä tutkitaan vanhempien näkökulmasta (eli miten vanhemmat suunnittelevat kielenkäyttöä perheessä), mutta myös lasten näkökulma on otettu huomioon tutkimuksissa. Lanzan (2004: 319) urauurtava tutkimus kaksikielisten lasten kielten sekoittamisesta toi esille, että jopa kaksivuotiaat lapset voivat ja osaavat käyttää kieliään kontekstin huomioiden. Eräs tutkimuksessa mukana olleista lapsista, 2-vuotias Siri, kehitti erilaisia vuorovaikutuksellisia tyylejä riippuen siitä, puhui hän isänsä vai äitinsä kanssa. Hän esimerkiksi pitäytyi englannin kielessä, kun puhui äitinsä kanssa, mutta sekoitti englantia ja norjaa kommunikoidessaan isänsä kanssa. Tutkimuksessaan Palviainen ja Boyd (2013) osoittivat, kuinka jo 3-vuotias lapsi voi toimia niin sanottuna kielipoliisina ja vaatia vanhempia noudattamaan tiettyihin kieliin liittyviä sääntöjä perheiden keskusteluissa: tutkimuksessa lapsi moitti suomenkielistä isäänsä, kun tämä lisäsi puheeseensa ruotsinkielisen sanan ja kikatteli ruotsinkieliselle äidilleen, kun tämä käytti suomea.

Toisinaan vanhemmat saattavat eksplisiittisesti suunnitella perheen kielipolitiikkaa esimerkiksi valitsemalla tietynlaisen koulutuspolun lapsilleen (esimerkiksi ruotsinkielisen kielikyllyn Suomessa, ks. Bergroth 2007). Curdt-Christiansen (2009) tarkasteli tutkimuksessaan kymmentä kiinalaista maahanmuuttajaperhettä Montrealissa sekä vanhempien (kieli)suunnittelua liittyen lasten englannin, ranskan ja kiinan kielen omaksumiseen. Kaikkien perheiden vanhemmat valitsivat kiinaa perintökielenä tukevan koulun ranskankielisen tai kaksikielisen (englanti–ranska) koulun oheen. Siinä missä perheiden valintaa kiinankielisestä koulusta ohjasi tarve tukea kiinalaista kulttuuria, identiteettiä ja yhteenkuuluvuutta, akateemisen suoriutumisen tärkeys, ja näin ollen myös englannin ja ranskan kielen hallinta, yhdistettiin parempiin työmahdollisuuksiin myöhemmällä iällä. Tämä esimerkki kuvastaa vanhempien tarvetta tasapainoilla perintökielen ja valtakielten välillä, jotta lapsilla on mahdollisuus suoriutua hyvin työmarkkinoilla.

Perheen kielipolitiikan tutkimusala on viime aikoina laajentunut kattamaan erilaisia, dynaamisia perhekoonpanoja ja konteksteja (ks. esim. Vorobeva 2021). Näihin kuuluvat erilaiset perhetyypit kuten adoptioperheet, yksinhuoltajaperheet, LGBTQ-identifioituneet, transnationaaliset perheet, uusperheet ja digitaaliset perheet (Wright & Higgins 2022). Esimerkiksi niin sanottu yhden henkilön ja yhden kielen strategia, jonka mukaan yksi vanhempi tai perheenjäsen puhuu lapselle yhtä kieltä, voi toteutua eri tavoin ydinperheessä, yksinhuoltajaperheessä ja uusperheessä tai olla toteutumatta ollenkaan. Yksinhuoltajaperheessä vanhempi voi olla vastuussa lapsen kaksikielisyydestä ja löytää erilaisia strategioita lapsen kaksi- tai monikielisyyden tukemiseksi. Esimerkiksi Vorobevan (2023) tutkimus venäjänkielisistä yksinhuoltajaperheistä Suomessa osoitti, kuinka kahden äidin diskurssi-strategiat auttoivat lapsia sosiaalistumaan vähemmistökielen, venäjän, kielellisiin ja pragmaattisiin normeihin

(kuten oikeaan ääntämiseen ja tilanteeseen sopivaan kielenkäyttöön) samalla kun he tukivat lasten suomen kielen oppimista ja käyttöä.

Kuten Higgins ja Wright (2022: 9) huomauttavatkin, on tärkeää tutkia perheiden kielipolitiikan yhteyksiä kodin ulkopuolisiin kielikäytänteisiin - myös koulutuksessa. Koulussa esiintyvät kieli-ideologiat ja uskomukset sekä perheen kiel(t)en kehitykselle tarjottu tila ovat tärkeitä niille perheille ja lapsille, jotka tasapainoilevat useiden kielisten ja kulttuuristen identiteettien kanssa.

5 Koulu ja perhe

Tässä luvussa tarkastelemme, minkälaisen aseman eri kielet saavat suomalaisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, ja mikä rooli vähemmistökielillä on luokkahuoneessa. Tämän lisäksi pohdimme, miten kodin ja koulun yhteistyö voisi auttaa monikielisen lapsen kielten kehitystä.

5.1 Kotikieliset ja koulu

Koti- ja vähemmistökielten opetuksen määrä virallisessa opetuksessa vaihtelee suuresti eri maiden välillä (ks. kattava katsaus eurooppalaisesta tilanteesta Yağmur 2020). Suomessa eri kielet saavat opetuksessa erilaisia positioita. Opetussuunnitelmassa otetaan huomioon perustuslaissa mainitut kielet siten, että niiden puhujilla on oikeus saada osa opetuksesta tai suorittaa koko koulutus kyseisellä kielellä. Näihin kieliin lasketaan kansalliskielet (suomi ja ruotsi), saame, romanikieli sekä viittomakieli (OPH 2014: 86–87, 102–103; ks. myös teemanumeron johdantoartikkeli Pitkänen-Huhta ym.). Toisia kieliä puhuvat lapset voivat saada oman äidinkielen opetusta, joka järjestetään normaalin kouluajan ulkopuolella ”perusopetusta täydentävänä opetuksena” (OPH 2014: 463). Tämän opetuksen rahoittaa valtio, mutta sen järjestämisestä vastaavat kunnat. Opetuksen toteutumistas vaihtelee kuitenkin resurssien mukaan (Venäläinen ym. 2022; ks. myös Ennser-Kananen ym. tässä teemanumerossa). Opetussuunnitelman mukaan oman äidinkielen opetuksen tarkoituksena on ”tukea oppilaan aktiivisen monikielisyyden kehittymistä” ja ”lisätä oppilaiden ymmärrystä kieli- ja kulttuuritaustan merkityksestä yksilölle, yhteisölle ja yhteiskunnalle sekä ohjata heitä arvostamaan omaa äidinkieltään ja muita kieliä” (OPH 2014: 463). Vuonna 2020 kaiken kaikkiaan 22 041 lasta sai oman äidinkielen opetusta, ja eniten opetusta annettiin venäjän, arabian, somalin, viron ja englannin kielissä (OPH 2020).

Opetussuunnitelman kriittinen tarkastelu paljastaa tiettyjä taustalta löytyviä olettamuksia ja valtasuhteita. Ensinnäkin monikielisiä lapsia ja heidän kielellisiä ja kulttuurisia resurssejaan kyllä tuetaan ja arvostetaan, mutta oman äidinkielen opetus tapahtuu koulun normaalin ja päivittäisen toiminnan ulkopuolella eikä integroituna normaaliin koulupäivään. Toiseksi oman äidinkielen opetus korostaa sitä, että lapsilla

on yksi äidinkieli, vaikka monet perheet ovat monikielisiä. Kolmanneksi tekstissä mainitaan, että “[o]man äidinkielen oppiminen tukee myös kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan” (OPH 2014: 463). Tämä muotoilu kertoo epäsuorasti, että monikieliset lapset eivät olisi integroituneita yhteiskuntaan, vaikka monet heistä ovat syntyneet Suomessa ja saattavat samaistua suomalaiseen kulttuuriin. Monet heistä saattavat myös puhua suomea (tai ruotsia tai molempia) sujuvasti ja pitää sitä äidinkielenään (ks. esim. Ekberg & Östman 2020).

Oppilaiden välinen erottelu heijastuu myös luokkahuoneen kielipolitiikassa. Koulun kielikäytänteet, jotka näennäisesti tapahtuvat vain tietyllä rajatulla alueella, vaikuttavat suurelta osin perheiden kielipolitiikkaan, vanhempien asenteisiin ja lasten identiteetteihin (ks. myös Mustonen ym. tässä teemanumerossa). Vigrenin ym. (2022) suomalaisessa kontekstissa tekemä tutkimus osoitti, kuinka osalla tutkimukseen osallistuneista opettajista oli ”alhaisemmat odotukset oppilaista, joiden äidinkieli oli muu kuin suomi” (Vigren ym. 2022: 8, oma käänös), vaikka opettajat asennoituivatkin myönteisesti lasten kotikieliä kohtaan. Tämänkaltainen näkemys vähemmistökielisiä lapsia kohtaan voi entisestään vahvistaa syrjäytymistä ja vaikuttaa kielteisesti lapsen identiteettiin, mikäli vähemmistökieli liitetään alhaisiin akateemisiin odotuksiin. Toisinaan opettajat myös käyttävät kaksikielisyyttä yksinkertaisena selityksenä, mikäli lapsella esiintyy koulussa ongelmia ymmärtämisessä, lukemisessa tai oppimisessa (Armon-Lotem ym. 2015). Tämä voi johtaa siihen, että lapset alkavat syyttää itseään kaksikielisydestään.

Suomalaisista opettajista on tehty useita tutkimuksia, jotka osoittavat, että eksplisiittisesti kaksi- ja monikielisyteen liittyvä positiivinen diskurssi saattaa esiintyä rinnakkain implisiittisempien, epäsuotuisten käytänteiden kanssa. Tarnasen ja Palviaisen (2018) tutkimuksessa monet opettajat ylistivät monikielisyyttä, mutta päätyivät luokkahuoneissa usein yksikielisen (suomi tai ruotsi) kielipolitiikan kannalle, sillä he uskoivat, että kielten sekoittuminen saattaa haitata maahanmuuttotaustaisten lasten koulukielen kehitystä. Vaikka opettajien aikomukset olisivatkin hyviä, saattaa lasten kielellisiin repertuaareihin vetoaminen johtaa siihen, että lapset nähdään vain vähemmistökielen puhujina, lapsia ei nähdä enemmistökielen taitavina puhujina tai lasten kotikieliä ei arvosteta koulussa (Lehtonen & Møller 2022; Alisaari ym. 2021; ks. myös Lehtonen ym. tässä teemanumerossa).

5.2 Perheen ja koulun kumppanuus

Kodin ja koulun väliset mahdolliset ristiriidat ja kielellinen kategorisointi saattavat estää lapsia käyttämästä koko kielellistä repertuaariaan oppimisessa (Paulsrud 2020: 470) ja edelleen tuoda pinnalle (kielelliseen) identiteettiin sekä inklusioon ja eksklusioon liittyviä kysymyksiä. Pohdimmekin, kenen tulisi ottaa vastuu lasten kaksi- ja monikielisuuden mielekkästä ja tietoisesta tukemisesta ja tunnistamisesta – vanhempien, koulun henkilökunnan vai muiden? Opetussuunnitelmassa mainitaan selkeästi niin

vastuun jakaminen kuin koulun ja kotien aktiivinen yhteistyö: ”Opetussuunnitelman laadinnassa tehdään yhteistyötä oppilaiden, huoltajien sekä kyseisten kieli- ja kulttuuriryhteisöjen kanssa” (OPH 2014: 88). Tähän pohjautuen opettajan pitäisi dokumentoida seuraavin tavoin, kuinka lapsen kielelliset ja kulttuuriset tarpeet on otettu huomioon:

- Opetuksen järjestäjä päättää ja kuvaa [paikallisessa] opetussuunnitelmassa
- miten oppilaiden kieli, kielelliset valmiudet ja kulttuuri otetaan huomioon opetuksen järjestämisessä ja koulutyössä ja miten opetus käytännössä järjestetään
 - minkälaisin toimenpitein oppilaiden kieli- ja kulttuuri-identiteetin kehittymistä tuetaan [– –]

(OPH 2014: 88)

Koulun ja kotien välisestä yhteistyöstä käytetään tutkimuskirjallisuudessa usein nimitystä kumppanuus (eng. *partnership*). Epstein (2011) esitteli koulun, perheen ja yhteisön kumppanuuden mallin, josta myöhemmin on käytetty nimiä kodin tai perheen ja koulun kumppanuus (ks. esim. Blair & Haneda 2021). Nämä käsitteet painottavat kodin ja koulun yhteistyötä, kun taas toiset tutkimuskentällä käytetyt käsitteet, kuten vanhempien osallistuminen tai sitoutuminen, korostavat vanhempien vastuuta (Pushor 2018; ks. myös Lehtonen ym. tässä teemanumerossa).

Opettajien on todettu syyttävän maahanmuuttajavanhempia koulun ja kodin yhteistyön epäonnistumisesta, koska vanhempien taidot koulun kielessä ovat vähäiset (Gunnþórsdóttir ym. 2019), ja vanhempien itsensä taas on osoitettu epäröivän lähestyä koulun henkilökuntaa samoista syistä (Wong-Lo & Bai 2013). Rissanen (2022) tutki koulun ja muslimivanhempien yhteistyötä Suomessa ja Ruotsissa ja havaitsi osan rehtoreista edistävän avointa ja aktiivista yhteistyötä muslimitaustaisten maahanmuuttajavanhempien kanssa perheiden voimaannuttamiseksi ja heidän vähemmistö-kulttuuristen voimavarojensa lisäämiseksi. Samalla kuitenkin selvisi, että yhteistyö voi olla haastavaa, sillä siihen voi liittyä väärinkäsityksiä ja ennakkoluuloja niin koulun henkilökunnan kuin perheiden puolelta. Kumppanuus voi kuitenkin olla myös melko kitkatonta. Bergroth ja Palviainen (2016) tutkivat vanhempien ja opettajien kumppanuutta ruotsinkielisissä päiväkodeissa Suomessa sekä heidän mielipiteitään siitä, miten kieliä pitäisi käyttää lasten kanssa. Tutkimuksesta selvisi, että vaikka vanhemmat ja opettajat eivät olleet eksplisiittisesti keskustelleet tästä toistensa kanssa, heillä oli melko samanlaisia ajatuksia aiheesta.

6 Tulevaisuuden näkymät

Tässä artikkelissa pyrimme osoittamaan, miten mesotason perhe- ja koulu-yhteisöt nähdään toisaalta toisiinsa tiiviisti kietoutuneina, mutta toisaalta myös hyvin erillisinä. Tällä on tiettyjä vaikutuksia niin kielikäytänteisiin kuin kielen kehitykseen. Miten per-

heiden ja koulun välille sitten voitaisiin rakentaa siltoja? Opetussuunnitelma tarjoaa selkeästi tilan koulun ja kodin väliselle kumppanuudelle, minkä myötä perheiden kulttuuriset ja kielelliset resurssit voitaisiin ottaa aktiivisesti huomioon opetuksessa: ”Opetuksessa hyödynnetään oppilaiden ja heidän huoltajiensa ja yhteisönsä tietämystä oman kieli- ja kulttuurialueensa luonnosta, elämäntavoista, historiasta, kielistä ja kulttuureista” (OPH 2014: 86). Onkin tärkeää, että (kielten)opettajat pohtivat erilaisia keinoja perheen ja koulun kumppanuuden optimoimiselle, jotta lasten monikielistä kehitystä ja identiteettiä voitaisiin tukea. Rissasen (2022) tutkimuksessa haastatellut rehtorit kertoivat, miten he olivat löytäneet sopivia yhteistyömuotoja koulun ja vanhempien välille yrityksen ja erehdyksen kautta:

Instead of traditional parents’ evenings and communication through digital media, they had, for instance, increased the amount of face-to-face collaboration and encouraged parents to visit the school with a low threshold, organized meetings with smaller groups of parents and in their own neighbourhoods, arranged baby-sitters for the meetings, developed collaboration with different ethnic, religious and other organizations in the area, and in this way created opportunities for parental contributions that do not demand fluency in Finnish/Swedish. (Rissanen 2022: 7–8)

Vaikka Rissasen tutkimuksen fokuksessa olivat kielikysymysten sijaan (muslimien) kulttuuri ja uskonto, esittelee tutkimus erilaisia mahdollisuuksia kuroa umpeen kotien ja koulun välisiä railoja. Tämä edellyttää kaikilta osapuolilta uteliaisuutta, vastuullisuutta ja pyrkimystä yhteistyöhön.

Monikielisyys tunnustetaan kyllä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä, opetus- ja opettajien keskuudessa. Virallisten tahojen tahto tukea monikielisyttä ei välttämättä kuitenkaan näy luokkahuonekäytännöissä niin, että ne pohjautuisivat tarkoituksenmukaisesti ja systemaattisesti lasten kielellisille repertuaareille (ks. Lehtonen ym. ja Mustonen ym. tässä teemanumerossa). Tämä erottelu näkyy myös tutkimuksessa: esimerkiksi perheiden kielipolitiikan tutkimus keskittyy usein perheeseen ja kotiin, jolloin koulunäkökulma puuttuu, kun taas luokkahuonevuorovaikutusta koskevassa tutkimuksessa lähtökohtana on usein opettajan tai oppilaan näkemys kaksi- tai monikielisydestä luokkahuoneessa, jolloin kotinäkökulma saattaa puuttua. Emilsson Peskovan (2021) tutkimus Islannissa on kiehtova yritys yhdistää näitä tutkimuskenttiä. Emilsson Peskova seurasi yksittäisiä monikielisiä lapsia sekä heidän kielellistä navigointiaan eri tiloissa: perheen kesken, harrastuksissa, kotikielten oppitunneilla ja koulutiloissa. Siinä missä koulu tarjosi ensisijaisesti tilan islannin kielelle, koulun ulkopuolella järjestetty kotikielen opetus ja perheen sisäinen kommunikointi loivat ympäristön, jossa lasten koko monikielinen repertuaari, identiteetti ja hyvinvointi otettiin huomioon. Tämänkaltaisen monipaikkainen tutkimus on perusteltua. Samaan tapaan opettajia voidaan rohkaista astumaan luokkahuoneen ulkopuolelle ja osoittamaan aitoa kiinnostusta lasten koko identiteettiä ja kielirepertuaaria kohtaan.

Kirjallisuus

- Airto, P. & L. Aksinovits 2021. Multilingual native language lesson, a pilot project in Tuusula, Finland. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12 (5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2021/multilingual-native-language-lesson-a-pilot-project-in-tuusula-finland>
- Albury, N. 2020. Language attitudes and ideologies on linguistic diversity. Teoksessa A. Schalley & S. A. Eisenchlas (toim.) *Handbook of home language maintenance and development: social and affective factors* (Vol 18). Berlin: De Gruyter Mouton, 357–376.
- Alisaari, J., S. Sissonen & L. M. Heikkola 2021. Teachers' beliefs related to language choice in immigrant students' homes. *Teaching and Teacher Education*, 103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103347>
- Armon-Lotem, S., J. de Jong & N. Meir 2015. *Assessing multilingual children: disentangling bilingualism from language impairment*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783093137>
- Bergroth, M. 2007. *Kielikylpyperheet valokeilassa. Taustat ja odotukset*. Vaasan yliopiston julkaisu - Selvityksiä ja raportteja 145. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Bergroth, M. & Å. Palviainen 2016. The early childhood education and care partnership for bilingualism in minority language schooling: collaboration between bilingual families and pedagogical practitioners. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19 (6), 649–667. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1184614>
- Blair, A. & M. Haneda 2021. Toward collaborative partnerships: lessons from parents and teachers of emergent bi/multilingual students. *Theory Into Practice*, 60 (1), 18–27. <https://doi.org/10.1080/00405841.2020.1827896>
- Cunningham, C. 2019. Terminological tussles: taking issue with “English as an additional language” and “languages other than English”. *Power and Education*, 11 (1), 121–128. <https://doi.org/10.1177/1757743818806919>
- Curdtt-Christiansen, X. L. 2009. Invisible and visible language planning: ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy*, 8 (4), 351–375. <https://doi.org/10.1007/s10993-009-9146-7>
- Curdtt-Christiansen, X. L. & E. Lanza 2018. Language management in multilingual families: efforts, measures and challenges. *Multilingua*, 37 (2), 123–130. <https://doi.org/10.1515/multi-2017-0132>
- Douglas Fir Group. 2016. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100 (S1), 19–47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>
- Eisenchlas, S. A. & A. C. Schalley 2020. Making sense of “home language” and related concepts. Teoksessa A. Schalley & S. A. Eisenchlas (toim.) *Handbook of home language maintenance and development* (Vol. 18). Berlin: De Gruyter Mouton, 17–37.
- Ekberg L. & J. Östman 2020. Identity construction and dialect acquisition among immigrants in rural areas – the case of Swedish-language Finland. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Julkaistu etukäteen verkossa. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1722681>
- Emilsson Peskova, R. 2021. *School experience of plurilingual students: a multiple case study from Iceland*. Reykjavik: Háskólaprent ehf.
- Epstein, J. L. 2011. *School, family and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Fishman, J. A. 1991. *Reversing language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Gunnþórsdóttir, H., S. Barillé & M. Meckl 2019. The education of students with immigrant background in Iceland: parents' and teachers' voices. *Scandinavian journal of educational research*, 63 (4), 605–616. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1415966>
- Hanifi, T. & T. Nieminen. 2022. Kaksi kotia 110 000 lapsella – Joka kolmas asuu yhtä paljon molemmissa. *Tieto&trendit Tilastokeskus*. <https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2022/kaksi-kotia-110-000-lapsella-joka-kolmas-asuu-yhta-paljon-molemmissa/?listing=simple> [luettu 25.5.2023]
- Higgins, C. & L. Wright 2022. *Diversifying family language policy*. Teoksessa L. Wright & C. Higgins (toim.) *Diversifying family language policy*. London: Bloomsbury Academic, 1–12.
- King, K. A., L. Fogle & A. Logan-Terry 2008. Family language policy. *Language and Linguistics Compass*, 2 (5), 907–922. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818x.2008.00076.x>
- Lanza, E. 2004. *Language mixing in infant bilingualism: a sociolinguistic perspective*. New York: Oxford University Press.
- Lehtonen, H. & J. Møller 2022. “We just want the language tone”: when requests to use minority languages lead to interactional breakdown in multilingual classrooms. *International Journal of the Sociology of Language*, 2022 (275), 65–88. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2021-0053>
- Mesthrie, R. & W. L. Leap 2000. Language contact I: maintenance, shift and death. Teoksessa R. Mesthrie, J. Swann, A. Deumert & W. L. Leap (toim.) *Introducing sociolinguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 248–278.
- OPH 2020. *Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2020*. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Omana%20%C3%A4idinkielen%C3%A4%20opetetut%20kielet%20ja%20opetukseen%20osallistuneiden%20m%C3%A4%C3%A4r%C3%A4t%20vuonna%202020.pdf> [luettu 14.11.2022]
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [luettu 14.11.2022]
- Palviainen, Å. 2020. Future prospects and visions for family language policy research. Teoksessa A. Schalley & S. A. Eisenclas (toim.) *Handbook of home language maintenance and development: social and affective factors*. Berlin: Gruyter Mouton, 236–254.
- Palviainen, Å. & S. Boyd 2013. Unity in discourse, diversity in practice: the one person one language policy in bilingual families. Teoksessa M. Schwartz & A. Verschik (toim.) *Successful family language policy*. Dordrecht: Springer, 223–248.
- Pasanen, A. 2019. Becoming a New Speaker of a Saami Language Through Intensive Adult Education. Teoksessa A. Sherris & S. D. Penfield (toim.) *Rejecting the marginalized status of minority languages: educational projects pushing back against language endangerment*. Bristol: Multilingual matters, 49–69.
- Paulsrud, B. 2020. The mainstream classroom and home language maintenance. Teoksessa A. Schalley & S. A. Eisenclas (toim.) *Handbook of home language maintenance and development: social and affective factors* (Vol 18). Berlin: Gruyter Mouton, 464–481.
- Pietikäinen S., S. Laihiala-Kankainen, L. Huss & H. Salo 2011. Kieli ja kokemus. Vähemmistökieli kolmen perhesukupolven kielielämäkerroissa. *Puhe ja kieli*, 2, 67–88.
- Pushor, D. 2018. Using participatory action research to create systematic parent engagement. *Journal of Family Diversity in Education*, 3 (2), 17–37. <https://doi.org/10.53956/jfde.2018.131>
- Rissanen, I. 2022. School–Muslim parent collaboration in Finland and Sweden: exploring the role of parental cultural capital. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66 (1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1817775>

- Romaine, S. 1999. Bilingual language development. Teoksessa M. Barrett (toim.) *The development of language*, London & New York: Taylor & Francis, 251–275.
- Schalley, A. C. & S. A. Eisenclas (toim.) 2020. *Handbook of home language maintenance and development: social and affective factors* (Vol. 18). Berlin: Gruyter Mouton.
- Schieffelin, B. B. & E. E. Ochs 1986. *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sevinç, Y. 2022. Mindsets and family language pressure: language or anxiety transmission across generations? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Julkaistu etukäteén verkossa. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2038614>
- Skolverket 2023. *Rätt till modersmålsundervisning*. Solna: Skolverket.
- Skutnabb-Kangas, T. & T. L. McCarty 2008. Key concepts in bilingual education: ideological, historical, epistemological, and empirical foundations. Teoksessa J. Cummins & N. Hornberger (toim.) *Encyclopaedia of language and education: bilingual Education* (toinen painos). New York, NY: Springer, 3–17.
- Tarnanen, M. & Å. Palviainen 2018. Finnish teachers as policy agents in a changing society. *Language and education*, 32 (5), 428–443. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1490747>
- Tilastokeskus 2010. *Perheet* [verkkojulkaisu]. *Vuosikatsaus 2010, 2. Perheistä kolme prosenttia kokonaan vieraskielisiä*. http://www.stat.fi/til/perh/2010/02/perh_2010_02_2011-11-30_kat_002_fi.html [luettu: 25.1.2023]
- Tilastokeskus 2018. *Perheet* [verkkojulkaisu]. *Vuosikatsaus 2018, 2. Perheistä 85 prosenttia kokonaan suomenkielisiä*. http://www.stat.fi/til/perh/2018/02/perh_2018_02_2020-01-31_kat_002_fi.html [luettu 25.3.2022]
- Tilastokeskus 2020. *Perheet* [verkkojulkaisu]. https://stat.fi/til/perh/2020/perh_2020_2021-05-28_tie_001_fi.html [luettu 15.9.2022].
- Tilastokeskus 2022. *Suomen tilastollinen vuosikirja 2022*. Helsinki – Helsingfors.
- Tilastokeskus, Adoptiot, *Adoptiot lapsen syntymämaahan, ikäryhmän ja sukupuolen sekä adoptiotyyppin mukaan, 1987-2021*. https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__adopt/statfin_adopt_pxt_11lv.px/ [luettu 23.5.2023]
- Tilastokeskus. *Käsitteet ja määritelmät*. <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/kasitteet-ja-maaritelmat.html> [luettu 26.5.2023]
- UN 2017. *Household Size and Composition Around the World 2017*. United Nations, Economic and Social Affairs. https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/ageing/household_size_and_composition_around_the_world_2017_data_booklet.pdf
- Venäläinen, S., T. Laimi, S. Seppälä, T. Vuojus, M. Viitala, M. Ahlholm, S. Latomaa, K. Mård-Miettinen, M. Nirkkonen, M. Huhtanen & J. Metsämuuronen 2022. *Kielellisiä taitoja ja koulunkäyntivalmiuksia – valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikuttavuus -arviointi*. KARVI, julkaisut 19:2022. Helsinki: Kansallisen koulutuksen arviointikeskus.
- Vigren, H., J. Alisaari, L. M. Heikkola, E. O. Acquah & N. L. Commins 2022. Teaching immigrant students: Finnish teachers' understandings and attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 114 (103689). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103689>
- Vorobeveva, P. 2021. Families in flux: at the nexus of fluid family configurations and language practices. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1979013>
- Vorobeveva, P. 2023. Hesitant versus confident family language policy: a case of two single-parent families in Finland. *Multilingua*, 42 (4), 589-619. <https://doi.org/10.1515/multi-2022-0055>

- Wong-Fillmore, L. 2000. "Loss of family languages: should educators be concerned?" *Theory into Practice*, 39 (4), 203–210. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3904_3
- Wong-Lo, M. & H. Bai 2013. Recommended practices: cultivating a culturally responsive learning environment for Chinese immigrants and Chinese American students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 57 (1), 17–21. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2013.731272>
- Wright, L. & C. Higgins 2022. *Diversifying family language policy*. London, New York, Dublin: Bloomsbury Academic.
- Yağmur, K. 2020. Models of formal education and minority language teaching across countries. Teoksessa A. Schalley & S. A. Eisenchlas (toim.) *Handbook of home language maintenance and development: social and affective factors* (Vol 18). Berlin: Gruyter Mouton, 425–443.