

**This is an electronic reprint of the original article.
This reprint *may differ* from the original in pagination and typographic detail.**

Author(s): Mård-Miettinen, Karita; Palviainen, Åsa

Title: "Pedagogik på två språk" : En beskrivning av användningen av svenska och finska hos en tvåspråkig pedagog på en finsk daghemsavdelning

Year: 2014

Version:

Please cite the original version:

Mård-Miettinen, K., & Palviainen, Å. (2014). "Pedagogik på två språk" : En beskrivning av användningen av svenska och finska hos en tvåspråkig pedagog på en finsk daghemsavdelning. In J. Lindström, S. Henricson, A. Huhtala, P. Kukkonen, H. Lehti-Eklund, & C. Lindholm (Eds.), *Svenskans beskrivning 33* (pp. 321-332). Finska, finskugriska och nordiska institutionen, Helsingfors universitet. *Nordica Helsingiensia*, 37. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/144498>

All material supplied via JYX is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all or part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorised user.

”Pedagogik på två språk”

En beskrivning av användningen av svenska och finska hos en tvåspråkig pedagog på en finsk daghemsavdelning¹

Karita Mård-Miettinen & Åsa Palviainen

Inledning

Finlands grundlag (17 §) stipulerar att landets två nationalspråk är finska och svenska och att ”[d]et allmänna ska tillgodose landets finskspråkiga och svenskspråkiga befolknings kulturella och samhälleliga behov enligt lika grunder”. Kommunerna är skyldiga att anordna barndagvård, förskola och skola² skilt för finsk- respektive svenskspråkiga (Lag om grundläggande utbildning 21.8.1998/628, 4 §). Detta innebär i princip att man har ett parallellt dagvårds- och skolsystem: ett finskspråkigt och ett svenskspråkigt. Traditionen att hålla isär dessa är stark i Finland, men det finns egentligen inget i lagen som hindrar att man använder båda språken som verksamhetsspråk inom barndagvården (eller som undervisningsspråk i skolan) (se Lag om barndagvård 19.1.1973/36; 14a §; Lag om grundläggande utbildning 21.8.1998/628, 10 §).

I denna artikel är fokus på en nyligen startad tvåspråkig verksamhet på en finskspråkig daghemsavdelning, där en av pedagogerna använder både svenska och finska i sin dagliga verksamhet med de finskspråkiga barnen. Syftet med artikeln är att beskriva och diskutera hur hon förverkligar och tillämpar denna tvåspråkiga verksamhet utgående ifrån en videoinspelad smågruppsaktivitet. Vi visar exempel på hennes språkanvändning och diskuterar dem med stöd av pedagogens egna reflektioner över språkbruket och även i förhållande till tidigare forskning inom tvåspråkig pedagogik.

¹ Vi tackar det undersökta daghemmet som frikostigt låtit oss ta del av verksamheten och Svenska Kulturfonden som stött forskningsprojektet finansiellt. Vi tackar också Daniel Boelius och Terhi Valli som har hjälpt oss med transkriptioner.

² Termerna 'barndagvård', 'daghem' och 'förskola' i Finland motsvaras i Sverige av 'barnomsorg', 'förskola' respektive 'förskoleklass'.

Tvåspråkiga arrangemang och strategier

Finland som ett tvåspråkigt samhälle har djupa historiska rötter och tvåspråkigheten är väl förankrad i lagstiftningen. Även på individnivå är Finland i hög grad tvåspråkigt då många barn kommer från familjer där föräldrar talar varsitt språk. Barndagvård i Finland bedrivs dock huvudsakligen antingen på finska eller på svenska, vilket innebär att personalen endast använder endera språket. Även om barnen (och pedagogerna) skulle vara flerspråkiga är policyn således enspråkig. Den enspråkiga miljön anses vara särskilt viktig för minoritetsspråket (vilket i Finland oftast gäller svenska) som är i en mer utsatt situation än majoritetsspråket (se t.ex. Edwards 2010). För majoritetsspråkstalare finns en väletablerad dagvårds- och skolform vars mål uttryckligen är att utveckla tvåspråkighet hos individen: i språkbad badar barnen i minoritetsspråket och utvecklar funktionell två-/flerspråkighet genom att i skolan successivt även få undervisning på majoritetsspråket (se Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen 2007). Gemensamt för dessa dagvårdsformer är den pedagogiska tanken att hålla isär språken för att optimera språkinläringen: "teaching monolingually for bilingualism" (García 2009:309). Denna approach är välundersökt och en väl etablerad praxis för att uppnå tvåspråkighet (se t.ex. Baker 2011).

Det finns dock fler än ett sätt att anordna tvåspråkig undervisning på. García (2009) skiljer på tre huvudsakliga arrangemang: *strikt särskiljande* av språken, *flexibelt konvergent*, respektive *flexibelt mångfaldigt* arrangemang (se tabell 1).

Karakteristiskt för *strikt särskiljande* av språken är att användningen av ett visst språk är knuten till en viss person (lärare), en tid på dagen, en fysisk plats eller ett skolämne/en verksamhet. För en tvåspråkig familj kan den svenskspråkiga dagvården vara den fysiska plats där barnets svenska språk och identitet får en chans att utvecklas vid sidan av finska och för en majoritetsspråkstalare fungerar språkbadet som en modell där ett nytt språk adderas till modersmålet som ett instrument för inläring av skolämnena. I ett *flexibelt konvergent* arrangemang är ett språk (t.ex. ett invandrarspråk) underordnat ett annat (ett majoritetsspråk) och tvåspråkig användning är närmast ett medel på vägen för att eleven ska uppnå full kompetens i majoritetsspråket. I ett *flexibelt mångfaldigt* arrangemang är tvåspråkiga praktiker istället såväl medel som mål: "...two or more languages are always used in combination – neither concurrently nor separately, but in a *blending* of the two practices" och målet är att utveckla en dynamisk flerspråkighet och tvärspråklig medvetenhet samt att uppskatta flerspråkighet som ett värde i sig (García 2009:309).

Tabell 1. Tvåspråkiga arrangemang, strategier och undervisningsmodeller (anpassat efter García 2009:310)

| Tvåspråkigt arrangemang | Flexibelt konvergent | Strikt särskiljande | Flexibelt mångfaldigt |
|--|--|--|---|
| Tvåspråkiga strategier | <ul style="list-style-type: none"> • Slumpmässig kodväxling | <ul style="list-style-type: none"> • En tid–ett språk • En pedagog–ett språk • En plats–ett språk • Ett ämne–ett språk | <ul style="list-style-type: none"> • Ansvarsfull kodväxling • Parallell användning • 'Translanguaging' |
| Tvåspråkiga undervisningsmodeller | Konvergerande | Språkbadande | Multipla |
| Teoretiskt ramverk | Subtraktivt | Additivt/Rekursivt | Dynamiskt |
| Typer | <ul style="list-style-type: none"> • transitionell | <ul style="list-style-type: none"> • språkbevarande eller språk-revitaliserande • prestige • språkbad | <ul style="list-style-type: none"> • tvåvägsspråkbad • CLIL (Content and Language Integrated Learning) • multipelt flerspråkig |

García (2009) redogör vidare för olika strategier som en lärare kan använda vid flexibel tvåspråkig undervisning. I *slumpmässig kodväxling* använder läraren två språk sida vid sida för att behandla ett och samma innehåll och växlar ofta fram- och tillbaka mellan språken utan någon större tanke eller medvetenhet bakom växlingarna. I *ansvarsfull kodväxling* är bytena mellan språken medvetna och genomtänkta. Det kan handla om att byta språk för att få elevens/barnets uppmärksamhet eller att tydliggöra något sakinnehåll (Merrit m.fl. 1992), eller som stöttning för att främja inläringen av det andra språket. Genom *parallell användning* (eng. *co-languaging*) ger man samma information på två språk. Detta kan ses som en form av översättningsstrategi.³

³ García tar också upp strategin *translanguaging*. Begreppet i sig har med tiden fått en betydelseförskjutning (Lewis m.fl. 2012): På 1990-talet användes *translanguaging* om en specifik metod i klassrummet där inputen (lyssna/läsa) var på ett språk och outputn (tala/skriva) på ett annat och där detta varierades systematiskt (Baker 2011:288), medan man på 2000-talet närmast använt termen för den flexibla flerspråkiga användning som är kännetecknande för flerspråkiga som interagerar med varandra (García 2009). Vi behandlar inte translanguaging vidare i denna artikel då barnen som pedagogen interagerar med kommer från enspråkiga hem och vid inspelningens genomförande inte själva producerade svenska i någon hög grad.

En lärare som tillämpar tvåspråkig undervisning kan på många sätt stötta (eng. *scaffold*) den tvåspråkiga inläringen. García (2009:329–336) talar bland annat om återkommande och förutsägbara rutiner, klart och tydligt språkbruk, upprepningar, kontextualisering med hjälp av icke-språkliga medel (gester, miner, bilder), verbaliserande av handlingar och byggande av broar mellan det som inläraren kan och det nya. Olika typer av stöttningar är särskilt viktiga i sådan verksamhet där barnen i början inte behärskar verksamhetsspråket som t.ex. i språkbad (se t.ex. Mård-Miettinen 2007).

Material och metod

Daghemsavdelningen som undersöks här ligger i ett finskspråkigt område i Finland. Avdelningen hade vid studiens genomförande nitton barn i åldrarna 2–6 år, två anställda pedagoger (en finskspråkig och en tvåspråkig) och en finskspråkig barnskötare. För forskningsprojektets syfte gjordes video- och audioinspelningar av olika daghemsaktiviteter (drygt 3 timmar) och intervjuer med den tvåspråkiga pedagogen (ca 3 timmar) där hon fick reflektera över den tvåspråkiga verksamheten, bruket av svenska respektive finska i olika aktiviteter samt de egna pedagogiska principerna (se särskilt Lahtinen 2013 för det senare).

Nedan beskriver vi först förutsättningarna och de yttre ramarna för verksamheten, särskilt hur pedagogen själv beskrivit dem i intervjumaterialet. Sedan följer en analys av användningen av svenska respektive finska under en specifik aktivitet: pepparkaksbak med fyra barn mellan 2 och 3 år under ledning av den tvåspråkiga pedagogen. Inspelningen av smågruppsaktiviteten gjordes i december 2012 då den tvåspråkiga verksamheten hade pågått i ca fyra månader. En forskare tittade i efterhand på inspelningen tillsammans med pedagogen, som fick kommentera och reflektera över språkbruket under aktiviteten (s.k. *stimulated recall*). Inspelningen och diskussionen har transkriberats i sin helhet (en grovtranskription som i stort följer skriftspråksnormen). I analysen ges exempel såväl från inspelningarna av smågruppsaktiviteten som från intervjun med pedagogen.

Tvåspråkigt arrangemang: kontinuerlig tvåspråkig språkduch

Verksamheten som beskrivs i denna artikel marknadsfördes för familjerna av daghemmet som *språkduchverksamhet* i svenska för finskspråkiga barn där en tvåspråkig pedagog ger barnen svenskspråkiga inläringstillfällen genom lek, sånger, enkla hälsningsfraser, ord och meningar. Det som i Finland kallas för språkduch är typiskt korta verksamhetsstunder på ett främmande

språk under vilka både det nya språket och barnets modersmål används som resurser för att bekanta barn på ett naturligt, vardagligt och för barnen obemärkt (fi. *huomaamaton*) sätt med ett nytt språk (Bärlund 2012). I Garcías indelning (tabell 1 ovan) skulle den finländska typen av språkdusch placera sig i samma kategori som CLIL-undervisning, dvs. som ett flexibelt mångfaldigt arrangemang, men med klart additiva mål. I förhandsinformationen till föräldrarna på den aktuella daghemsavdelningen gavs inga närmare ramar för språkduschens omfattning.

En tvåspråkig pedagog anställdes för att förverkliga språkduschen. Hon säger i intervjun att hon fick fria händer att avgöra hur språkduschen skulle ges, både beträffande omfattningen av den svenskspråkiga verksamheten och sättet att göra det på. Vid den tidpunkten hade hon sedan tidigare enbart erfarenhet av sådan tvåspråkighetspedagogik som bygger på att särskilja språken (jfr avsnittet ovan). Detta hade hon tillämpat både som förälder i en tvåspråkig familj och som pedagog i en språkbadsgrupp respektive en svensk daghemsavdelning med starkt tvåspråkiga barn. Nu hamnade hon emellertid i en ny typ av situation, där de två övriga vuxna på avdelningen (pedagog och barnskötare) skulle använda finska med barnen, medan hon ensam skulle ansvara för den svenska språkduschen. Målsättningen med språkduschverksamheten var att *skapa positiva attityder* och göra de finskspråkiga barnen *bekanta med svenska*. Denna målsättning skiljde sig betydligt från de hon tidigare haft där målet snarare hade varit att förbereda barnen för skolgång på svenska eller tvåspråkigt språkbad.

Inför starten av verksamheten säger pedagogen i intervjun att hennes tidigare erfarenheter gjorde det naturligt att utgå från arrangemanget att särskilja språken enligt person, tid, fysisk plats eller verksamhet (*strikt särskiljning* enligt Garcías kategorisering ovan). Fullt språkbad kändes dock i detta sammanhang inte som ett realistiskt alternativ. Hon ville å andra sidan heller inte begränsa användningen endast till enskilda stunder med lek och sånger (jfr definitionen av språkduschar ovan) utan var mån om att barnen skulle få regelbunden och mångsidig kontakt med svenskan. Hon betonade också att hon önskade att barnen skulle uppfatta henne som den tvåspråkiga person hon är och inte som en enspråkig person. Efter diskussioner med daghemsföreståndaren och en språkforskare fick pedagogen tanken att pröva på att använda båda språken med barnen, dvs. att kommunicera tvåspråkigt, under hela daghemsdagen (det som García skulle kalla ett *flexibelt mångfaldigt* arrangemang). Hon tillämpade sedan detta från och med starten och fick mycket positiva erfarenheter av det. Själv kallar hon verksamheten för ”pedagogik på två språk” där pedagogiken är i fokus och de två språken ett medel.

Pedagogens tvåspråkiga praktik under smågruppsarbete

Från genomgången ovan kan vi alltså konstatera att verksamheten till sina yttre ramar bygger på ett flexibelt tvåspråkigt arrangemang snarare än ett strikt särskiljande (jfr tabell 1 ovan). I det inspelade smågruppsarbetet där fyra barn – Miia, Mika, Liisa och Elias – och den tvåspråkiga pedagogen Johanna bakar pepparkakor, kan man se att pedagogen regelbundet byter mellan finska och svenska (se exempel 1).⁴

(1)

- Pedagogen: {plockar fram pepparkaksformer ur en burk} Ja ställer dom här så länge.
- Pedagogen: Laitetaan nää vähän tähän esille. Täällä on kuuta. Ja mitäs täällä löytyy?
(*Vi lägger fram dom här. Här är en måne. Och vad hittar vi här?*)
- Miia: Tähti.
(*Stjärna.*)
- Mika: {tar en form}
- Pedagogen: Vänta.
- Pedagogen: Sinä kaulit ensin. Tähti. Hyvä Miia. Mikäs muut löytyy?
(*Du kavlar först. Stjärna. Bra Miia. Vad kan man hitta mer?*)
- Miia: Sydän.
(*Hjärta.*)
- Pedagogen: Joo.
(*Ja.*)
- Pedagogen: Ett hjärta. En blomma har vi också. Va e de här? {viftar med en pepparkaksform}
- Miia: Baapappa.
- Pedagogen: Barpappa.
- Pedagogen: E de Barbapappa?
- Mika: Ei. Lumiukko.
(*Nej. Snögubbe.*)
- Pedagogen: Aj du tycker att de e snögubbe, okej.
- Något barn: Lumiukko.
(*Snögubbe.*)
- Pedagogen: Väntas nu. Sen har vi {gräver i burken}. Va har vi för nånting annat här? Oj. Va e de här? {visar upp en pepparkaksform för barnen}
- Något barn: Possu.
(*Gris.*)
- Pedagogen: Jaa en gris. Vänta. En, två, tre, fyra, fem, sex, sju. {räknar formerna som finns på bordet, fortsätter att gräva i burken och tar

⁴ Pedagogens yttranden på finska översätts i transkriptionerna till svenska (*inom parentes*) medan extralingvistisk kontextuell information ges {*inom klammerparentes*}.

fram en ny } Va e de här då?
Något barn: Älg.
Pedagogen: Joo.
(Ja.)
Pedagogen: En älg. Bra. Ja tror att vi klarar oss me dom. { ställer bort burken }

Pedagogen ger i exemplet en likartad respons oavsett vilket språk barnen yttrat sig på. I arrangemang där språken särskiljs – som i språkbad och på svenskspråkiga daghemsavdelningar – förväntas en pedagog däremot på olika sätt locka fram ett svar på svenska för att göra barnen till aktiva användare av svenska (jfr t.ex. Slotte-Lüttge 2005 för svenska klassrum och Södergård 2002 för språkbad). Pedagogerna är noga med att påpeka att hon inte vill att barnen ska uppleva att det ena språket är viktigare eller bättre än det andra, något som är karakteristiskt för ett *flexibelt mångfaldigt* arrangemang:

de där liksom egentligen märker jag liksom att jag tänker så att de är jämlika båda språken att dom liksom att på svenska [dagens]sidan hade man den där liksom att man försöker göra det där språket så aktivt som möjligt att man liksom riktigt liksom försöker dra att det kommer liksom svenska svar men här är det liksom lugnt på den fronten att det är lika rätt oberoende om du svarar på finska eller liksom svenska

I intervjun påpekar pedagogerna att en av hennes viktigaste principer är att använda ungefär lika mycket av båda språken. I intervjun kommenterar hon sitt beteende i anslutning till en passage där hon byter från finska till svenska:

nu har de varit mycket på finska att nu 'plupp' 'tsch' nån sån där {klickar med tungan} en dusch eller va de heter nu eller att nånting liksom på liksom svenska nu in dit att ja ja liksom reagerar på det om jag pratar för lång tid och för mycket finska

Utöver policyn att använda lika mycket av båda språken tillämpar pedagogerna en princip att inte översätta ett innehåll exakt från ett språk till ett annat:

jag vill inte översätta att jag vill inte säga samma på finska och svenska att det liksom det hänger liksom i luften att nånting kommer på finska och nånting på svenska men egentligen pratar jag om samma sak

I stället för att översätta det hon just har sagt förmedlar hon sitt budskap med andra ord, i de fall hon anser att själva innehållet behöver upprepas. Hon använder sig med andra ord inte av den strategi som García kallar *parallell användning* (se tabell 1). Ett tydligt exempel på undvikandet av parallell användning finner vi i slutet av turen i exempel (2) där pedagogerna först talar

på svenska om en liten kavel och sedan byter till finska för att tala om att det även finns en annan större kavel barnet kan använda.

(2)

Pedagogen: {skär pepparkaksdeg i mindre bitar med en kniv och delar ut till barnen} Nu gör ja såhär. Ett, två, tre å fyra. Nu räcker det eller hur? {lägger undan kniven} Elias varsågod. Miia varsågod. Markku å jag har smaka där lite. Därför har du lite mindre. Vem va de här? De va Mika. Å så e de ti Liisa.

Pedagogen: Å här har du en liten kavel så vi börjar kavla. {tar en kavel och kavlar Mikas deg}

Pedagogen: Voit ottaa ton aikuisenkin kaulimen jos haluat tai ton ison kaulimen. Nih.
(*Du kan ta den här vuxenkaveln också om du vill eller den där stora kaveln. Ja.*)

Eftersom pedagogen regelbundet växlar mellan språken under pepparkaksbaket får barnen höra henne använda benämningarna på de flesta centrala bakredskapen på båda språken – en situation som inte är lika självklar i arrangemang där språken särskiljs strikt och pedagogen är en enspråkig språkmodell.

Barnen som deltar i den tvåspråkiga verksamheten i denna studie är enspråkigt finska, vilket ställer särskilda krav på pedagogens tvåspråkiga språkbruk jämfört med en sådan tvåspråkig verksamhet där barnen redan från starten behärskar båda språken. Pedagogen säger i intervjun att hon använder svenskan och finskan för olika syften vilket är typiskt för det som García (2009) kallar för *ansvarsfull kodväxling* (i kontrast till *slumpmässig kodväxling*). Pedagogen säger sig använda finska då hon vill försäkra sig om att alla barnen förstår vad som sägs och när hon vill få igång en diskussion. I exempel (3) ser vi hur pedagogen initierar en diskussion om användningen av knivar, på finska.

(3)

Pedagogen: Nu ska vi baka pepparkakor. Väntas nu lite. Ja ska ta fram lite deg.

Pedagogen: Laitetaan tuo tuonne odottamaan. Ja veitset. Näitä veitsiä käyttää vaan aikuinen. Mihinkähän mä tarvin sitä veitsee?

(*Vi lägger dom där å vänta. Och knivarna. De här knivarna får bara en vuxen använda. Till vad behöver jag den där kniven?*)

Pedagogen kommenterar själv detta språkbruk:

så tar jag också in finskan för att få dom att liksom diskutera å prata å liksom att få igång den här växelverkan att ”mitähän veitsien kanssa voi tehdä” å så börjar det komma svar men sku jag säga det på svenska så skulle det inte komma nå svar här inte ”va gör vi me kniven” int förstår dom så mycke

Vidare växlar pedagogen från svenska till finska för att få barnens uppmärksamhet, även detta är enligt García (2009) karakteristiskt för *ansvarsfull kodväxling*:

å sen ja finskan tar jag in just så där liksom att så att dom ska liksom va på alerten på något sätt de märker jag att om de börjar vara just så här så som jag berättade tidigare var det under nån samling att då slänger jag in nånting på finska [intervjuare: som nån slags uppmärksamhets] ja ja precis jaa nu hade jag fått uppmärksamheten {skrattar} dom var ju så här på plats så verka det sen så böt jag om till svenskan

Svenska använder pedagogen i synnerhet vid återkommande rutiner som t.ex. då hon i exempel (4) instruerar ett av barnen vad han ska göra efter att bakandet avslutats.

(4)

Pedagogen: Kuunteles tarkasti ja katso mua silmiin.

(Lyssna noga och titta mig i ögonen.)

Mika: {ser pedagogen i ögonen och nickar}

Pedagogen: Et mä tiedän et sä kuuntelet.

(Så jag vet att du lyssnar.)

Pedagogen: Du får gå å kissa.

Mika: Juu.

(Jaa.)

Pedagogen: Klä på dej.

Mika: Juu.

(Jaa.)

Pedagogen: Å ut. {ler mot Mika}

Mika: {tar av sej bakmössan} Juu.

(Jaa.)

Pedagogen: Tack å hej.

Mika: Heippa.

(Hejdå.)

Pedagogen själv kommenterar sitt språkbruk i exempel (4) såhär:

å de har jag sagt miljoner gånger så {skrattar} så att e de där med upprepning upprepning upprepning

Rutiner och upprepningar är ett sätt att stötta som är typiskt i grupper med barn som har begränsade kunskaper i verksamhetsspråket (som t.ex. i språkbud eller invandrарundervisning). Man kopplar på så sätt användningen av ett för barnen nytt språk till förutsägbara rutiner och rutinfraser som upprepas regelbundet och som möjliggör deltagande i verksamheten även då man har begränsade språkkunskaper (jfr t.ex. Mård-Miettinen 2007; Savijärvi 2012). Även rutinfraser av typen *varsågod* och *tack* förekommer på svenska under pepparkaksbaket. Vidare använder pedagogen svenska för att

tala om sådant som hon menar att barnen redan känner till på finska. Hon använder t.ex. bara de svenska sifferbenämningarna (se exemplen 1 och 2 ovan), vilket hon i intervjun förklarar med att hon vet att just siffror är kända på finska för barnen:

där har jag så klart de där lätta orden att så där gör jag också som pedagog också att vi har ju dom här delområdena [intervjuare: det kan du göra på svenska eller finska] ja för det mesta gör jag det på svenska för jag vill för jag vet att de kan räkna redan på finska å klassificera å sånt men att de gör jag mera på svenska

Pedagogen säger sig använda svenska också när innehållet i det hon säger är konkret och kan förtydligas icke-språkligt som i exempel (5) där pedagogen instruerar barnen om att sätta på sig barmössan och samtidigt visar hur hon själv gör det.

(5)

Pedagogen: Hej. Titta. Dom här sätter vi på huvudet. Titta va Johanna gör. {tar en barmössa och sätter den på huvudet} Just sådär.

Då pedagogen använder svenska strävar hon efter att tala klart, tydligt och enkelt:

sen så förenklar jag också märker jag att jag också att jag säger säkert inte "jag ger snart kniven åt dig" jag säger inte så där långa meningar att de e mera liksom just att vänta att liksom en grej åt gången

Pedagogen hjälper också barnen att förstå svenskan hon använder genom att betona ord som hon anser vara viktiga och som hon förmodar att barnen förstår:

å så betonar jag mycket liksom vissa ord å det känns som att dom liksom nappar på dom eller de e dom orden som blir kvar i luften att jag försöker sen säkert i dom där blixtnabba momenten på något sätt liksom tänka på "nå vilket e viktigt här nu liksom nå okej pepparkaka är nu viktigast i det här hela å de vet ju va pepparkaka är ungefär"

Klart, tydligt och enkelt tal med betonande av kärnord nämns av García (2009) som metod att stötta inläring i tvåspråkiga sammanhang och de förekommer ofta t.ex. i språkbadsdaghem där barn lär sig ett nytt språk (se t.ex. Mård-Miettinen 2007; Savijärvi 2012). Det är också typiskt för det sätt föräldrar talar med små barn (s.k. *motherese*, se Snow & Ferguson 1977). Pedagogerna påpekar dock att hon tillämpar dessa strategier generellt för att främja inläring, inte enbart för att underlätta inläring av svenska (Lahtinen 2013).

Slutsatser

I denna artikel har vi diskuterat den process som en tvåspråkig pedagog genomgick då hon utformade en tvåspråkig (finsk-svensk) verksamhet på en daghemsavdelning med finskspråkiga barn. Av intervjuerna med pedagogen framgick att den starka samhällsliga traditionen i Finland att särskilja språken i familj och utbildning också har en stark inverkan på pedagogiska beslut som en tvåspråkig pedagog måste fatta. För egen personlig del menade pedagogen att hennes tvåspråkiga praktik gjort att hon varit tvungen att omvärdera tidigare praktiker och närma sig frågan på ett nytt sätt: att se en tvåspråkig användning som ett värde i sig. Hon har utvecklat vad hon själv kallar ”pedagogik på två språk” och detta har vid vår analys visat sig i hög grad motsvara det García skulle kalla ett *flexibelt mångfaldigt arrangemang* där den tvåspråkiga praktiken används som medel i all verksamhet så att strävan är att använda båda språken lika mycket och att ge dem lika värde i verksamheten.

Genom de reflektioner hon gör i intervjuerna kan vi notera att hon genomför den tvåspråkiga verksamheten med i hög grad medvetna principer. Hon iakttar också kontinuerligt sitt eget språkbruk under verksamhetens gång. Vi kunde identifiera flera exempel på det som García kallar för ansvarsfull kodväxling i den analyserade aktiviteten: Pedagogen har bland annat givit de respektive språken egna funktioner snarare än att upprepa samma innehåll på båda språken. Barnen som deltar i den studerade tvåspråkiga verksamheten kommer från enspråkigt finska bakgrunder och barnens begränsade kunskaper i svenska – det ena kommunikationsspråket i verksamheten – ställer stora krav på hur pedagogen kan förverkliga en tvåspråkig praktik. Hon använder sig under den inspelade aktiviteten av flera stötningsmetoder, bland annat upprepningar, betoningar och klart och tydligt tal samt använder svenska i samband med återkommande och för vardagen centrala rutiner (jfr García 2009:331).

Kodväxling – särskilt i pedagogiska sammanhang och särskilt en lärares användning av det – har diskuterats mycket. García är mån om att betona att kodväxling inte är något dåligt *per se* utan att det handlar om *hur* man använder sig av det: “What is important is to understand that it is not a flexible bilingual arrangement itself that leads to language shift or language maintenance or addition, but *the uses to which these practices are put.*” (García 2009:298; kursivering Garcías egen). Pedagogen i föreliggande studie är i hög grad medveten om sin språkanvändning och anser att den fungerar väl för att uppnå språkduschens mål: att bekanta de finska barnen med svenska och göra dem intresserade av språket (Lahtinen 2013). Den tvåspråkiga verksamheten fortsätter för närvarande vid den undersökta daghemsavdelningen och nästa steg är att närmare undersöka vilken effekt den har på barnens eget språkbruk, på barnens språkliga medvetenhet och på de finskspråkiga familjernas engagemang och intresse för svenska språket.

Litteratur

- Baker, Colin 2011. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 5 uppl. Bristol: Multilingual Matters.
- Björklund, Siv, Mård-Miettinen, Karita & Turpeinen, Hanna (red.) 2007. *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vasa: Levón-institutet.
http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-200-7.pdf
- Bärlund, Pia 2012. Kielisuihikutusta Jyväskylän kaupungissa vuodesta 2010. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, kesäkuu 2012.
<http://www.kieliverkosto.fi/article/kielisuihikutusta-jyvaskylan-kaupungissa-vuodesta-2010/>
- Edwards, John 2010. *Minority Languages and Group Identity*. Amsterdam: John Benjamins.
- García, Ofelia 2009. *Bilingual Education in the 21st Century*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Lahtinen, Anu 2013. *Kaksikielisen pedagogiikan kehittäminen päiväkodissa*. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Lewis, Gwyn, Jones, Bryn & Baker, Colin 2012. Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*. 18 (7). S. 641–654.
- Merrit, Marilyn, Cleghorn, Ailie, Abagi, Jared O. & Bunyi, Grace 1992. Socializing Multilingualism: Determinants of Codeswitching in Kenyan Primary Classrooms. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 13 (1–2). S. 103–121.
- Mård-Miettinen, Karita 2007. Språkbadsdaghem som miljö för andraspråks-tillägnande. I: S. Björklund, K. Mård-Miettinen & H. Turpeinen (red.), *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*, 34–44. Vasa: Levón-institutet.
http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-200-7.pdf
- Savijärvi, Marjo 2012. Toisen kielen taitajaksi kielikylpypäiväkodissa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, kesäkuu 2012.
<http://www.kieliverkosto.fi/article/toisen-kielen-taitajaksi-kielikylpypaivakodissa/>
- Snow, Catherine E. & Ferguson, Charles A. 1977. *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slotte-Lüttge, Anna 2005. *Ja vet int va de heter på svenska: Interaktion mellan tvåspråkiga elever och deras lärare i en enspråkig klassrumsdiskurs*. Åbo Akademis förlag.
- Södergård, Margareta 2002. *Interaktion i språkbadsdaghem. Lärarstrategier och barnens andraspråksproduktion*. Acta Wasanesia 98. Vasa: Vasa universitet.