

Språkmedvetenhet inom småbarnspedagogik – pedagogernas reflektioner över begreppet

Katri Hansell & Mari Bergroth
Fakulteten för pedagogik
och välfärdsstudier
Åbo Akademi

This study aims to examine how practitioners of Swedish-medium early childhood education and care in Finland reflect on language awareness (LA). The study is conducted within in-service training on language awareness and language stimulating working methods. The data consist of nine group discussions on a SWOT-task, with 41 primary participants participating the in-service training and 165 secondary participants from primary participants' respective professional learning communities (PLCs). In the SWOT-task the participants reflected on six language-policy themes on LA in national policy documents that were presented as an introduction to the task. The practitioners discussed them first in their respective PLCs and then in small groups within the in-service training. The group discussions were audio-recorded and transcribed for qualitative content analysis. The analysis focus on the topics Finnish-Swedish bilingualism, bilingual education, and early language instruction in relation to i) starting points for language aware working methods, ii) language aware operational culture, and iii) minority-majority positions. The results show that the same insights often were treated as both strengths and (potential) weaknesses, and accentuate a need for support to implement into practice the language-aware educational policy highlighted in the steering documents.

Nyckelord: fortbildning, lärande gemenskap, småbarnspedagogik, språkmedvetenhet, verksamhetskultur

1 Bakgrund

I en globaliserad värld är interkulturalitet och flerspråkighet aktuella teman inom alla samhällssektorer och för olika yrkesgrupper. Detta innebär inte per automatik ett krav på omfattande kunskaper i olika språk och kulturer, utan det räcker ofta med en viss medvetenhet om dem. Denna medvetenhet om språkens roll i vårt samhälle, arbetsliv och kommunikation (härefter: *språkmedvetenhet*) har fokuserats allt tydligare i samhälleliga styrdokument runtom i Europa (Bergroth, Llompert, Pepiot, van der Worp & Sierens 2020; Lähdesmäki, Koistinen & Ylönen 2020). Samtidigt har tidigare forskning visat ett tydligt samband mellan den pedagogiska personalens uppfattningar och agens kring dessa teman och hur väl man lyckats implementera dessa nya policyföreskrifter i praktiken (Kirsch, Duarte & Palviainen 2020; Schwartz 2018; Menken & García 2010). I linje med de internationella policytrenderna har man även i de finländska styrdokumenterna lyft fram begreppen *språk- och kulturmedvetenhet* från småbarnspedagogik till andra stadiet parallellt med en satsning på en tidigarelagd språkundervisning (Sopanen 2018; West 2016; Pyykkö 2017). Detta innebär en inriktning mot flerspråkighet (s.k. *multilingual turn*) i den finländska utbildningen inom alla stadier, och för alla elever (Zilliacus, Paulsrud &

Holm 2007: 176). I denna studie fokuserar vi på pedagogernas uttalade uppfattningar kring språkmedvetenhet inom ramen för småbarnspedagogik inom det svenskspråkiga utbildningssystemet i Finland. Den småbarnspedagogiska verksamheten förväntas stödja flerspråkig utveckling och språkmedvetenhet för alla barn från tidig ålder (Utbildningsstyrelsen 2018).

2 Att stödja flerspråkig utveckling från tidig ålder med fortbildning

Den finländska småbarnspedagogiska verksamheten kännetecknas av professionell personal och av forskningsbaserad utbildning för lärare i småbarnspedagogik (Bergroth & Hansell 2020). Den småbarnspedagogiska verksamheten styrs nationellt med styrdokument som fungerar som grund för de kommunala utbildningsanordnarnas lokala planer för undervisning. Nya policybetoningar i utbildningspolitik, såsom introducerandet av begreppet *språkmedvetenhet*, skapar ett naturligt behov av fortbildning kring dessa teman (Pyykkö 2017; Sopanen 2019). Wahlström och Sundberg (2018) har påpekat att det finns ett behov av teorier och analyser kring hur olika policyrelaterade diskurser påverkar den process där en ny idé överförs från nationell nivå till den lokala nivån och sedan förverkligas i praktiken. Trots att policyidéerna ofta initierats på nationell nivå, har de lokala policyagenterna, dvs. pedagogerna, möjlighet att evaluera och rekonceptualisera den ursprungliga policyidén (Johnson & Ricento 2013). I den här studien aktualiseras en sorts mellannivå i denna överföring, dvs. fortbildning som finansieras av beslutsfattarna.

Den tvååriga fortbildningen som är utgångspunkten för artikeln finansierades av Undervisnings- och kulturministeriet i Finland. Fortbildningen riktades till svenskspråkig småbarnspedagogik och förskola inklusive språkbad i svenska inom den finskspråkiga utbildningssektorn. Den svenskspråkiga småbarnspedagogiska kontexten i Finland ger en ytterligare dimension till att analysera överföringen av utbildningspolitiska beslut till praktiken. I tidigare studier har det påvisats att olika geografiska lägen i Svenskfinland ger olika utgångspunkter för barnens möjligheter att agera på flera språk (t.ex. Bergroth & Palviainen 2017). Dessa studier har vidare bekräftat det som Skott och Nihlfors (2015) påpekar om vikten av att analysera varierande (språk)miljöer även i ett och samma land. Inom den svenskspråkiga utbildningssektorn i Finland är finsk-svensk tvåspråkighet framträdande i och med att en stor andel tvåspråkiga (svenska-finska) familjer väljer svenskspråkig utbildning åt sina barn. I den svenskspråkiga skolan är i genomsnitt ca 40 % av eleverna tvåspråkiga (Hellgren et al. 2019: 28–31). Trots denna framträdande tvåspråkighet i den svenskspråkiga utbildningen tenderar det finländska utbildningssystemet generellt att beskrivas som två parallellt enspråkiga system (jfr Björklund 2019: 50; Heller 1999). För att åstadkomma ett paradigmskifte från dagens enspråkighetsnorm i utbildningen behövs pedagogers gemensamma reflektioner kring språk och identitet (t.ex. Meier 2017).

Det ovannämnda behovet att tillsammans reflektera över språkens roll för individen och för samhället i stort aktualiserar behovet att utöver den geografiska spridningen inkludera flera olika professionella grupper i de gemensamma reflektionerna. Behovet att förstå och utveckla verksamhetskulturen och dess centrala aspekter gäller hela personalen. Alla i personalen bidrar nämligen till den verksamhetskultur som bildas och ombildas i arbetsgemenskapen och därmed leder inkludering av hela arbetsgemenskapen med större sannolikhet till reflektion över och ändringar i personalens praxis (Buschmann & Sachse 2018: 75f.; Sharmahd et al. 2017). I *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen 2018) förespråkas explicit en språkmedveten verksamhetskultur. För att skapa en sådan verksamhetskultur behövs förståelse av språkmedvetenhet som ett av de centrala begreppen som verksamhetskulturen ska bygga på. Det är viktigt att alla i personalen kan förstå, analysera, diskutera och i praktiken förverkliga de centrala begreppen i styrdokumentet. I den här artikeln diskuterar vilka teman pedagoger lyfter fram när de tillsammans reflekterar kring dessa abstrakta begrepp.

3 Upplägget av studien

I detta kapitel diskuterar vi syftet för den aktuella studien (3.1) utgående från det lagligt bindande styrdokumentet för småbarnspedagogisk verksamhet, *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen 2018) samt beskriver metoderna för materialinsamling och analys (3.2).

3.1 Syfte

Trots betoning på språkmedvetenhet i de finländska styrdokumentet presenteras ingen entydig definition av begreppet i läroplanerna (jfr Bergroth & Hansell 2020; West 2016) eller tydliga riktlinjer för vad som avses med en *språkmedveten verksamhetskultur*. Om språkmedvetenhet står det bl.a. följande:

I en språkmedveten småbarnspedagogik är man medveten om att språken är närvarande – hela tiden och överallt. Personalen förstår språkets centrala betydelse för barnens utveckling och lärande, för kommunikation och samarbete samt för identitetsskapande och delaktighet i samhället. Att synliggöra flerspråkigheten stödjer barnens utveckling i en kulturellt mångskiftande värld. Alla i personalen ska vara medvetna om att de är språkliga modeller för barnen och de ska fästa uppmärksamhet vid sitt eget språkbruk. Personalen ska uppmuntra barnen att använda språk på ett mångsidigt sätt. Barnens språkliga färdigheter ska beaktas och de ska ges tid och möjligheter att uttrycka sig i språkligt varierande situationer. (Utbildningsstyrelsen 2018: 32)

Verksamhetskultur definieras i sin tur som ”ett historiskt och kulturellt format handlingsmönster som utvecklas genom socialt samspel.” (Utbildningsstyrelsen 2018: 29). Det betonas vidare att ”Alla medlemmar i en gemenskap påverkar verksamhetskulturen och verksamhetskulturen påverkar i sin tur alla medlemmar, oberoende av om de är medvetna om det eller inte.” (ibid.), vilket vidare betonar vikten av att alla i personalen känner till och kan tillämpa de centrala begreppen och målsättningarna i praktiken:

För att utveckla verksamhetskulturen är det viktigt att fundera över verksamhetskulturens inverkan samt identifiera icke-önskvärda drag och korrigera dem. En grundläggande förutsättning för kontinuerlig utveckling av verksamhetskulturen är att personalen förstår vilka värderingar, kunskaper och föreställningar som påverkar deras arbete och kan analysera dem. (Utbildningsstyrelsen 2018: 30).

Syftet med denna artikel är att granska hur verksamma småbarnspedagoger reflekterar över och konkretiserar en språkmedveten verksamhetskultur inom ramen för en fortbildning i temat. Vi fokuserar speciellt på teman som relaterar till det officiellt tvåspråkiga finländska samhället och utbildningssystemet med två parallella spår (svenska eller finska som undervisningsspråk) samt till språkundervisningen inom dem.

3.2 Material och metod

I fortbildningen deltog ca 90 pedagoger med varierande språklig och utbildningsmässig bakgrund från daghem och förskolor med geografisk spridning i Finland. I och med att deltagarna arbetar i olika delar av Svenskfinland har de olika synvinklar på och erfarenheter av svensk-, två- och flerspråkiga arbetsmiljöer inom småbarnspedagogiken. En del av dem arbetar i nästan enspråkigt svenska miljöer, andra i utpräglat tvåspråkiga. En del är verksamma på orter där det finns en stor andel barn med invandrarbakgrund som integreras på svenska, en del i svenskt språkbad inom den finskspråkiga utbildningen där barngrupperna är relativt homogena med tanke på språkbakgrund, och en del på språköar där finskan är det starkare språket i närsamhället och även för många av barnen.

Fortbildningshelhetens första modul, som är i fokus i artikeln, fungerade som en introduktion till språkmedvetet och språkstimulerande arbete inom småbarnspedagogiken. Modulen bestod av två närstudieträffar med tre veckors mellanrum. Begreppet *språkmedvetenhet* (för närmare diskussion om begreppet se t.ex. Sopanen 2019: 3ff.) presenterades och diskuterades utgående från relevanta samhälleliga styrdokument (för en detaljerad beskrivning över styrdokumentet, se Bergroth & Hansell 2020). I modulens första närstudieträff ingick en föreläsning där språkmedvetenhet behandlades ur sex olika tematiska aspekter: i) finsk-svensk tvåspråkighet, ii) flerspråkigt och flerkulturellt samhälle, iii) nya minoriteter, iv) pedagogik på två språk, v) tidig språkundervisning och vi) språkutveckling och språkliga färdigheter (Bergroth & Hansell 2020: 91f.). De tre första aspekterna berör individuell och samhällelig flerspråkighet medan de tre senare kan kopplas till språklärande och -undervisning.

Under den andra närstudieträffen fortsatte diskussionen om språkmedvetenhet utgående från dessa sex aspekter i form av fokusgruppdiskussioner. Diskussionerna bygger på en SWOT-uppgift (Parment et al. 2016) som deltagarna gjorde som en del av fortbildningen. Förkortningen SWOT härstammar från orden styrkor (eng. *strengths*), svagheter (eng. *weaknesses*), möjligheter (eng. *opportunities*) och hot (eng. *threats*). Meningen är att identifiera dessa i ett fenomen som man granskar med hjälp av SWOT-schemat. Mellan det första och andra närstudietillfället fick deltagarna som uppgift att tillsammans med

kollegorna i sin arbetsgemenskap genomföra en SWOT-analys på de sex tematiska aspekterna av språkmedvetenhet som diskuterats under första närstudieträffen. Anvisningen var att dessa skulle diskuteras och reflekteras med utgångspunkt i den egna verksamhetskulturen. På det andra närstudietillfället delades deltagarna in i mindre fokusgrupper med deltagare från andra arbetsgemenskaper för att diskutera sina respektive SWOT-analyser. De fick en timme för diskussionerna, som dokumenterats med ljudinspelningar och utgör materialet för studien. Alla fortbildningsdeltagare genomförde uppgiften, men deltagandet i datainsamlingen var frivilligt. Forskningsdata samlades in i 9 av 11 grupper som omfattade 4–5 deltagare. Sammanlagt omfattar materialet 41 primära informanter, dvs. fortbildningsdeltagare som i sin tur hade diskuterat SWOT-uppgiften med sammanlagt 165 småbarnspedagoger i sina respektive arbetsgemenskaper, som alltså är sekundära informanter i vår studie. Det inspelade materialet har transkriberats med fokus på innehåll. I samband med transkriberingen har materialet anonymiserats genom utelämnning av samtliga namn på personer, daghem, orter osv.

Fokusgruppsdiskussionerna var instruerade så att de sex på förhand identifierade och presenterade aspekterna av språkmedvetenhet diskuterades turvis. I praktiken flöt de dock ofta ihop, och i stället för att deltagarna enbart koncentrerade sig på den egna verksamhetskulturen innehöll diskussionen även egna och andras uppfattningar, föreställningar och erfarenheter. De aspekter som angetts som underlag för diskussion i SWOT-uppgiften har fungerat som en första utgångspunkt för att avgränsa materialet för denna studie genom att excerpera uttalanden som berör *finsk-svensk tvåspråkighet*, *pedagogik på två språk*, och *tidig språkundervisning*. I och med att svenskan är i tydlig numerisk minoritet i Finland är den finsk-svenska tvåspråkigheten framträdande i den svenskspråkiga utbildningen och inom Svenskfinland överlag (se kapitel 2). Pedagogik på två språk omfattar såväl omfattande som mindre omfattande undervisning på två språk, såsom språkbad i de inhemska språken eller språkberikande verksamhet (t.ex. Bergroth 2016). Tidig språkundervisning som samhällelig trend har exempelvis lett till att undervisningen i A1-språket i finländska skolor sedan 2020 påbörjas redan i årskurs 1 (Utbildningsstyrelsen 2019). Det har även lett till att (olika) språk introduceras redan i förskoleundervisningen och småbarnspedagogiken genom lekfulla, åldersanpassade arbetssätt. Inom den svenskspråkiga utbildningen är finska det vanligaste A1-språket (Nummela & Westerholm 2020), och därmed har även tidig språkundervisning stark koppling till den samhällliga tvåspråkigheten.

De excerperade delarna av materialet har analyserats med kvalitativ innehållsanalys som metod (t.ex. Saldaña 2009; Schreier 2012). Efter den första avgränsningen utgående från de tre ovannämnda kategorierna har vi i den andra analysen utgått från induktiv kategorisering av innehållet i de valda excerpten. Centrala kategorier som identifierades gällande det tvåspråkiga samhället och utbildningssystemet med två parallella spår gäller i) språkinriktade arbetssätt inom svenskspråkig småbarnspedagogik/förskola, ii) språkmed-

veten verksamhetskultur och pedagogernas roll i den, samt iii) språkens status inom samhället. Materialet analyserades på gruppnivå, och i artikeln exemplifieras analysen med citat ur materialet, med information om vilken grupp (G1–G9) citaten kommer från. Citaten har valts så att de illustrerar typiska teman och utsagor i diskussionerna, men så att de även visar mångfalden av uppfattningar, föreställningar och erfarenheter bland deltagarna och de olika kontexterna. Språket i citaten har standardiserats så att eventuella dialektala drag e.d. som kan avslöja informantens ortstillhörighet inte förekommer. Även talspråkliga drag såsom repetitioner och tvekan har tagits bort för att spara utrymme och möjliggöra smidigare läsning.

4 Pedagogers reflektioner

Trots att alla informanterna arbetar inom småbarnspedagogik med svenska som sitt arbetspråk – dvs. på det nationalspråk som är i numerisk minoritet – upplever de olika möjligheter och utmaningar med att främja en språkmedveten verksamhetskultur. Flera av de tematiska aspekterna gällande språkmedvetenhet (se avsnitt 3.2) överlappade varandra i diskussionerna. Ytterligare ett framträdande drag i diskussionerna var att de inte berörde endast den egna verksamhetskulturen utan också deltagarnas generella uppfattningar på en mera övergripande plan. Det återgavs dock även mycket sådant som anknyt till den egna verksamheten i praktiken och belyste hur man ser på språkmedvetenheten i den egna verksamheten. I de följande avsnitten presenterar vi tre övergripande kategorier: *Utgångspunkten för språkinriktade arbetssätt* (4.1) ramar in den svenskspråkiga utbildningen som kontext för språkmedveten småbarnspedagogisk verksamhet. *Språkmedveten verksamhetskultur* (4.2) diskuterar verksamheten och pedagogernas roll i att skapa den och *Minoritets- och majoritetspositioner* (4.3) tangerar olika underliggande samhällsliga diskurser samt rädslor och möjligheter kring språkens olika status.

4.1 Utgångspunkten för språkinriktade arbetssätt

I styrdokumentet avser man med pedagogik på två språk sådana utbildningsprogram där verksamheten systematiskt inkluderar två språk, mer eller mindre omfattande. Omfattande undervisning på två språk innebär exempelvis språkbad och CLIL där undervisningen till största delen sker på ett annat språk än verksamhetens officiella språk (Bergroth 2016). I mindre omfattande undervisning på två språk, s.k. språkberikande undervisning, används ett annat språk i mindre än 25 % av verksamheten (Bergroth 2016). I de analyserade diskussionerna avser informanterna med pedagogik på två språk och tidig språkundervisning dock ofta något som uppstår på grund av enskilda barn (jfr Hansell et al. 2020), dvs. det är de två- och flerspråkiga barnen som pedagogiken tar avstamp i: *Pedagogisk på två språk får vi ju verkligen vara för vi har sex sju olika språk i vår grupp (G1)*. Detta kommer fram i flera gruppers diskussion, också gällande det andra inhemska språket finska: *Alltså vi undervisar ju på svenska men vi tänkte sådär språkberikande eftersom vi har så många som är tvåspråkiga finska-svenska så att man lyfter upp finskan*

också men att inte undervisar vi ju på finska (G4). Det är alltså inte verksamheten i sig som bedrivs systematiskt på två eller flera språk utan språken tas in mer sporadiskt: *Vi har bara svenska som undervisningsspråk men vi försöker ju ta in språk så här när vi kommer på det. Eftersom de finns många språk i gruppen (G4). I vissa fokusgrupper gjorde pedagogerna dock en skillnad mellan regelrätt pedagogik på två språk och den egna flerspråkiga praxisen: Vi har inte nån regelrätt pedagogik på två språk [...] att visst använder vi olika språk när barnen visar intresse men inte sådär att de kommer direkt från oss att nu ska vi lära oss ett annat språk eller så men att om barnen är intresserade så då tar vi upp det och då ger vi det som de vill ha (G5).* I dessa fall antar vi att pedagogerna tänkt på den officiella definitionen på småbarnspedagogik på två språk (Utbildningsstyrelsen 2018: 53ff.) som förutsätter att två språk används kontinuerligt och på ett planerat sätt i verksamheten.

Förutom barnens språkliga bakgrund framstod också personalens språkfärdigheter som en utgångspunkt för att använda flera språk i verksamheten: *Vi har en tvåspråkig avdelning där tvåspråkig personal jobbar så vi kan erbjuda språkundervisning på både finska och svenska (G2).* Även i detta fall är det individerna, inte själva verksamheten som anses vara grunden för att använda flera språk (jfr Hansell et al. 2020). Personalens roll i att ansvara för och introducera det språkliga i verksamheten betonades speciellt då det gäller de yngsta barnen som inte själva ännu har ett så utvecklat språk: *Pedagogen har en jättestor roll åtminstone med småbarn som kanske inte alls ännu har ett språk att det är kanske personalen då som lägger ord på barnens tankar och funderingar (G6).* Även personalens utvecklingsbehov och roll i att inkludera flera språk i verksamheten diskuterades: *Räcker personalens egna språkfärdigheter till och ska jag göra nåt åt den saken, ska jag nöja mig med det [...] att hurudana krav man har på sig själv och hurudant team man har (G6).* Genomgående i fortbildningen som helhet kom det fram att pedagogerna är medvetna om behovet av och möjligheterna till att utveckla sitt eget kunnande gällande språk och språkmedvetenhet, men de ser också flera andra områden som behöver utvecklas och en ständig tidsbrist som gör det utmanande att utveckla allt som de anser kunde och borde utvecklas.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att det verkar bero på personalens och barnens språkliga bakgrund ifall andra språk än svenska används i verksamheten eller inte. Flerspråkig personal eller en flerspråkig barngrupp leder till språkinriktade arbetssätt (jfr Hansell et al. 2020). Detta gäller speciellt minoritetsspråk och främmande språk medan finska och engelska uppfattas som språk som ”alla” kan använda, också i mer enspråkiga grupper.

4.2 Språkmedveten verksamhetskultur

Den analyserade SWOT-uppgiften var avsedd att genomföras med fokus på den egna arbetsplatsens verksamhetskultur tillsammans med kollegorna i den egna lärande gemenskapen. I diskussionerna kommer det dock fram att reflektionerna inte alltid tog avstamp i verksamhetskulturen utan att de ofta tangerade egna och andras värderingar, uppfattningar och kunskaper om teman, första- och andrahands erfarenheter från andra verksamhetskulturer och arbetsgemenskaper än den nuvarande samt språkmedvetenhet som ett bredare samhällsligt fenomen (jfr Bergroth & Hansell 2020): *Vi hade nog hemskt svårt att hålla oss till vår arbetsplats verksamhet, det blev mycket allmänt vad man tycker om det här (G7)*. Det finns dock inslag där informanterna uttryckligen fokuserar på verksamhetskulturen i stället för individer (personal eller barn) och reflekterar kring hur språkmedveten verksamhetskultur kan se ut och vad den innebär för både enskilda pedagoger och arbetsgemenskapen. Som utgångspunkt betonas att språkmedveten verksamhetskultur är ett bredare begrepp än enskilda stunder där man fokuserar på (ett eller flera) språk: *Att vad än man hittar på så har man i baktanken lite de här språksaker också i de stunderna som man tidigare tänkt att det bara man flyttar över sig inifrån ut så det nu bara sånt där (G8)*.

En språkmedveten verksamhetskultur ses i fokusgruppsdiskussionerna som en grund för enskilda pedagoger att tillämpa språkmedvetna arbetssätt. Enligt pedagogerna behövs det ett medvetet, gemensamt sätt att arbeta som de också, vid behov, kan motivera för andra aktörer: *Behövs stark arbetsidentitet att utomstående inte styr verksamheten eller innehållet t.ex. föräldrar som kommer och säger att nu ska ni göra såhär att vi kan stå för det vi gör. Att vi kan motivera tanken bakom det (G8)*. Det kommer fram i flera fokusgruppers diskussioner att det anses vara viktigt att alla arbetar på samma sätt mot gemensamma mål: *Använda språket flexibelt som kommunikativt verktyg. Båda språken används parallellt. Liksom alla i verksamheten använder, under all verksamhet. Att det är inte bara en person, att alla är liksom med i det, med på samma linje (G8)*. Verksamhetskulturen utgör alltså grunden som de enskilda pedagogernas arbete bygger på. Samtidigt ser pedagogerna också sig själva som de som skapar verksamhetskulturen: *Det kan bli rörigt för pedagogen att hålla språkundervisningen på flera språk om det inte finns färdigt inkörda strukturer och spår att gå i men det är ju upp till oss förstås att laga spåren (G2)*. Verksamhetskulturen och strukturerna ses som viktiga rättesnören för pedagogerna samtidigt som det de facto är upp till dem att tillsammans skapa dem. Detta förutsätter medvetna åtgärder och medvetenhet om de egna arbetssätten och språkanvändningen: *Man borde kanske mera medvetet tänka på att vilket språk och när och hur att man använder två språk (G8)*.

Förutom den nuvarande verksamhetskulturen lyfte pedagogerna också fram erfarenheter och exempel från andra verksamhetskulturer som de tagit del av: *De som är finskspråkiga skulle satsa på att prata finska och vi som inte kunde så bra trodde att man inte skulle säga nånting att en i personalen skötte om den biten då. Men där [annat daghem] blev det sagt att det ju helt okej att man försöker så gott man kan åt allihopa (G2)*. Det finns

flera sätt att arbeta med flera språk och språkmedvetet, och skillnaderna i verksamhetskulturen påverkar således personalens sätt att förverkliga även de målsättningar som är gemensamma för alla (jfr Priestley, Minty & Eager 2014), såsom att uppmärksamma kulturell och språklig mångfald och arbeta språkmedvetet.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att för att åstadkomma och tillämpa en språkmedveten verksamhetskultur räcker det inte endast med gemensamma nationella eller lokala styrdokument, utan det behövs också gemensam praxis och en verksamhetskultur som alla på arbetsplatsen tar del av och är med om att skapa.

4.3 Minoritets- och majoritetspositioner

I diskussionen om den finsk-svenska tvåspråkigheten uppstår en viss paradox. Två- och flerspråkighet ses i princip som något positivt, speciellt på längre sikt, men också som en utmaning i den egna verksamheten (jfr Bergroth & Hansell 2020). En orsak till detta kan naturligtvis vara själva SWOT-uppgiften (se avsnitt 3.1) som är uppbyggd så att man ska fästa uppmärksamhet vid både möjligheterna och hotbilderna.

Möjligheterna diskuterades ofta generellt ur ett framtidsperspektiv: *Så det är en styrka, möjlighet att man kan lätt ta sig fram i samhället när man behärskar två språk och i arbetet (G3)*. Speciellt då det gäller det nationella majoritetsspråket finska ansågs tvåspråkiga individer ha nytta av sina språk. Informanterna är generellt överens om att kunskaper i landets båda officiella språk är en klar fördel i studier och arbete: *Tvåspråkiga barn i Finland har det lättare senare i livet med till exempel utbildning, jobb jämfört med enspråkigt svenska (G2)*. Tvåspråkiga är inte heller begränsade till Svenskfinland: *De som kan båda språken då att man gör sig förstådd i hela vårt land eller där det talas båda språken. Då är det lättare att studera, studieplatser och jobb och bo (G6)*. Pedagogerna ansåg att barnen kan uppnå tvåspråkighetens fördelar om de tillhör en tvåspråkig familj, eller genom att ta del av tvåspråkig pedagogik eller tidig språkundervisning. Även fördelen med att komma i kontakt med andra språk i tidig ålder betonades: *Och när man tar den där positiva liksom in så blir de ju fullständigt tvåspråkiga. Att säkert om man skulle ha resurser till så skulle de bli trespråkiga, fyrspråkiga. [...] Att ju tidigare man börjar desto mera tar de in (G8)*. Språkfärdigheter sågs som en nyckel till att skapa kontakter mellan språkgrupperna: *Tidig språkundervisning skapar kompisrelationer, det är ju lättare att få om man har språket som hjälp (G3)*.

Hoten diskuteras generellt på en mer konkret nivå än möjligheterna, baserat på egna erfarenheter ur ett nutidsperspektiv: *Kommer man från en tvåspråkig familj, säg att mamma pratar finska och pappa svenska till exempel så börjar de prata oftast mycket senare och när de börjar så blandar de. Så det kan bli lite otydligt. I slutändan så har man ju nytta av sina språk. (G2)* De konkreta hoten i nutid övervägdes dock av den framtida nyttan: *De kan börja blanda ihop [...] man ser på det som hot då just, för en liten tid, men i*

*framtiden är det en rikedom (G2). Problemen som relaterades till tvåspråkigheten var exempelvis s.k. halvspråkighet, brist på ett starkt modersmål/skolspråk/känslspråk, och senare språkutveckling än hos enspråkiga barn. I dessa reflektioner syns den enspråkiga normen (jfr Ruiz de Zarobe & Ruiz de Zarobe 2015) och idealet av en infödd talare som kan sitt enda modersmål fullständigt: *Risken är ju att man kanske inte behärskar båda språken till hundra procent om man har flera språk eller som finskt och svenskt. Man kanske inte blir stark på något av språken utan bara lite kanske åttio procent på dem (G4).* I dagens flerspråkighetsforskning betonas en mer dynamisk syn på flerspråkighet där flerspråkiga individer använder sina språk till olika syften och i olika situationer, och den flerspråkiga språkfärdigheten betraktas som en helhetskompetens i stället för fragmentariskt enligt de olika språken (Ruiz de Zarobe & Ruiz de Zarobe 2015; García 2009: 42–71).*

Tvåspråkigheten, både simultan tvåspråkighet hemifrån och additiv tvåspråkighet via tvåspråkig verksamhet (för definitioner, se t.ex. García 2009: 63ff.), ansågs vara en fördel för barn med normal utveckling men inte för barn med utmaningar med språkutvecklingen eller andra svårigheter i inläringen och utvecklingen: *Vi tog upp det här med finsk-svensk tvåspråkighet att så länge som barnet har en normal språkutveckling så är det ju oftast inte en nackdel, men när det finns svårigheter i kanske hela utvecklingen eller i språkliga utvecklingen då kan det här med flera språk komma emot och faktiskt bli ett stort hinder (G7).* Dessa reflektioner visar vikten av utbildning och fortbildning i flerspråkighet och (flerspråkig) språkutveckling, kring den enspråkiga normen och nyare forskningsbaserad förståelse av flerspråkigheten och språkutvecklingen samt hur man kan stödja det hos alla barn, också de som har andra stödbehov.

Tvåspråkighet diskuterades även på samhällsnivå där deltagarna oavsett språkförhållandena i den lokala kontexten delar upplevelsen och erfarenheten att på ett nationellt plan tillhöra en språkgrupp i numerisk minoritet jämfört med finskan som befaras ta över: *Finskan är ju så stark i Finland så den tar nog över om den bara får. För det ser man på skolgården också att är det en som inte kan svenska så talar alla finska (G3).* Samtidigt ser man de tvåspråkiga barnen som en tillgång då det gäller att upprätthålla den svenska utbildningen genom att många tvåspråkiga familjer väljer utbildning på svenska: *Elevantalet är ju normalt ett hot i skolor [...] där borde man ju stöda och uppmuntra tvåspråkiga familjerna och barnen att de skulle kunna gå i svensk skola (G8).* Också i den småbarnspedagogiska verksamheten ser man ett behov av att fästa uppmärksamhet vid att majoritetsspråket inte tar över för mycket: *Minoritetsspråk är svårt att uppehålla att det blir liksom jämt med båda språken just att finns det personal som kan språken, är språkmedvetna och just personalen som jobbar med barnen (G8).* I grupperna diskuterades bl.a. att på tvåspråkiga orter och daghem kan de svenskspråkiga ofta båda språken medan de finskspråkiga inte lika ofta kan svenska, vilket leder till att finska används mer i samarbetet mellan språkgrupperna. Då det gäller exempelvis att planera pedagogik på två språk

är det viktigt att fästa uppmärksamhet vid att minoritetsspråket behöver mer stöd än majoritetsspråket (jfr Carcía 2009: 126).

Förutom finskan ses både den sverigesvenska varieteten, som skiljer sig från finlands-svenskan (se Bergroth & Hansell 2020: 93), och det internationella majoritetsspråket engelska som eventuella hot för svenskans ställning i Finland: *Men jag tror inte det kommer att stanna på svensk-finsk tvåspråkighet det blir tre språk ibland jag tror engelskan kommer att börja mer och mer genomsyra (G3)*. De inhemska språken finska och svenska ansågs ändå ha en särställning jämfört med andra språk, t.o.m. så att de ibland tränger undan andra språk: *I nuläget finns det inte rum för andra språk än finska svenska, att det blir ju ofta, det kan ju vara en svaghet att eftersom vi lever i Finland vi har finska och svenska som det läggs fokus på att man kanske glömmer bort att de finns fler språk än de (G2)*.

Svenskans ställning i samhället diskuterades förutom i relation till finska och engelska också i relation till andra språkliga minoriteter (jfr Bergroth & Hansell 2020: 93f.). Även om svenskan har en stark ställning som landets andra nationalspråk, ses också andra språk i samhället som potentiella hot för svenskan: *Svenskan är ju ändå ett minoritetsspråk så det finns en möjlighet att andra nya språk kan konkurrera ut svenskan att många finskspråkiga inte väljer svenska (G7)*. Majoritetens intresse för minoritetsspråket ses som avgörande för dess överlevnad, och därmed ses andra språk som konkurrenter. Detta kan bero åtminstone delvis på det faktum att intresset för att lära sig flera främmande språk under de senaste åren har minskat i finländska skolor (Pyykkö 2017: 24–30). Finsk-svenska tvåspråkigheten är aktuell även för de invandrare som integreras i samhället. Speciellt i starkt tvåspråkiga områden finns det möjlighet att välja vilket nationalspråk man vill integreras på och vill lära sig (Sundbäck 2017). Alltid väljer man inte ett och samma språk för hela familjen, vilket kan leda till utmaningar i kontakten med personalen i småbarnspedagogiken: *Då vi har ett mångkulturellt daghem kan vi ha föräldrar som har sitt barn på svenskt dagis men själv har lärt sig finska, så det är en jättesvår sits (G2)*.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att många majoritets- och minoritetspositioner aktualiseras i fokusgruppsdiskussionerna, och att det i ett flerspråkigt samhälle inte går att avgränsa diskussionen endast till nationalspråken och finsk-svensk tvåspråkighet, eftersom dessa är en del av den flerspråkiga vardagen och verkligheten. Svenskans ställning som det mindre använda nationalspråket syns genomgående i diskussionerna: det finns ett behov att bevara språkets ställning.

5 Diskussion

Syftet med studien har varit att granska hur personal inom svenskspråkig småbarnspedagogik reflekterar över och konkretiserar en språkmedveten verksamhetskultur i relation

till den tvåspråkiga samhällskontext som de verkar i. Resultaten visar att trots den parallella enspråkigheten som det finländska utbildningssystemet bygger på, existerar inte någon enspråkig verklighet i pedagogernas vardag (jfr Bergroth & Hansell 2020). Informanterna reflekterar däremot kring mångfasetterade minoritets- och majoritetspositioner inom den svenskspråkiga småbarnspedagogiken. Flerspråkigheten och språkmedvetna arbetssätt diskuteras samtidigt som en möjlighet och resurs, men också som ett hot och en *energitjuv* (G3). Ett och samma tema behandlades ofta både som möjlighet och som hot. Det som ansågs utgöra ett (potentiellt) hot i dagens praktiska verksamhet kunde ändå presenteras som en framtida styrka för barnet (se även Bergroth & Hansell 2020).

Trots den flerspråkiga verkligheten och styrdokumenterna som betonar vikten av språkmedveten verksamhetskultur (jfr Sopenan 2019) kan man på basis av fokusgruppsdiskussionerna konstatera att språkmedveten verksamhetskultur och språkmedvetna arbetssätt ännu inte har implementerats helt i praktiken. Uppmärksamheten på olika språk liksom även pedagogik på två språk eller tidig språkundervisning beskrivs ofta som något som aktualiseras ifall det finns flerspråkiga barn eller vuxna i den egna gruppen (jfr Hansell et al. 2020). En språkmedveten verksamhetskultur är något som engagerar och skapas av alla i arbetsgemenskapen. Det behövs delad agens och delat ansvar samt gemensamt lärande och utvecklingsarbete som skapar en *lärande gemenskap* där såväl pedagogerna som ledningen ingår (Buschmann & Sachse 2018: 75f.; Sharmahd et al. 2017). En ändring i verksamhetskulturen berör och inkluderar all personal i småbarnspedagogik, förvaltningen, föräldrar, barn samt andra intressegrupper och samarbetspartner i en lärande gemenskap (jfr Sharmahd et al. 2017).

Implementeringen av en språkmedveten verksamhetskultur gäller alla pedagoger och alla småbarnspedagogiska miljöer oavsett barnens, barngruppens eller personalens språkliga och kulturella bakgrund. Språkmedvetenhet bör stödjas för alla barn, även då den språkliga mångfalden inte är högaktuell i barngruppen (Bergroth & Hansell 2020; Hansell et al. 2020). Detta medför ett behov av att frigöra sig från den enspråkiga normen och våga agera som en flerspråkig språkmodell som tar reda på och lär sig (om) språk tillsammans med barnen. Samtidigt som pedagogerna i vår studie ofta utgår från den (språkliga) lokala kontexten som de arbetar i och poängterar de utgångspunkter, möjligheter och begränsningar som de upplever i den, visar de också medvetenhet om att de själva som individer och som kollegium spelar en stor roll i skapandet och återskapandet av kontexten både på lokal och på nationell nivå (jfr Menken & García 2010).

Svårigheten att diskutera språkmedvetenhet kopplat till den egna arbetsgemenskapen och verksamhetskulturen tyder på att det behövs en vidare definition och konkretisering av begreppet så att pedagogerna kan se kopplingen till deras verksamhet och skapa en gemensam vision av en språkmedveten verksamhetskultur. En djupare förståelse av begrep-

pet och de värderingar, uppfattningar och kunskap som språkmedveten småbarnspedagogik bygger på behövs för att kunna förverkliga styrdokumentens målsättningar (jfr Priestley, Minty & Eager 2014: 206f.).

Litteratur

- Bergroth, M. (2016). Reforming the national core curriculum for bilingual education in Finland. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 4(1), 86–107. <https://doi.org/10.1075/jicb.4.1.04ber>
- Bergroth, M. & Hansell, K. (2020). Language-aware operational culture – Developing in-service training for early childhood education and care. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 14(1), 85–102. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.202006043978>
- Bergroth, M., Llompарт, J., Pepiot, N., van der Worp, K. & Sierens, S. (2020). Opening Spaces for Multilingual Pedagogies through European Teacher Education Policies and Curricula. Manuskript inlämnat för granskning.
- Bergroth, M. & Palviainen, Å. (2017) Bilingual children as policy agents. Language policy and education policy in minority language medium Early Childhood Education and Care. *Multilingua*, 36(4), 375–399. <https://doi.org/10.1515/multi-2016-0026>
- Björklund, S. (2019). Research Trends and Future Challenges in Swedish Immersion. I M. Haneda & H. Nassaji (red.). *Perspectives on Language as Action*. Bristol: Multilingual Matters.
- Buschmann, A., & Sachse, S. (2018). Heidelberg interaction training for language promotion in early childhood settings (HIT). *European Journal of Education*, 53(1), 66–78. <https://doi.org/10.1111/ejed.12263>
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Hansell, K., Palojärvi, A., Björklund, S. & Pärkkä, M. (2020). Kielirikasteinen varhaiskasvatus ja toinen kotimainen kieli avaimina kielitietoisuuteen ja monikielisyteen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(3). Tillgänglig: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/kielirikasteinen-varhaiskasvatus-ja-toinen-kotimainen-kieli-avaimina-kielitietoisuuteen-ja-monikielisyteen> (citerad 13.10.2020).
- Heller, M. (1999). *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. London: Longman.
- Hellgren, J., Silverström, C., Lepola, L., Forsman, L. & Slotte, A. (2019). *Hur hanteras två- och flerspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna? Resultat av en utvärdering i åk 1–6 läsåret 2017–2018*. Nationella centret för utbildningsutvärdering. Publikationer 8:2019. Tillgänglig: https://karvi.fi/app/uploads/2019/05/KARVI_0819.pdf (citerad 13.4.2020).
- Johnson, D. C. & Ricento T. (2013). Conceptual and theoretical perspectives in language planning and policy: Situating the ethnography of language policy. *International Journal of the Sociology of Language* 219, 7–21. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2013-0002>
- Kirsch, C., Duarte, J. & Palviainen, Å. (2020) Language policy, professional development and sustainability of multilingual approaches. I C. Kirch & J. Duarte (red.). *Multilingual Approaches for Teaching and Learning. From Acknowledging to Capitalising on Multilingualism in European Mainstream Education*. 186–203.
- Lähdesmäki, T., A. Koistinen & S. Ylönen, (2020) *Intercultural Dialogue in the European Education Policies. A Conceptual Approach*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-41517-4>
- Meier, G.S. (2017) The multilingual turn as a critical movement in education: Assumptions, challenges and a need for reflection. *Applied Linguistics Review* 8(1), 131–161. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-2010>
- Menken, K., & García, O. (Eds.). (2010). *Negotiating language policies in schools: Educators as policy-makers*. New York: Taylor and Francis.
- Nummela, Y. & Westerholm, A. (2020). ”Det är bra att börja i tid” - undervisningen i finska i de svenskspråkiga skolorna. Rapport och utredningar 2020:5. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Tillgänglig: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/det_ar_bra_att_borja_i_tid.pdf (citerad 23.4.2020).

- Parment, A., Kotler, P. & Armstrong, G. (2016). *Principles of Marketing: Scandinavian Edition*. Pearson Education Limited.
- Priestley, M., Minty, S. & Eager, M. (2014). School-based curriculum development in Scotland: curriculum policy and enactment. *Pedagogy, Culture & Society*, 22(2), 189–211. <https://doi.org/10.1080/14681366.2013.812137>
- Pyökkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivaranon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Tillgänglig: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8> (citerad 23.4.2020).
- Ruiz de Zarobe, L. & Ruiz de Zarobe, Y. (2015). New perspectives on multilingualism and L2 acquisition: an introduction. *International Journal of Multilingualism* 12 (4), 393–403. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1071021>
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Los Angeles: SAGE.
- Schwartz, M. (Ed.). (2018). *Preschool bilingual education: Agency in interactions between children, teachers, and parents*. Dordrecht: Springer.
- Sharmahd, N., Peeters, J., Van Laere, K., Vonta, T., De Kimpe, C., Brajković, S., Contini, L., & Giovannini, D. (2017). *Transforming European ECEC services and primary schools into professional learning communities: drivers, barriers and ways forward*, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Skott, P. & Nihlfors, E. (2015) Educational Leadership in Transition. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(3). <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.30410>
- Sopanen, P. (2018). Kielitietoisuus uudessa varhaiskasvatussuunnitelmassa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3). Tillgänglig: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/kielitietoisuus-uudessa-Varhaiskasvatussuunnitelmassa> (citerad 23.4.2020).
- Sopanen, P. (2019). Språkmedvetenhet i småbarnspedagogiskt arbete – Finländska daghemspedagogers reflektioner. *Tidsskrift för nordisk barnehageforskning* 18(5), 1–15. <https://doi.org/10.7577/nbf.2868>
- Sundbäck, L. (2017). *Är integrationsspråket individens, kommunens eller statens val? Slutrapport över projektet Integration på svenska vid Kommunförbundet*. Helsingfors: Kommunförbundet.
- Utbildningsstyrelsen (2018). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2018*. Föreskrifter och anvisningar 2018:3b. Tillgänglig: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna-for-plannen-for-smabarnspedagogik-2018_0.pdf (citerad 23.4.2020).
- Utbildningsstyrelsen (2019). *Ändringar och kompletteringar som berör undervisningen i A1-språket i årskurserna 1–2 i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Föreskrifter och anvisningar 2019:1b. Tillgänglig: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna_for_a1-spraket_i_arskurserna_1-2_i_den_grundlaggande_utbildningen.pdf (citerad 1.4.2020).
- Wahlström N. & Sundberg D. (2018). Discursive institutionalism: towards a framework for analysing the relation between policy and curriculum. *Journal of Education Policy*, 33(1), 163–183. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1344879>
- West, S. (2016). Läroplansgrunderna i den flerspråkiga skolvärlden – granskning av utvalda termer. I: P. Hirvonen, D. Rellstab & N. Siponkoski (red.). *Teksti ja tekstuaalisuus, Text och textualitet, Text and Textuality, Text und Textualität. VAKKI-symposiumi XXXVI 11.–12.2.2016*. VAKKI Publications 7. Vaasa. 376–387. Tillgänglig: http://www.vakki.net/publications/2016/VAKKI2016_West.pdf (citerad 23.4.2020).
- Zilliacus, H., Paulsrud, B., & Holm, G. (2017). Essentializing vs. non-essentializing students' cultural identities: curricular discourses in Finland and in Sweden. *Journal of Multicultural Discourses* 12(2), 166–180. <https://doi.org/10.1080/17447143.2017.1311335>