

JYU DISSERTATIONS 554

Pauliina Sopenen

Språköverskridande policy och verksamhet på ett samlokaliserat daghem



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ
FACULTY OF HUMANITIES AND
SOCIAL SCIENCES

JYU DISSERTATIONS 554

Pauliina Sopanen

Språköverskridande policy och verksamhet på ett samlokaliserat daghem

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Agoran auditoriossa 2
syyskuun 17. päivänä 2022 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Jyväskylä,
in building Agora, auditorium 2, on September 17, 2022, at 12 o'clock.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2022

Editors

Åsa Palviainen

Department of Language and Communication Studies, University of Jyväskylä

Päivi Vuorio

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Copyright © 2022, by University of Jyväskylä

ISBN 978-951-39-9192-0 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-9192-0

ISSN 2489-9003

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9192-0>

ABSTRACT

Sopanen, Pauliina

Language crossing language policy and activities in a co-located kindergarten.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2022, 125 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 554)

ISBN 978-951-39-9192-0 (PDF)

This doctoral dissertation is a qualitative case study on language policy in a co-located kindergarten with Finnish- and Swedish-language groups located in the same building. In this dissertation, I explore language policy through the actions of early childhood education teachers in particular. In addition, I examine how national and institutional level language policies are reflected in the language practices of these teachers. The aim is to explore what kind of an effect language planning and language ideologies have on teachers' language use, language choice and discourses. The aim includes to examine if teacher collaboration across the language groups influences the language policy of the kindergarten.

Four kindergarten teachers – two of them working in the Swedish-language groups and two in the Finnish-language groups – participated in this study. Based on ethnographic language policy research, the data include observations from the co-located kindergarten, a research diary, video- and audio-recordings, teacher interviews, and a sample of steering documents. The data have been analysed with the help of triangulation methods and discourse analysis.

The results indicate that even though quite a monolingual picture of early childhood education is created in the steering documents, an opportunity to emphasize the local features is given to the teachers and the kindergartens. As bilingualism and collaboration are seen as important parts of the focus kindergarten, the language policy has become a bilingual policy rather than one that separates the two languages. The results show that the teachers make their language choices according to the language background of the child, as well as the kindergarten group they belong to, but choices are also based on the teachers' own language skills, contextual understanding, and values.

This dissertation shows that both national level and institutional level language policies as well as the teachers' own language policies have an effect on how languages are used by the teachers. The language policy of the kindergarten can be seen as holistic: the monolingual activities support children's language development and language learning, but the shared spaces, the joint activities as well as the cooperation between the groups and teachers support and promote bilingualism. The results also show that the co-located kindergartens have a great potential for activities and cooperation that overrides language borders.

Keywords: early childhood education, co-location, language policy, multilingualism

TIIVISTELMÄ

Sopanen, Pauliina

Kielirajat ylittävä kielipolitiikka ja toiminta eräässä kieliparipäiväkodissa.
Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2022, 125 s.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 554)

ISBN 978-951-39-9192-0 (PDF)

Väitöskirjatutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus kielipolitiikasta eräässä kieliparipäiväkodissa, jossa on sekä suomenkielisiä että ruotsinkielisiä ryhmiä. Tarkastelen tutkimuksessani erityisesti varhaiskasvatuksen opettajien toimintaa, mutta myös kielipolitiikkaa päiväkotitasolla ja kansallisella tasolla, sillä näiden molempien tasojen voidaan nähdä vaikuttavan opettajien toimintaan. Tutkin, miten kielisuunnittelu ja kieli-ideologiat eri tasoilla vaikuttavat opettajien kielenkäyttöön, kielivalintoihin ja diskursseihin. Tarkastelen myös, minkälainen vaikutus kielirajat ylittävällä yhteistyöllä on päiväkodin kielipolitiikkaan.

Tutkimukseeni osallistui neljä varhaiskasvatuksen opettajaa – kaksi ruotsinkielisistä ja kaksi suomenkielisistä ryhmistä. Etnografiseen kielipolitiikatutkimukseen nojaten aineistoni koostuu havainnoinneista päiväkodissa, tutkimuspäiväkirjasta, video- ja äänitallenteista, opettajien haastatteluista sekä erilaisista opettajien työtä ohjaavista asiakirjoista. Aineistoa olen analysoinut triangulaation ja diskurssianalyysin avulla.

Tutkimuksestani selviää, että vaikka varhaiskasvatuksen ohjausasiakirjoissa maalataan melko yksikielinen kuva varhaiskasvatuksen toiminnasta, opettajille ja päiväkodeille annetaan vapaus painottaa alueellisia erityispiirteitä. Tutkimukseeni osallistuneessa kieliparipäiväkodissa kaksikielisyys ja yhteistyö nähtiin tärkeinä osina päiväkodin toimintaa, mikä heijastui päiväkodin kielipolitiikkaan niin, että kaksikielisyyttä tuotiin esille kielten erottelun rinnalle. Opettajien kielivalintoihin vaikuttivat eniten lapsen kielellinen tausta ja päiväkotiryhmä, mutta myös opettajan oma kielitaito, kontekstuaalinen ymmärrys ja arvot.

Tutkimukseni osoittaa, että niin kansallinen kuin päiväkodin oma kielipolitiikka mutta myös opettajien oma kielipolitiikka vaikuttavat opettajien kielenkäyttöön päiväkodin arjessa. Päiväkodin kielellistä toimintaa voidaan kuvailla holistiseksi, sillä yksikielinen toiminta tuki kielen kehitystä ja oppimista, mutta yhteiset tilat, yhteistyö ryhmien ja opettajien välillä sekä yhteiset aktiviteetit tukivat ja edistivät kaksikielistä toimintaa. Tutkimukseni tuo esille myös potentiaalin, joka kieliparipäiväkodeilla on kielirajat ylittävälle toiminnalle.

Avainsanat: kielipolitiikka, kieliparitoiminta, monikielisyys, varhaiskasvatus

Author's address Pauliina Sopanen
Department of Language and Communication Studies
University of Jyväskylä
pauliina.r.sopanen@jyu.fi

Supervisors Åsa Palviainen
Department of Language and Communication Studies
University of Jyväskylä

Mari Bergroth
Department of Education
University of Helsinki

Reviewers Docent Anna Slotte
Department of Education
University of Helsinki

Professor emerita Sally Boyd
Department of Philosophy, Linguistics and Theory of
Science
University of Gothenburg

Opponent Docent Anna Slotte
Department of Education
University of Helsinki

FÖRORD

”Har du tänkt att skriva en doktorsavhandling”, blev jag tillfrågad i en arbetsintervju våren 2014. Ungefär ett år tidigare hade jag blivit mamma till en härlig dotter, min magisteravhandling var fortfarande halvfärdig och jag hade egentligen inte tänkt på möjligheten att bli forskare så mitt svar var mest sannolikt lite skeptiskt. Däremot visste jag genast när jag såg platsannonsern att arbetet skulle passa mig perfekt och att det säkert skulle vara inspirerande att få arbeta både i ett projekt och vid universitetet. Några månader senare började jag arbeta i projektet Child2ling och under de följande två åren blev det mycket klart för mig att jag vill bli doktorand.

Att skriva en doktorsavhandling och arbeta som doktorand är ytterst inspirerande, krävande, intressant, givande, tufft, fint och komplext. Samma kan sägas om språkpolicyforskning. I språkpolicyforskning använder man ofta lökmetaforen för att beskriva de olika språkpolicylager som påverkar varandra på ett dynamiskt sätt och som tillsammans bildar språkpolycyn. Jag själv anser att språkpolycyn borde beskrivas som en kål. Om man skär en kål i två delar, ser man hur kålens olika lager överlappar och är sammanvävda och ibland allt annat än tydliga. Kålmetaforen beskriver väl också avhandlingsprocessen i all dess komplexitet. Ibland är allt tydligt och klart och ibland behövs det mer arbete, funderingar, kaffepauser, långa diskussioner, konferensresor, skratt, sommarstugans tystnad, hjälp från de andra, många biblioteksbesök, tågresor och stunder med nära och kära – familjen, vänner och kollegor – för att få klarhet i tankarna och lite balans i livet.

Det är många, många personer i mitt liv som har hjälpt och stött mig under hela avhandlingsprocessen och som jag hjärtligt vill tacka. Först vill jag tacka personalen och barnen i Trollskogens daghem – Taikametsän päiväkoti för möjligheten att få bekanta mig med vardagen på daghemmet och ert sätt att arbeta med språk. Speciellt vill jag tacka de fyra fokuslärarna Ulla, Marianne, Anna och Emma, men även daghemsföreståndaren Elina, alla andra anställda vid daghemmet och de härliga barnen som intresserade sig för mitt jobb som forskare. Tack!

Jag är ytterst glad att jag har haft två starka och inspirerande kvinnor, Åsa Palviainen och Mari Bergroth, som mina handledare. Ert sätt att handleda har hjälpt mig i arbetet men också stött mig i att växa både som forskare, lärare och person. Jag vet inte hur ni alltid hittade tid för alla våra möten och för att kommentera mina texter och diskutera ett och annat som jag hade på hjärtat. Jag är tacksam för alla mångsidiga frågor och ärliga kommentarer som har hjälpt mig att utveckla mina texter och tankesätt. Jag är även tacksam och glad att jag har fått vara med i era projekt (Child2ling och LISTiac) och att ni har gett mig möjlighet till att arbeta med mångsidiga arbetsuppgifter och möta många forskare under alla dessa år som doktorand. Ni har hjälpt mig att hitta min väg i forskningsvärlden. Det har varit otroligt givande att få jobba med er och jag hoppas att samarbetet fortsätter många år till!

Jag vill också tacka professor emerita Sally Boyd och docent Anna Slotte för att ni tog emot arbetet som förhandsgranskare för min avhandling. Era noggranna, detaljerade och tankeväckande kommentarer hjälpte mig mycket i det sista steget med arbetet. Tack vare era iakttagelser hade jag möjlighet till att förbättra min avhandling ännu i slutskedet. Samtidigt vill jag även tacka Linda Storås för att ha granskat språket i min avhandling. Thank you, Eleanor Underwood, for proofreading all the work that I have written in English.

En av delstudierna i min avhandling skrev jag tillsammans med FD Gunhild Tomter Alstad. Det gläder mig, Gunhild, att jag fick möjlighet till att samskrivna artikeln just med dig. Tack för alla diskussioner, gemensamma konferensresor, allt stöd och samarbete! Att samarbeta med dig var lärorikt, tankeväckande och otroligt inspirerande. Jag hoppas att våra vägar möts igen!

Den här avhandlingen skulle inte ha blivit av utan finansiering. Att jag har kunnat arbeta heltid med min doktorsavhandling har varit otroligt fint. Jag är tacksam för Svenska litteratursällskapet i Finland och Svenska kulturfonden för att ni har trott på mitt arbete och finansierat mitt avhandlingsprojekt. Svenska litteratursällskapet i Finland, Svenska kulturfonden och Oskar Öflunds stiftelse har finansierat även flertal av mina konferensresor. Dessa resor har hjälpt mig att presentera mitt arbete samt att bilda nätverk, vilket igen har lett till samarbete med olika parter. Jag är ytterst tacksam för institutionen för språk- och kommunikationsstudier och för den humanistisk-samhällsvetenskapliga fakulteten vid Jyväskylä universitet för finansiellt stöd för mitt avhandlingsprojekt. Jag vill även tacka Anne Pitkänen-Huhta och Mika Lähteenmäki för att ni har trott på mig och mitt arbete! Att kunna arbeta som doktorand sida vid sida med andra forskare och lärare har varit otroligt fint, lärorikt, inspirerande och viktigt! Det är jag ytterst tacksam för.

Tack till svenskämnet vid institutionen för språk- och kommunikationsvetenstudier: Harry Lönnroth, Åsa Palviainen, Mikko Kuronen, Henna Heinonen, Paulina Nyman-Koskinen och Tiina Suominen – det har varit härligt att vara en del av gänget! Tack för stöd, gemenskap och fina arbetsmöjligheter! Det är roligt att jag får fortsätta arbeta med er även när avhandlingsarbetet tar slut.

Under min doktorandtid arbetade jag ett år i Erasmus+ -projektet LISTiac vid lärarutbildningen vid Jyväskylä universitet. Under det året fick jag utvidga mina kunskaper i lärarutbildning, språkmedvetenhet och samarbete, vilket också stödde mitt avhandlingsprojekt på många olika sätt. Jag är tacksam för Siv Björklund för möjligheten att vara med i projektet! Kiitos monista hyvistä keskusteluista ja kaikista tuesta ja tsempeistä OKL:n puolella Josephine Moate, Eija Aalto, Paula Oksanen, Kati Kajander, Perttu Männistö, Tea Kangasvieri, Anu Palojärvi, Maria Mäkivirta ja monet muut. Teidän kanssanne on ollut ilo tehdä töitä! Toivottavasti polkumme kohtaavat vielä monta kertaa.

Under alla de åren som jag har arbetat som doktorand har jag haft en ytterst fin krets av kollegor omkring mig. Ett mycket stort tack går speciellt till Paulina Nyman-Koskinen: tack för alla klagoluncher, musikrekommendationer, allt stöd (!) och alla möjligheter att bolla tankar och diskutera, nå ja, allt mellan himmel

och jord! Tack även till resten av LOLlega-gänget Henna Heinonen, Maria Kau-tonen och Johanna Moilanen: ni är bara underbara! Tack, kiitos, danke: Sanna Pakarinen, Aili Lundmark, Sannina Sjöberg, Jessica Rosenberg, Päivi Iikkanen, Anna-Maija Ylä-Mattila, Tuire Oittinen, Sari Piittinen, Sirkku Lesonen, Maiju Strömmer, Katharina Ruuska, Eva Kottonen, Tuuli From, Terhi Paakkinen och många andra för allt stöd och alla diskussioner som vi har haft under åren! Jag vill också tacka Elin Almér, Karita Mård-Miettinen, Taina Saarinen, Katri Hansell och Maria Ruohotie-Lyhty för många nyttiga och trevliga diskussioner under åren!

Jag vill även tacka mina härliga vänner som har varit med under denna resa och trott på mig då jag själv har haft svårigheter i det. Kiitos ihanat Piia, Noora, Outi, Salla, Katri, Anu, Susanna, Pia, Laura, Sandra ja monet muut! A big thumbs up for the Växjö-team, too: thank you, Steve, Christian and Sara for always being there!

Iso kiitos myös perheelle, joka on aina ollut tukena niin pienissä kuin isoissa mutkissa ja mäissä ja iloinnut kaikista saavutuksista matkan varrella. Monta kon-ferenssimatkaa on sumplittu yhdessä, ja hengähdystaukoja on ripoteltu sinne ja tänne silloin, kun niitä on eniten tarvittu. Joskus on saatettu pelata myös pari lautapeliä hampaat irvessä. Kiitos kaikesta äiti ja Harri, isä ja Sari, Matleena ja Jonne sekä Taneli ja Ilona. Ootte parhaita!

Viimeisenä suurin kiitos, rakkaat Olli ja Lisbet! Ilman teitä olisi tylsää ja harmaata. Ootte mun tärkeimmät hupsut! Kiitos Olli ihan uskomattomasta tuesta, kaikesta lämmöstä ja siitä, että osaat harhauttaa mun ajatukset oikeille raiteille silloin, kun työt vievät liikaa aikaa ja kaistaa. Oot kultaa!

Min avhandling tillägnar jag min dotter Lisbet. Jag hoppas att du alltid kommer ihåg hur modig du är och att du aldrig slutar fråga stora och svåra frågor och beundra alla små detaljer runt omkring dig.

Jyväskylä den 5 augusti 2022
Pauliina Sopenen

FIGURER

FIGUR 1	Språkpolicymodell enligt Spolsky (2004) och Bonacina-Pugh (2012).....	30
FIGUR 2	Språkpolicy på olika nivåer.....	32
FIGUR 3	Lärares språkpraktiker i relation till andra aspekter som påverkar deras språklig agens	78

TABELLER

TABELL 1	Antal medborgare med finska, svenska eller annat språk som registrerat modersmål 2000–2020	16
TABELL 2	Grupperna i Trollskogens daghem	45
TABELL 3	Information om fokuslärarna, grupperna och språk som används i gruppen baserat på lärarnas utsagor	47
TABELL 4	Materialinsamlingen på fältet	51
TABELL 5	Styrdokument och rekommendationer för småbarnspedagogisk verksamhet	55
TABELL 6	Delstudier och dess bidrag till avhandlingens helhet	62
TABELL 7	Data i delstudie 2	66
TABELL 8	Data i delstudie 3	68
TABELL 9	Lärarnas språkval med barn i egen grupp, med barn från andra grupper och med tvåspråkiga barn i hela daghemmet.....	76

LISTA ÖVER DELSTUDIERNA

- DELSTUDIE 1 Sopanen, P. (2019). Språkmedvetenhet i småbarnspedagogiskt arbete – Finländska daghemspedagogers reflektioner. *Tidskrift for Nordisk Barnehageforskning* 18 (1), 1–15. DOI: 10.7577/nbf.2868
- DELSTUDIE 2 Alstad, G. & Sopanen, P. (2021). Language orientations in early childhood education policy in Finland and Norway. *Nordic Journal of Studies in Education* 7 (1), 30–43. DOI: 10.1080/20020317.2020.1862951
- DELSTUDIE 3 Sopanen, P. (2022). Teachers' language practices and choices in a bilingual, co-located kindergarten in Finland. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 16 (1), 21–44. DOI: 10.47862/apples.107280

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

ABSTRACT

TIIVISTELMÄ

FÖRORD

FIGURER OCH TABELLER

LISTA ÖVER DELSTUDIerna

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1	INLEDNING	13
1.1	Introduktion till avhandlingen	13
1.2	Den finländska kontexten.....	16
1.2.1	Språk, språkpolicy och språkutbildningspolicy	16
1.2.2	Småbarnspedagogik och lärare inom småbarnspedagogiken	17
1.2.3	Språkperspektiv för småbarnspedagogisk verksamhet	19
1.2.4	Språklig mångfald i småbarnspedagogisk verksamhet	21
1.2.5	Samlokaliserade enheter	23
1.3	Syfte	25
1.4	Disposition.....	27
2	TEORETISK REFERENSRAM.....	28
2.1	Den tredimensionella språkpolycyn.....	28
2.2	Det dynamiska förhållandet mellan olika språkpolycynivåer.....	33
2.3	Lärares agens i språkpolicyimplementering och -förhandling.....	35
3	MATERIAL OCH METOD	39
3.1	Teoretisk-metodologiska utgångspunkter	39
3.1.1	Kvalitativa fallstudier	39
3.1.2	Etnografisk språkpolicyforskning	42
3.2	Forskningsdaghemmet och fokuslärarna.....	44
3.3	Material	48
3.3.1	Förberedelser inför materialinsamlingen	48
3.3.2	Fältarbete	50
3.3.3	Intervjuer med fokuslärarna.....	52
3.3.4	Policyer och styrdokument.....	55
3.4	Analysmetoder.....	56
3.5	Etiska överväganden och forskarens position.....	59
4	SAMMANDRAG AV DELSTUDIerna.....	62
4.1	Delstudie 1. Språkmedvetenhet i småbarnspedagogik.....	63
4.2	Delstudie 2. Språkorienteringar i styrdokument	64
4.3	Delstudie 3. Lärares språkbruk och språkval.....	67

5	RESULTAT OCH DISKUSSION	70
5.1	Språkpolicy på nationell och institutionell nivå	70
5.2	Språkpolicyn på lärarnivå	75
5.3	Att skapa rum för tvåspråkighet genom samarbete.....	80
5.4	Implikationer för utbildning	83
5.5	Kritiska reflektioner kring undersökningen och resultaten	86
5.6	Framtida forskningsbehov	89
6	SAMMANFATTNING OCH AVSLUTNING.....	92
	YHTEENVETO (SAMMANFATTNING PÅ FINSKA).....	94
	LITTERATUR.....	100
	BILAGOR	
	Bilaga 1. Informationsbrev och blankett för forskningstillstånd för personalen.....	114
	Bilaga 2. Informationsbrev och blankett för forskningstillstånd för föräldrarna	122
	Bilaga 3. Informationsmeddelandet om intervjuerna.....	124
	DELSTUDIERNA	

1 INLEDNING

1.1 Introduktion till avhandlingen

Finland med sina två nationella språk erbjuder en intressant kontext för att undersöka språkpolicyer i utbildningen. Antalet medborgare med finska som modersmål är mångdubbelt större än antalet medborgare med svenska som modersmål, men båda språken har likvärdig, lagstadgad status som nationella språk. På samma sätt har medborgare likvärdiga rättigheter att använda sitt eget språk (svenska eller finska) hos myndigheter. För att garantera likvärdiga rättigheter för medborgare arrangeras utbildningen antingen på finska, svenska eller i vissa fall även på samiska, men användning av andra språk vid sidan av dessa språk är möjligt och även rekommenderat (se t.ex. Utbildningsstyrelsen, 2016). Utbildningen arrangeras på finska eller på svenska och följer då två separata spår, vilket ofta kallas för parallell enspråkighet (Heller, 2006).

Även om utbildningen arrangeras på finska eller på svenska har samhället blivit alltmer flerspråkigt och antalet medborgare med andra språk som registrerat modersmål ökar (FOS, 2021). Barnen i småbarnspedagogisk verksamhet och i skolorna har mycket varierande språkliga och kulturella bakgrunder (se t.ex. Hellgren m.fl., 2019; Oker-Blom, 2021; Saarela, 2021; THL, 2017), men den regionala variationen är stor (se t.ex. Kuusikko-työryhmä, 2020; Oker-Blom, 2021). Mångfalden i samhället och i barns bakgrunder har synliggjorts även i finländska läroplansgrunder¹ i vilka de nationella språken, men även två- och flerspråkighet hos individer och i samhället, diskuteras. Språklig mångfald både hos barn och i samhället ses som en resurs som ska stödjas och lyftas fram (Utbildningsstyrelsen,

¹ Begreppet *läroplansgrunder* används i avhandlingen för att hänvisa till de nationella grunderna som reglerar utbildning på olika utbildningsstadier. Finländsk småbarnspedagogik är en helhet bestående av fostran, undervisning och vård (Utbildningsstyrelse, 2016) som inte har en likadan läroplan med inlärningsmål som t.ex. grundläggande utbildning. Trots detta används begreppet läroplansgrunder i avhandlingen även för småbarnspedagogiken för att skilja det dokumentet från andra styr- och stöddokument.

2016, s. 32, 42–44). På det sättet uppstår det ett eventuellt spänningsfält – å ena sidan ska daghem² arrangera verksamhet antingen på finska eller på svenska, å andra sidan ska två- och flerspråkigheten lyftas fram och stödjas i verksamheten.

Att lyfta fram flerspråkigheten i verksamheten kan anses vara utmanande i synnerhet i sådana sammanhang där verksamhetsspråket är ett minoritetsspråk i kontexten. Denna synvinkel har lyfts fram i både internationell och inhemsk forskning (se t.ex. Cenoz & Gorter, 2017; Hansell & Bergroth, 2020; Jones, 2017; Leonet m.fl., 2017). Utmaningar med att lyfta fram flerspråkigheten i en minoritetsspråkskontext har diskuterats bland annat i Wales (se t.ex. Jones, 2017) och i Baskien (se t.ex. Cenox & Gorter, 2017; Leonet m.fl. 2017). Studierna visar att en noggrann planering och mångsidiga språkstrategier möjliggör stödjandet och synliggörandet av flerspråkiga praktiker även i sådana kontexter där språken av tradition har hållits åtskilda. Planering behövs för att språk i majoritetsposition inte tar över språk i minoritetsposition. I studierna diskuteras även vikten av att ge elever och studeranden möjlighet till att använda och dra nytta av alla sina språkliga resurser, vilket betyder att balansgången mellan språken är speciellt viktigt i dessa kontexter.

Även om svenskan är det ena nationalspråket i Finland och inte ett minoritetsspråk, finns det stora regionala skillnader i antalet registrerade svenskspråkiga jämfört med antalet finskspråkiga. Den svenskspråkiga utbildningen har då setts som ett viktigt svenskt rum för språk- och identitetsutveckling, kulturförmedling och språklig tillhörighet (Kovero, 2011; Oker-Blom, 2021) och därför anses det ibland vara utmanande att ge mer utrymme för andra språk i verksamheten (se t.ex. Bergroth & Palviainen, 2017; Hansell & Bergroth, 2020, Palviainen & Bergroth, 2018). Dock är många barn även i de svenskspråkiga daghemmen och skolorna nu för tiden två- eller flerspråkiga (Hellgren m.fl., 2019; Oker-Blom, 2021; Saarela, 2021) och lärare i svenskspråkiga skolor och daghem har redan länge arbetat med den svensk-finska tvåspråkigheten (Oker-Blom, 2021). Två- och flerspråkighet när det gäller andra språkpar har däremot blivit en tydligare del av den finskspråkiga verksamheten under de senaste 15 åren (se t.ex. Kuusikko-työryhmä, 2020; THL, 2017; Undervisnings- och kulturministeriet, 2014).

Två- och flerspråkigheten blir alltså allt tydligare på daghem och i skolor, både genom barns språkliga bakgrunder och genom läroplansgrunder från småbarnspedagogisk verksamhet uppåt. Även i utbildningslokaler syns ändringen i olika tvåspråkiga lösningar då samlokaliserade daghem och skolor med svenska och finska utbildningsenheter blir allt vanligare i Finland. Samlokaliserade skolor har debatterats i medier, både av privatpersoner och tjänstemän (se t.ex. Boyd & Palviainen, 2015; Slotte-Lüttge m.fl., 2013), och samlokaliseringar har även väckt intresse hos forskare i Finland (se t.ex. From, 2020a, 2020b; From & Sahlström, 2017; Helakorpi m.fl., 2013; Kajander m.fl., 2015; Sahlström m.fl., 2013). Debatten kring samlokaliseringar visar att temat väcker stora känslor både för

² I Finland används begreppet *daghem* för de lokaler där småbarnspedagogisk verksamhet erbjuds för barnen dagligen. Begreppet motsvarar det svenska *förskola* och det norska *barnehage* (se även Palojärvi m.fl., 2016, s. 7). Småbarnspedagogisk verksamhet kan även erbjudas i familjedaghem (se mera i Lag om småbarnspedagogik 540/2018).

och emot samlokaliserade enheter. Å ena sidan gläder man sig åt samarbete och synergi mellan de två språkgrupperna och å andra sidan ses det som oroväckande för det svenska språket och det svenska rummet. Spänningsfältet mellan de potentiella fördelarna och de eventuella utmaningarna med samlokalisering har färgat diskussionerna.

Det finns rätt omfattande forskning kring samlokaliserade skolor (se avsnitt 1.2.5), men samlokaliserade daghem har inte fått lika stor uppmärksamhet i forskningen (se dock Bergroth & Palviainen, 2016a, 2016b, 2017) även om småbarnspedagogiken nu för tiden ses som ett viktigt steg för livslångt lärande och för barns framtida möjligheter (se t.ex. Karhula m.fl., 2017). I ett omfattande projekt om språkliga uppfattningar och praktiker kring tvåspråkiga barn undersökte Bergroth och Palviainen (2016a; 2016b; 2017) och Almér (2017) språkpolycyn och barns språkliga uppfattningar i svenskspråkiga daghem som var samlokaliserade med finskspråkiga daghem i tre språkligt varierande områden. I projektet undersöktes även ideologier kring språk och språkval (Bergroth, 2016; Palviainen & Bergroth, 2018). Dessa studier visar en stor variation i språkpolycyn vid samlokaliserade daghem i olika områden, vilket gör temat intressant då alla dessa daghem ändå följde samma nationella policydokument för småbarnspedagogisk verksamhet.

Denna avhandling förstärker forskningsfältet kring samlokaliserade daghem i Finland genom att undersöka språkpolycyn och samarbetet i ett samlokaliserat daghem. Fokus ligger i synnerhet på lärarnas³ språkpraktiker, dvs. på deras sätt att agera språkligt i det samlokaliserade daghemmet. Intresse riktas speciellt mot lärarnas reflektioner kring sitt språkbruk samt mot lärarnas språkval och de möjliga orsakerna bakom dessa. Eftersom denna avhandling har fått inspiration av etnografisk språkpolicyforskning och de dynamiska förhållandena mellan olika språkpolycynivåer, är även språkplanering (lagar, styrdokument) och ideologier kring språk och språkbruk av intresse vid sidan av lärarnas språkpraktiker.

Då det i den tidigare forskningen kring samlokaliserade daghem har fokuserats i synnerhet på svenskspråkiga daghem, studeras i denna avhandling både den svenskspråkiga och den finskspråkiga enheten samt samarbetet mellan dessa för att få en bättre förståelse och ytterligare kunskap om vardagen på samlokaliserade daghem. Olika projekt kring språköverskridande samarbete mellan svenska och finska visar att det finns intresse för nya arbetssätt som betonar samarbete. Kunskap om språköverskridande samarbete i samlokaliserade skolor och gymnasier finns redan tillgänglig (se t.ex. Hansell m.fl., 2016; Kajander m.fl., 2015), men språköverskridande samarbete på daghem har inte lyfts fram i lika stor omfattning. Resultaten i denna avhandling svarar på denna kunskapslucka.

³ I avhandlingen används term *lärare* synonymt till *lärare inom småbarnspedagogiken*. Termen *pedagog* har använts i tidigare skede i avhandlingsprocessen och därför syns den med i bilagorna och i delstudie 1 (Sopanen, 2019).

1.2 Den finländska kontexten

1.2.1 Språk, språkpolicy och språkutbildningspolicy

Även om Finland i praktiken är ett flerspråkigt land, är det officiellt tvåspråkigt med finskan och svenskan som statens nationella språk (Finlands grundlag 731/1999; Språklag 423/2003). De två språken har likvärdig status som nationella språk och medborgares likvärdiga rättigheter att använda sitt eget språk (svenska eller finska) hos myndigheter stadgas i lag. Antalet medborgare med finska som registrerat modersmål är mångdubbelt större än antalet medborgare med svenska som registrerat modersmål, men det finns också stor variation i språkförhållanden mellan kommuner. Under de senaste 20 åren har antalet medborgare med ett annat registrerat modersmål än svenska eller finska ökat, och det antas fortsätta så även i framtiden, medan antalet svensk- och finskspråkiga har minskat (se Tabell 1) (FOS, 2021).

Tabell 1. Antal medborgare med finska, svenska eller annat språk som registrerat modersmål 2000–2020.

	Finskspråkiga	Svenskspråkiga	Andra modersmål	Sammanlagt
2000	92,42%	5,63%	1,95%	5,18 milj.
2010	90,37%	5,42%	4,21%	5,38 milj.
2017	87,95%	5,24%	6,81%	5,51 milj.
2020	86,94%	5,20%	7,86%	5,53 milj.

På grund av finskans och svenskan likvärdiga ställning som nationella språk och medborgares likvärdiga rättigheter att använda finska eller svenska, ska svenskan inte räknas som minoritetsspråk trots den stora skillnaden i antal medborgare med finska respektive svenska som registrerat modersmål. Lagligt sett är det inte fråga om en språklig majoritet eller minoritet utan "endast likvärdiga medborgare vars modersmåls ställning bör ordnas enligt enahanda grunder" (Myntti, 2012, s. 509). Samtidigt kan svenskan ändå ses som en tydlig numerisk minoritet (eller de facto-minoritet) i Finland då antalet finskspråkiga är mångdubbelt större än antalet svenskspråkiga i stora delar av landet.

Utöver de språkliga rättigheterna hos finsk- och svenskspråkiga stadgas rättigheter hos vissa språkgrupper i olika lagar. Enligt Finlands grundlag har samerna som urfolk samt romerna och andra grupper rätt att bevara och utveckla sitt språk och kultur (Finlands grundlag, 1999 17 §). Detta innefattar i princip alla språkgrupper. Därtill tryggas samernas rätt att använda sitt eget språk hos myndigheter genom lag (Samisk språklag 1086/2003). Även förverkligandet av de språkliga rättigheterna för personer som använder teckenspråk (finskt eller fin-

landssvenskt teckenspråk) främjas genom lag (Teckenspråkslag 359/2015). Förutom lagar diskuteras språkliga rättigheter och deras förverkligande i olika strategier, handlingsplaner och språkpolitiska program som nationalspråksstrategin

De olika lagarna och stadgarna om och kring språk och språkliga rättigheter påverkar starkt språkpolitiken i Finland, liksom historien som ett tvåspråkigt land med traditioner kopplade till båda språken och kulturerna (se t.ex. Ihalainen m.fl., 2019). Språkpolicyer igen kan anses vara tätt förbundna med språkutbildningspolicyer (Hult, 2014) och språkutbildningspolicyer vidare med utbildningspolicyer (se t.ex. Saarinen m.fl., 2019). Den nationella tvåspråkigheten i Finland som främjas genom lag syns också i utbildningen som följer två spår, en på finska och en på svenska. Lagar kring utbildningen på olika nivåer definierar bland annat på vilket eller vilka språk utbildning ska anordnas. I lagen om småbarnspedagogik (540/2018, 8 §) skrivs det att kommunerna i Finland ska se till att arrangera småbarnspedagogik på barnets modersmål när det är finska, svenska eller samiska. Lagen om grundläggande utbildning (1998/628 10 §) fastslår däremot att skolans undervisningsspråk ska vara antingen finska eller svenska, men det kan även vara samiska, romani eller teckenspråk i vissa fall och därtill kan en del av undervisningen ges på något annat språk om detta inte äventyrar elevens möjligheter att ta del av undervisningen. Språkutbildningspolitiken och språk i utbildningen diskuteras förutom i lagar också i olika handlingsplaner och rekommendationer (se t.ex. Undervisnings- och kulturministeriet, 2017a; Pöyhönen & Luukka, 2007; Vaarala m.fl., 2021). Därtill ges rekommendationer för språkutbildning och språk i utbildning i läroplansgrunderna.

1.2.2 Småbarnspedagogik och lärare inom småbarnspedagogiken

Med småbarnspedagogik avses det första steget i det finländska utbildningssystemet. Termen täcker alla verksamhetsformer för småbarnspedagogik, dvs. daghem, familjedagvård och klubb- och lekverksamhet samt kommunala och privata aktörer. Småbarnspedagogik är valfri för barn under 6 år och den kan också kombineras med förskoleundervisning, som däremot är obligatorisk för alla barn det året då de fyller 6 år. Av alla barn i Finland deltog 36,8 % av 1-åriga barn, 84,3 % av 3-åriga barn och 90,9 % av 5-åriga barn i småbarnspedagogisk verksamhet i år 2020 (THL, 2021).

De viktigaste dokumenten som styr småbarnspedagogiken i Finland är lagen om småbarnspedagogik och Grunderna för planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2016). Även olika internationella konventioner såsom Förenta nationernas konventioner om barns rättigheter, handikappades rättigheter och urfolkens rättigheter ses som viktiga för småbarnspedagogiken (Utbildningsstyrelsen, 2016). Som småbarnspedagogikens uppdrag nämns bland annat främjande av barns helhetsmässiga uppväxt, utveckling, lärande och välbefinnande i samarbete med vårdnadshavarna, främjande av jämlikhet och likabehandling mellan barn samt förebyggande av marginalisering och stärkande av barns delaktighet (§3, Lag om småbarnspedagogik 540/2018). Det ses också som

viktigt att ordna pedagogisk verksamhet på ett mångsidigt sätt så att verksamheten baserar sig på barns lek, rörelse, konst och kulturtradition (§3, Lag om småbarnspedagogik 540/2018).

Den finländska småbarnspedagogiken anses ha en tydlig anknytning till den nordiska traditionen av "god barndom" som enligt Wagner (2006) baserar sig på demokrati, lika rättigheter, frihet, emancipation, samarbete och kollaboration. Det har varit viktigt för både den nordiska och den finländska småbarnspedagogiken att betona barndom som en viktig del av livet, lekens roll för lärande och rätt till verksamhet av hög kvalitet (Ranta m.fl., 2021; Wagner & Einarsson, 2006). Småbarnspedagogiken ses som en viktig början till livslångt lärande (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 18) och för senare utbildning och därigenom även för framtida möjligheter i livet (Karhula m.fl., 2017). Med hänvisning till tidigare studier påpekar Kopisto m.fl. (2015, s. 148) att småbarnspedagogiken även kan förebygga marginalisering och social exkludering.

Enligt Ranta m.fl. (2021, s. 67) kommer det att ställas ännu mer förväntningar på hög kvalitet inom småbarnspedagogiken och det ansvaret ligger i synnerhet hos lärare inom småbarnspedagogiken men också hos annan personal. Personalen i de finländska daghemmen består av lärare, socionomer och barnskötare inom småbarnspedagogiken, men även av andra anställda, såsom speciallärare inom småbarnspedagogik (se mer om historiken i personaldimensionering i Ranta m.fl., 2021). Antalet anställda med yrkesmässig behörighet som lärare, socionom eller barnskötare inom småbarnspedagogiken relateras till antalet barn och deras ålder samt till tiden barnen tillbringar i verksamheten (§35, Lag om småbarnspedagogiken 540/2018). Enligt lagen ska minst två tredjedelar av de anställda vid daghem vara antingen lärare eller socionomer (§37, Lag om småbarnspedagogik 540/2018).

För att kunna arbeta som lärare inom småbarnspedagogik behöver personen avlägga minst pedagogie kandidatexamen som ger yrkesfärdigheter för uppgifter inom småbarnspedagogik (§26, Lag om småbarnspedagogik 540/2018). Socionomer däremot behöver minst yrkeshögskoleexamen inom hälsovård för att uppfylla behörighetsvillkoren och barnskötare grundexamen i pedagogisk verksamhet och handledning eller en lämplig grundexamen inom hälsovård (§27, §28, Lag om småbarnspedagogik 540/2018). Personalens arbetsuppgifter kan delas in i fostrings-, undervisnings- och vårduppgifter. Dessa varierar enligt personens utbildning. Som lärares ansvar räknas planering av verksamheten i grupperna samt utvärdering och utveckling av verksamheten (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 18). Lärare har ett stort ansvar när det gäller att genomföra verksamheten så att målen för småbarnspedagogiken uppnås även om det inte finns likadana inlärningsmål som i skolan. Trots de olika arbetsområdena utvecklar personalen verksamheten tillsammans och samarbetar tätt (Undervisnings- och kulturministeriet, 2017b, s. 88).

I Finland har lärare inom småbarnspedagogiken omfattande autonomi som syns bland annat i tyngdpunkten på lokal beslutsfattning och i ansvaret för att planera, utveckla och utvärdera verksamheten på daghem (Kopisto m.fl., 2015). Lärare inom småbarnspedagogiken ska även utveckla sitt eget arbete i samarbete

med arbetsgemenskapen, familjer och barn genom reflektioner, observationer, diskussioner och dokumentering (Kopisto m.fl., 2015, s. 142). Det ger lärare inom småbarnspedagogiken möjlighet att agera på olika sätt i olika situationer men även ansvar att kritiskt reflektera både kring händelser i daghemsverksamheten och egen verksamhet.

1.2.3 Språkperspektiv för småbarnspedagogisk verksamhet

I språkrelaterade frågor är det framför allt lagen om småbarnspedagogik (540/2018), Finlands grundlag (731/1999) och läroplansgrunderna som kan ses som viktiga styrdokument. I Finlands grundlag (731/1999 2§) fastställs att ingen får särbehandlas bland annat på språkliga grunder. Enligt lagen om småbarnspedagogik (540/2018, 8 §) ska kommunerna i Finland se till att arrangera småbarnspedagogik på barnets modersmål när det är finska, svenska eller samiska. I tvåspråkiga kommuner ska småbarnspedagogik erbjudas såväl på finska som på svenska så att vårdnadshavarna kan välja mellan språken.

Utöver lagstiftning kring småbarnspedagogiken är det nationella läroplansgrunderna som ses som ett viktigt styrdokument för småbarnspedagogiken. Dessa publiceras ungefär vart tionde år. Under materialinsamlingsperioden för denna avhandling (vår-sommar 2017) följde verksamheten i finländska daghem *Grunderna för planen för småbarnsfostran* (Stakes, 2005) som sågs som vägledande rekommendationer för småbarnsfostran (Repo, 2018, s. 16). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen, 2016), som trädde i kraft i augusti 2017, fungerar däremot som den norm som alla småbarnspedagogiska enheter bör följa för att säkerställa likvärdiga förutsättningar för alla barn som deltar i verksamheten (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 8). Grunderna för planen för småbarnspedagogik uppdaterades år 2018 men eftersom det tidigare styrdokumentet från år 2016 har använts som material i denna avhandling, hänvisas det i avhandlingen till den versionen. I samband med bytet från Grunderna för planen för småbarnsfostran till Grunderna för planen för småbarnspedagogik krävde Utbildningsstyrelsen att de lokala utbildningsarrangörerna utarbetade lokala planer för småbarnspedagogik enligt de nationella läroplansgrunderna samt en egen plan för varje barn (Repo m.fl., 2018, s. 16). I det tidigare styrdokumentet rekommenderades att kommunerna och enheterna skulle utarbeta kommunspecifika och enhetsspecifika planer med de nationella grunderna som ram (Stakes, 2005, s. 46).

Styrningen av småbarnspedagogik har genomgått stora förändringar på 2010-talet i form av lagändringar (lagen om småbarnspedagogik), ändringar i ansvarsfrågor för småbarnspedagogik (från Social- och hälsovårdsministeriet till Undervisnings- och kulturministeriet) och ändringar i styrdokument (Repo m.fl., 2018, s. 16). Därtill är det möjligt att se en förändring i synen på språk i 2010-talets finländska läroplansgrunder på alla utbildningsnivåer. Detta syns också i det nya styrdokumentet för småbarnspedagogiken. Medan det i Grunderna för planen för småbarnsfostran (Stakes, 2005) målas fram en relativt enspråkig bild av inlärning och verksamhet, synliggörs mångfald i språk, livsåskådning, familjer och religioner tydligare i Grunderna för planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2016). Det senare styrdokumentet tar upp bland annat pedagogik

på två språk, synliggörande, erkännande och stödjande av flerspråkighet samt lärares roll som språkmedvetna vuxna (Utbildningsstyrelsen, 2016). Detta kan ses som en indikation på att individuell och även samhällelig flerspråkighet ska ses som en resurs som ska stödjas och lyftas fram. Pedagogik på två språk lyftes fram även i det tidigare styrdokumentet i form av språkbud och småbarnsfostran på ett främmande språk, men inte i lika stor omfattning. Språkens centrala roll i verksamheten och för barns uppväxt samt lärares roll för språkutveckling uppmärksammades och diskuterades också i det tidigare styrdokumentet, och tvåspråkighet nämndes i samband med språkbadsverksamhet och barn med andra modersmål än svenska och finska (Stakes, 2005, s. 44–45). Eftersom två- och flerspråkigheten inte ansågs omfatta alla barn i verksamheten, kan dokumentet upplevas som mer enspråkigt jämfört med det nya styrdokumentet.

På grund av Finlands officiella tvåspråkighet och lagstiftning är utbildningssystemet byggt på två spår (finska och svenska) och de finländska daghemmen och skolorna är därför administrativt antingen finsk- eller svenskspråkiga. Med det menas att det officiella språket för enheterna, och ofta, men inte alltid, verksamhetsspråket, är antingen finska eller svenska och detta används även i administrativa sammanhang. Även om utbildningsenheterna i Finland administrativt sett är antingen finsk- eller svenskspråkiga, arrangeras tvåspråkig verksamhet av olika slag. Exempel på sådan verksamhet är omfattande småbarnspedagogik på två språk i form av tidigt fullständigt språkbud, annan omfattande småbarnspedagogik på två språk, språkberikad småbarnspedagogik och språkboverksamhet (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 49–50). Därtill finns det daghem som erbjuder verksamhet och småbarnspedagogik på andra språk än de nationella språken, speciellt i de större städerna (Peltoniemi m.fl., 2018). Verksamhet på de samiska språken erbjuds speciellt inom det samiska hembygdsområdet men också på de så kallade språköarna. Begreppet *språkö* används ofta i samband med svenska språket och med det avses "enspråkigt finska kommuner där svenskspråkiga på ett eller annat sätt engagerat sig kring ett större sammanhang – främst för att erbjuda dagvård och skola åt sina barn" (Laurent 2013, s. 14), men samma begrepp kan också användas om samiskan. Samiska språköar utanför det samiska hembygdsområdet finns bland annat i huvudstadsregionen, i Uleåborg och i Rovaniemi (Laurent, 2013). Funktionell tvåspråkighet för de barn som har ett annat/andra modersmål än svenska eller finska nämndes redan i de tidigare läroplansgrunderna (Stakes, 2005, s. 44), men den kommer tydligare fram i de nyare läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 48–49). För dessa barn borde småbarnspedagogiken ge möjlighet att utveckla och använda sitt/sina modersmål vid sidan av finska och/eller svenska som andraspråk även om ansvaret för modersmålet vilar på föräldrarnas axlar (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 48–49).

Trots att flerspråkigheten samt mångfald i språk och kulturer har synliggjorts både i styrdokument och i småbarnspedagogisk verksamhet på 2010-talet i Finland (se t.ex. Bergroth & Hansell, 2020; Halinen m.fl., 2015; Hansell & Bergroth, 2020; Sopanen, 2018) separeras svenskan och finskan fortsättningsvis ofta i skol- och daghemsverksamheten (se t.ex. Bergroth & Palviainen, 2016a; 2016b,

2017; Bergroth & Hansell, 2020; Hansell & Bergroth, 2020). Orsaken till det är delvis lagen som förpliktar utbildningsarrangörerna att välja antingen finska eller svenska som verksamhetspråk. Därtill anses den svenskspråkiga utbildningen ha en viktig uppgift för språkets framtid och utveckling hos barn, och den ses också som ett viktigt *svenskt rum* där svenskan kan användas och utvecklas fritt utan risken att finskan tar över speciellt i de finskdominerade områden (se t.ex. Kovero, 2011; Oker-Blom, 2021). Svenskspråkig utbildning ses inte bara som en viktig domän för barns språk- och identitetsutveckling utan också för kulturförmedling och språklig tillhörighet (Kovero, 2011; Oker-Blom, 2021, s. 153–154). På samma sätt ses den finskspråkiga utbildningen som en viktig domän för språk- och identitetsutveckling och för kulturförmedling, men på grund av finskans ställning som numeriskt majoritetsspråk är situationen för finskan annorlunda.

Även om daghemsenheter i Finland är administrativt antingen finsk- eller svenskspråkiga, är småbarnspedagogisk verksamhet inte nödvändigtvis enspråkig. Språkbad är en av de mest undersökta språkutbildningsmodellerna i daghemsmiljöer i Finland (se t.ex. Björklund m.fl., 2014) men även samundervisning (Mård-Miettinen m.fl., 2018) och språkdusch (Mård-Miettinen & Palviainen, 2014) har fått uppmärksamhet. Tidigarelagd språkundervisning (se Mård-Miettinen m.fl., 2021 för engelska som A1-språk och Peltoniemi & Hansell, 2021 för svenska som A1-språk) och statens satsningar på fortbildningar för språkmedvetenhet (se t.ex. Bergroth & Hansell, 2020; Hansell & Bergroth, 2020) visar att intresset för två- och flerspråkighet är stort i den finländska kontexten. Även i den nya nationalspråksstrategin syns flerspråkigheten vid sidan av parallellspråkigheten och det föreslås bland annat mer kontakt mellan svenska och finska enheter samt att verksamheten kring språkbad och språkduschar stärks och utvidgas (Statsrådet, 2021, s. 69).

1.2.4 Språklig mångfald i småbarnspedagogisk verksamhet

Det finns stora regionala skillnader i språklig bakgrund hos barn som deltar i småbarnspedagogisk verksamhet och i den grundläggande utbildningen. Enligt kartläggningar är antalet tvåspråkiga (svensk-finska) barn betydligt högre i svenskspråkig utbildning jämfört med den finskspråkiga (Oker-Blom, 2021, s. 29). Andelen flerspråkiga barn och barn med andra modersmål än svenska eller finska ökar kontinuerligt om än långsamt i de svenska skolorna (Oker-Blom, 2021, s. 30–33), vilket sannolikt är fallet också i småbarnspedagogiken. Inom den finskspråkiga utbildningen har andelen barn med andra modersmål än finska eller svenska ökat mer kraftigt under de senaste åren och år 2016 hade omkring 9 % av alla barn i kommunala daghem en annan språkbakgrund än finska/svenska (THL, 2017). Skillnaderna mellan regioner i antalet barn med andra modersmål än finska/svenska är dock betydande (se t.ex. Hyvönen & Westerholm, 2016; Vaarala m.fl., 2021). Exempelvis i Uleåborg var andelen barn med andra modersmål år 2019 5,1 % av alla 0–6-åriga barn, medan den motsvarande andelen i Vanda var 28,5 % (Kuusikko-työryhmä, 2020, s. 13). Dessa siffror beskriver inte specifikt deltagandet i småbarnspedagogisk verksamhet utan andelen av alla

barn i dessa områden, så dessa siffror säger inte nödvändigtvis allt om själva situationen i småbarnspedagogisk verksamhet i olika städer. Siffrorna beskriver dock de stora skillnaderna mellan områden, och det är sannolikt att skillnaderna är ännu större om man jämför situationen i storstäder med den på mindre orter.

De stora regionala skillnaderna i barns och elevers språkliga bakgrunder syns även inom den svenskspråkiga utbildningen. I Nyland kommer över hälften av barnen och ungdomarna från tvåspråkiga (svensk-finska) familjer, medan andelen barn från enspråkigt svenska familjer är betydligt större i Österbotten och på västkusten (Hyvönen & Westerholm, 2016). På de så kallade språköarna är andelen barn från enspråkigt finska familjer högst (Hyvönen & Westerholm, 2016). Andelen svensk-finskt tvåspråkiga barn i svenskspråkig utbildning har ökat under senaste åren (Saarela, 2021), och man uppskattar att ungefär 40 % av alla barn som deltar i den grundläggande utbildningen på svenska i landet har svenskt-finskt tvåspråkig familjebakgrund (Hyvönen & Westerholm, 2016, s. 30). Därtill ökar antalet barn med andra modersmål än svenska i de svenskspråkiga skolorna; det finns "omkring 10 % fler barn inskrivna i svenska grundskolor än det finns svenskregistrerade barn i motsvarande åldrar" (Saarela, 2021, se även Oker-Blom, 2021, s. 30–33).

Utifrån de ovannämnda siffrorna är det möjligt att se att barnen i svenskspråkiga skolor och i svenskspråkiga daghem kan ha mycket varierande språkbakgrunder beroende på regionen. Även kunskaperna i svenska varierar, vilket kan ställa ytterligare krav på lärare. Detsamma gäller även den finskspråkiga utbildningen men på ett lite annorlunda sätt. Som konstaterats tidigare är den svensk-finska tvåspråkigheten inte lika typisk i finskspråkiga daghem och skolor som i svenskspråkiga, medan antalet barn med andra modersmål i den finskspråkiga verksamheten har ökat sedan 2010-talet och ökningen antas fortsätta även i framtiden (Tainio & Kallioniemi, 2019). Också i den svenskspråkiga utbildningen ökar antal barn med andra modersmål än de inhemska om än långsammare (Hellgren m.fl., 2019).

Eftersom personalen i synnerhet inom den svenskspråkiga småbarnspedagogiken och i svenskspråkiga skolor redan länge har arbetat med tvåspråkiga barn, har många lärare utvecklat kompetenser i att beakta och handla både enspråkiga och tvåspråkiga barn och elever (Bergroth & Palviainen, 2017; Hellgren m.fl., 2019; Oker-Blom, 2021). Därtill har staten under de senaste åren gjort insatser för att fortbilda lärare inom småbarnspedagogik i språkmedvetenhet och två- och flerspråkighet (se t.ex. Hansell & Bergroth, 2020). Vikten av att ta hänsyn till flerspråkigheten i verksamheten lyfts av lärare och andra anställda inom småbarnspedagogiken (se t.ex. Honko & Mustonen, 2020; Hansell & Bergroth, 2020), men samtidigt betonas också förståelsen av kontexten. Eftersom finskan dominerar i stora delar av Finland kan barn med andra modersmål än finska ofta tillägna sig finskan inte bara i daghemsverksamheten utan också från sin omgivning. Svenskan däremot kan vara mer osynlig och ohörbar även i vissa tvåspråkiga kommuner, vilket framhäver den svenskspråkiga utbildningens viktiga roll för språkinlärning, språkutveckling och identitetsutveckling.

1.2.5 Samlokaliserade enheter

Med samlokaliseringar menas att en administrativt svenskspråkig enhet (t.ex. ett daghem, en skola eller ett gymnasium) delar lokaler med en administrativt finskspråkig enhet. Samlokaliserade enheter är inte officiellt tvåspråkiga eftersom finländska skolor och daghem ska vara antingen finsk- eller svenskspråkiga rent administrativt enligt lagen, utan i sådana fall är det fråga om två (eller ibland flera) enheter som delar byggnad. I några fall har en av enheterna flyttat in i samma lokaler med den andra, ofta av ekonomiska skäl (se t.ex. From, 2020b, s. 42). I andra fall har samlokaliseringen varit planerad från början, som i Helsingfors där alla nya kommunala svenskspråkiga daghem byggs tillsammans med finskspråkiga (Bäck, 2019). Tendensen är också klar i andra delar av landet (Johansson, 2021). Samlokaliseringar är inte ett nytt fenomen i Finland, men de har blivit allt vanligare speciellt i tvåspråkiga områden under de senaste 10 åren. Fenomenet har undersökts relativt mycket och länge i skolkontexter men samlokaliserade daghem har inte fått lika mycket uppmärksamhet (se dock Almér, 2017; Bergroth & Palviainen, 2016a, 2016b, 2017).

Samlokaliseringar och möjligheten till att starta en tvåspråkig skola i Finland har varit ett tema för livlig debatt under 2010-talet (se bl.a. Boyd & Palviainen, 2015; Slotte-Lüttge m.fl., 2013). Tvåspråkig utbildning har tagits upp i synnerhet i svenskspråkiga medier men även finskspråkiga medier har noterat temat. Debatten kring samlokaliserade och tvåspråkiga enheter handlar mycket om den svenska skolans roll som ett viktigt svenskt rum och dess betydelse för både svenska språket och svensk- och tvåspråkiga, men även om möjligheter att samarbeta på ett dynamiskt sätt och att lära sig på två språk. Rädslan för att finskan ska ta över om den tillåts mer utrymme i de svenskspråkiga utbildningsenheterna kommer också ständigt fram (Boyd & Palviainen, 2015). Slotte-Lüttge m.fl. (2010) redogör för motstånd mot samlokaliserade enheter i debatten kring samlokaliseringar kring år 2010. Intressant nog verkar åsikterna ha blivit någorlunda mjukare under senare debatter även om de även då ofta varit tudelade (Slotte-Lüttge m.fl., 2013; se även Yle Vega, 8.4.2021). I sin undersökning om debatten kring tvåspråkiga samlokaliserade skolor identifierar Boyd och Palviainen (2015) två diskurser: bevarande-diskurs ('the preservation discourse') och idealist-diskurs ('the idealist discourse'). Den första diskursen baserar sig på språkseparationen mellan svenskan och finskan och utgår starkt ifrån den så kallade taxellska paradoxen. Med den taxellska paradoxen avses att enspråkiga lösningar i det tvåspråkiga Finland leder till fungerande tvåspråkighet i samhället medan tvåspråkiga lösningar leder till enspråkighet i majoritetsspråket, i detta fall i finskan (From & Sahlström, 2017, s. 467). Förespråkarna av den senare diskursen värdesätter däremot den individuella tvåspråkigheten samt möjligheten att välja själv och få bättre relationer mellan språkgrupperna genom att samarbeta. Dessa förespråkare oroar sig inte för det möjliga språkbytet från svenskan till finskan på samma sätt som de som anser det vara viktigt att bibehålla separationen mellan språken.

I sin studie om samma debatt som Boyd och Palviainen (2015) analyserade, tar Slotte-Lüttge m.fl. (2013) ett annat perspektiv och analyserar hur organisering av utbildning och språkinläring syns i debatten. Liksom Boyd och Palviainen (2015) hittade Slotte-Lüttge m.fl. (2013) röster för enspråkiga skolor och röster för tvåspråkiga lösningar. Å ena sidan lyfter de som ser samlokaliserade skolor som något positivt fram möjligheter till att använda och lära sig det andra språket, fler möten mellan kulturer och ett större kursutbud som argument. Å andra sidan argumenteras det för vikten av att organisera samarbete endast i språkligt balanserade områden för redan starkt tvåspråkiga individer och med en enspråkig miljö som bas (Slotte-Lüttge m.fl., 2013, s. 232–233). Slotte-Lüttge m.fl. (2013) lyfter även fram två olika perspektiv på lärande. De debattörer som skrev explicit om lärandet argumenterade för tvåspråkiga lösningar och samarbete, medan de som tog upp språkanvändningen och dess betydelse för språkutveckling argumenterade mer för språkseparation, enspråkiga skolmiljöer och skolan som ett viktigt svenskt rum (Slotte-Lüttge m.fl., 2013, s. 238–239).

Samlokaliserade enheter, och speciellt skolor, gymnasier och högskolor, har studerats från olika perspektiv i olika områden i Finland. Forskningen har fokuserat på bland annat lärares, elevers och studenters inställningar till och erfarenheter av samarbete och språk (Hansell m.fl., 2016; Kajander m.fl., 2015; Helakorpi m.fl., 2013), språkpraktiker (Rusk, 2016), språkliga landskap (From & Sahlström, 2017) och spatiala och ideologiska rum (From, 2020a; From, 2020b). Forskning kring samlokaliseringar har visat att samarbetet mellan de svenska och de finska enheterna kan variera mycket beroende på hur samexistensen har planerats (Helakorpi m.fl., 2013). På daghemsnivå har det forskats i bland annat tvåspråkiga barns agens i samlokaliserade daghem (Bergroth & Palviainen, 2016a, 2017), barnens tankar kring tvåspråkighet och språkbruk (Almér, 2017) samt samarbetspartnerskap mellan lärare och föräldrar i olika kontexter (Bergroth & Palviainen, 2016b).

Samlokaliserade daghem och skolor kan ha olika praktiker och strategier vad gäller språk, gemensamma aktiviteter och samarbete mellan enheterna. Bergroth och Palviainen (2016a, 2016b, 2017) påpekar i sina undersökningar att tvåspråkigheten kom fram på olika sätt i tre samlokaliserade daghem i tre språkligt varierande områden. De tvåspråkiga barnen i deras studier agerade språkligt på olika sätt och använde svenska och finska i varierande mängd (Bergroth & Palviainen, 2016a, 2017). Föräldrarna till barnen och lärarna i de svenskspråkiga daghemmen såg daghemmen som viktiga svenskspråkiga rum där omfattande användning av finskan inte var önskvärdt (Bergroth & Palviainen, 2016b). Samtidigt uppskattades barnens tvåspråkighet och deras rätt att använda det språk som de ville (Bergroth & Palviainen, 2016a).

Inom skolvärlden sammanfattar Sahlström m.fl. (2013, s. 334–340) resultat från två projekt om samlokaliserade skolor med följande: 1) elever på grundskolenivå och på gymnasienivå har i praktiken inte någon kontakt alls med elever från den andra skolan även om de delar lokaler, 2) det förekommer bara små förändringar i språkanvändningen hos de yngre barnen men på gymnasienivå upptäcktes en tendens till ökad användning av finska, 3) svenskan används inte

mycket hos finskspråkiga gymnasister trots samlokaliseringen och 4) samlokaliseringen ökar språklig medvetenhet speciellt hos svenskspråkiga men även skepsis och motstånd mot samarbete hos de svenskspråkiga gymnasierna. Hansell m.fl. (2016, s. 212–213) lyfter fram skolans betydelse för att skapa möjligheter för samarbete, språkkontakter och inläring av det andra inhemska språket om det är tvåspråkigt samarbete som är målet, för deras studie visar att samlokaliseringen inte ökar kontakten mellan språken och mellan gymnasister (se även Bergroth & Palviainen, 2016b, för daghemskontexten). Likadana resultat fanns även i Kajander m.fl. (2015), men deras studie lyfter också fram gymnasisisters och lärares önskemål om samarbete mellan gymnasier. Elever och studenter i samlokaliserade enheter verkar också diskutera, konstruera och förhandla språkseparation men även inkludering av språk (se t.ex. From, 2020a; From, 2020b; From & Sahlström, 2017).

Det som kommer fram i debatten mot samlokaliserade och tvåspråkiga skolor är dels rädslan av att finskan tar över, dels den viktiga rollen som den svenskspråkiga utbildningen har för språket (Boyd & Palviainen, 2015; Slotte-Lüttge m.fl., 2013). Som konstaterats ovan visar tidigare forskning om samlokaliserade skolor och gymnasier att inga stora förändringar i språkanvändningen förekommer hos varken svenskspråkiga eller finskspråkiga elever. Samtidigt är det dock viktigt att påpeka att de undersökningar som har gjorts om samlokaliserade enheter berör en relativt kort tidsperiod. Det kan vara svårt att förutspå hur och om samlokaliseringen påverkar enskilda personers språkanvändning eller identitet, eller den svenska skolan som ett viktigt svenskt rum, i ett längre tidsperspektiv.

Det behövs noggrann planering kring verksamheten i samlokaliserade daghem, skolor, yrkesskolor och gymnasier för att undvika situationer där den svenskspråkiga utbildningen förlorar mark, finskan tar över eller den svenska skolan blir en språkskola (se Oker-Blom, 2021). Samtidigt är det viktigt att ta hänsyn till de två- och flerspråkiga barnen och eleverna på olika utbildningsstadier i den svenskspråkiga utbildningen (Hellgren m.fl., 2019; Oker-Blom, 2021). I den finskspråkiga utbildningen lyfts också betydelsen av att ta hänsyn till flerspråkigheten i undervisningen fram (se t.ex. Honko & Mustonen, 2020), men synvinkeln är annorlunda eftersom den svensk-finska tvåspråkigheten inte är lika typisk i finskspråkig utbildning och eftersom finskan är majoritetsspråket i stora delar av Finland. Då har barnen med andra modersmål än finska lättare att tillägna sig finskan från sin omgivning. Svenskan däremot är i många kontexter ett numeriskt minoritetsspråk, vilket påverkar möjligheterna att höra och se språket i omgivningen och framhäver den svenskspråkiga utbildningens viktiga roll för språk- och identitetsutveckling.

1.3 Syfte

Syftet med denna avhandling är att undersöka den utövade språkpolitiken i ett samlokaliserat daghem med betoning på lärares synvinkel och deras agerande. I

avhandlingen svarar jag på följande forskningsfrågor: 1) hurdana ramar för lärarnas språkliga handlingar skapas genom språkplanering och språkideologier på nationell och institutionell nivå 2) hurdana språkval görs det i det samlokaliserade daghemmet och hur används svenskan och finskan av lärarna, i synnerhet i samtal med barnen och 3) vilken roll spelar det språköverskridande samarbetet för språkpolycyn? De tre delstudierna i avhandlingen har sina egna delsyften och forskningsfrågor. Syftet i den första delstudien (Sopanen, 2019) är att ta reda på hur lärarna definierar och reflekterar över begreppet *språkmedvetenhet* i sitt arbete. Därtill jämförs lärarnas reflektioner med det som uttrycks om språkmedvetenhet i Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016. I den andra delstudien (Alstad & Sopanen, 2021) är syftet att ta reda på vilken språkorientering – *språk som problem, språk som rättighet, språk som resurs* – som kommer till uttryck i vissa valda styrdokument för småbarnspedagogiken samt att jämföra resultat från de två kontexterna. Norge och Finland valdes som kontexter eftersom småbarnspedagogiken i nordiska länder på många sätt baserar sig på en likadan värdegrund (se även avsnitt 1.2.2) och därtill finns det även andra likheter mellan de två nordiska länderna. Som skillnader kan däremot räknas bland annat att Finland har två nationella språk och Norge ett officiellt språk (om än två skriftspråksvarianter), men språklig mångfald är vanligare i Norge och i norsk småbarnspedagogik jämfört med Finland. Utöver språkorienteringar och språkideologier i dokumenten diskuteras det i den andra delstudien hurdant tillämpningsutrymme för språkliga handlingar som ges för lärarna i de valda dokumenten. I den tredje delstudien (Sopanen, 2022) ligger fokus på *lärares språkpraktiker* och *språkval* med syftet att undersöka fokuslärares realiserade språkbruk på daghemmet samt deras beskrivningar av sina språkval och språkbruk. Det granskas även vad som kan tänkas ligga bakom deras språkval.

I avhandlingen betraktas tre språkpolycynivåer för att få en bättre förståelse om den utövade språkpolycyn på daghemmet: *mikronivå*, *mesonivå* och *makronivå*. Med mikronivån hänvisas till individer, i detta fall alltså till lärarna på daghemmet, medan mesonivån innefattar den institutionella och den kommunala nivån. På makronivån betraktas de samhällsliga frågorna. De tre delstudierna bidrar till avhandlingen på följande sätt (se även tabell 6 i kapitel 4). I delstudie 1 reflekterar lärarna kring språk och sitt arbete som språkmedvetna vuxna. I den delstudien beskriver lärarna även sina språkliga praktiker med barn i daghemmets vardag. Tyngdpunkten i delstudien ligger på mikronivån, dvs. på lärarna, men i studien betraktas även makronivån, dvs. den samhällsliga nivån, då studien tar hänsyn till hur språkmedvetenhet syns i Grunderna för planen för småbarnspedagogik. I delstudie 2 beskrivs det ideologiska utrymme som lärarna ges genom (språk)utbildningspolicier. Fokus i delstudien ligger på nationella stöddokument som behandlar småbarnspedagogisk verksamhet, så utöver den ideologiska nivån betraktas även planeringsnivån. Delstudie 2 lyfter fram samhällsliga och utbildningspolitiska språkfrågor inom småbarnspedagogiken, så det är makronivån som står i fokus. I delstudie 3 riktas blicken igen mot lärarna och deras sätt att agera språkligt. Även om delstudien har språkpraktiker som fokus, spelar också ideologier kring språk, språkbruk och språkinläring samt språkplanering en

roll för lärares sätt att arbeta med språk. De personliga (mikro), institutionella (meso) och nationella (makro) nivåerna i språkpolicy tas i beaktande i studien.

1.4 Disposition

I kapitel 2 diskuteras den teoretiska referensramen för avhandlingen. I detta kapitel betraktas speciellt språkpolicyforskning, de olika språkpolycynivåerna samt lärarens agens och språkliga handlingar. I kapitel 3 behandlas avhandlingens teoretisk-metodologiska utgångspunkter. Därtill presenteras fokusdaghemmet och lärarna som deltog i avhandlingsprojektet, data som har använts i avhandlingen, datainsamlingens olika steg, analysmetoderna och de etiska synvinklarna. I kapitel 4 sammanfattas de tre delstudierna och i kapitel 5 diskuteras de viktigaste resultaten i avhandlingen, de möjliga begränsningarna, tillämpningen av forskningsresultaten och framtida forskningsbehov. Sist följer sammanfattningen i kapitel 6.

2 TEORETISK REFERENSRAM

I detta kapitel diskuteras den teoretiska referensramen för denna avhandling. De centrala ramarna för avhandlingen bildas genom språkpolicyforskning, forskning kring de dynamiska förhållandena mellan olika språkpolycynivåer och forskning om lärares agens (speciellt i förbindelse med språkpolycyn) och möjligheter att agera. Det finns ett dynamiskt och komplext förhållande mellan språkpolicyer, språkpolycynivåerna och lärares agens och därtill kan alla dessa tre ses som kontextbundna. Härnäst diskuteras först språkpolycyn, sedan olika språkpolycynivåer och sist lärares agens i språkpolicyimplementering och -förhandling.

2.1 Den tredimensionella språkpolycyn

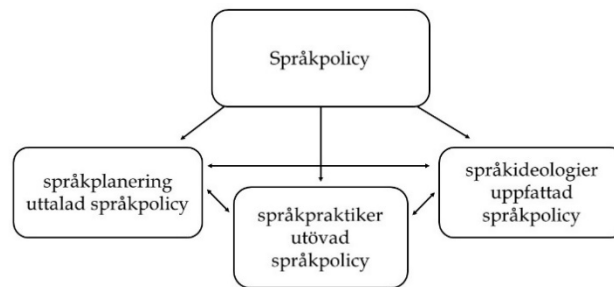
Språkpolicyforskningens rötter kan spåras till 1960- och 1970-talet då forskare försökte hitta svar på samhällliga och nationella språkfrågor och språkplaneringsfrågor (Kaplan & Baldauf, 1997). Ett speciellt intresse riktades då mot att lösa språkliga problem i nya nationer med hjälp av *språkplanering* och i form av *statusplanering* och *korpusplanering*. Med statusplanering hänvisas till språkval i samhället och med korpusplanering till kodifiering och bearbetning på det/de valda språket/språken (Kaplan & Baldauf, 1997, s. 29). Språkplanering definieras av Kaplan och Baldauf (1997, s. xi) som aktiviteter som för framåt en systematisk, lingvistisk ändring i en talgemenskap. Språkpolicy däremot ses som idéer, lagar, regler och praktiker som siktar på en planerad språkändring i ett samhälle, en grupp eller ett system, dvs. på olika nivåer. Det dynamiska förhållandet mellan språkplanering och språkpolicy beskrivs som att språkplanering kan leda till eller också vara styrd av språkpolycyn (Kaplan & Baldauf, 1997).

De dynamiska förhållandena beskrivs också av Spolsky (2004) som i sin modell om *språkpolicy* av talgemenskaper delar in språkpolycyn i tre delar som ömsesidigt påverkar varandra: *språkpraktiker* ('language practices'), *språkidologier* eller språkföreställningar ('language ideology' eller 'language beliefs') och *språkplanering* ('language management'). Talgemenskap kan som Spolsky (2004, s. 40)

nämner vara en enstaka familj, olika grupper eller organisationer, eller även städer, nationer eller allianser mellan nationer, såsom Europeiska unionen. Genom att betrakta talgemenskaper från ett brett perspektiv utvidgar Spolskys modell språkpolicyforskning från nationell makronivå till meso- och mikronivå, dvs. till den institutionella (eller kommunala) och personliga nivån. Spolsky och Shohamy (2000) beskriver språkpraktiker som *språkliga mönster och språkanvändning* i olika situationer, medan de med språkideologier hänvisar till olika *föreställningar om språk och språkanvändning*. Språkplanering definieras av Spolsky (2004, s. 5) som *alla de sätten som kan påverka eller ändra språkanvändning*. Språkplanering sker ofta, men inte nödvändigtvis alltid, genom skrivna texter såsom lagar och styrdokument. Som exempel på icke-skriven språkplanering kan nämnas bland annat familjers val att använda två språk i familjen på det sättet att en vårdnadshavare talar ett språk och den andra ett annat språk, vilket också kallas för en person, ett språk-princip.

Eftersom språkpolycyn kan förekomma på olika nivåer från familjer ända till transnationella kontexter, finns det också språkpraktiker, språkideologier och språkplanering på olika nivåer. Då dessa nivåer anses ha en dynamisk förbindelse betyder det att exempelvis en lärares språkpraktiker i daghemsverksamheten kan påverkas av språkpolicy på nationell, kommunal, institutionell och personlig nivå, vilket beskriver komplexiteten av språkpolicyforskning. För att undvika att ge en alltför ensidig bild av språkpolycyn oavsett nivå, borde forskare, enligt Spolsky (2004, s. 40) fokusera på alla tre delarna (språkideologier, språkpraktiker och språkplanering) i stället för bara en. Detta förutsätter även en god kontextuell förståelse.

Bonacina-Pugh (2012) utvecklar Spolskys (2004) modell om språkpolicy genom att väva ihop Balls (1993) konceptualiseringar om policy som text och policy som diskurs med Spolskys språkplanering och språkideologier. I stället för språkideologier och språkplanering blir de två kategorierna i den bearbetade modellen *uppfattad språkpolicy* ('perceived language policy') och, i linje med Shohamy (2006), *uttalad språkpolicy* ('declared language policy') (översättningarna från Bergroth & Palviainen, 2016a). Vidare anser Bonacina-Pugh (2012) i linje med Spolsky (2004) att språkpraktiker kan innehålla policy i sig. I Bonacina-Pughs modell blir språkpraktikerna *utövad språkpolicy* ('practiced language policy') (se Figur 1). Språkpraktikerna kan anses innehålla implicita val av språk som aktualiseras i interaktion med andra och genom att undersöka utövade språkpolicyer blir dessa implicita val och mönster explicita (Spolsky & Shohamy, 2000; Bonacina-Pugh, 2012). I denna avhandling används begreppen planering, ideologier och praktiker för att beskriva språkpolycyn på daghemmet men även Bonacina-Pughs termer, och speciellt utövad språkpolicy, i beskrivningar av språkpolycyn i verksamheten och i dagliga aktioner.



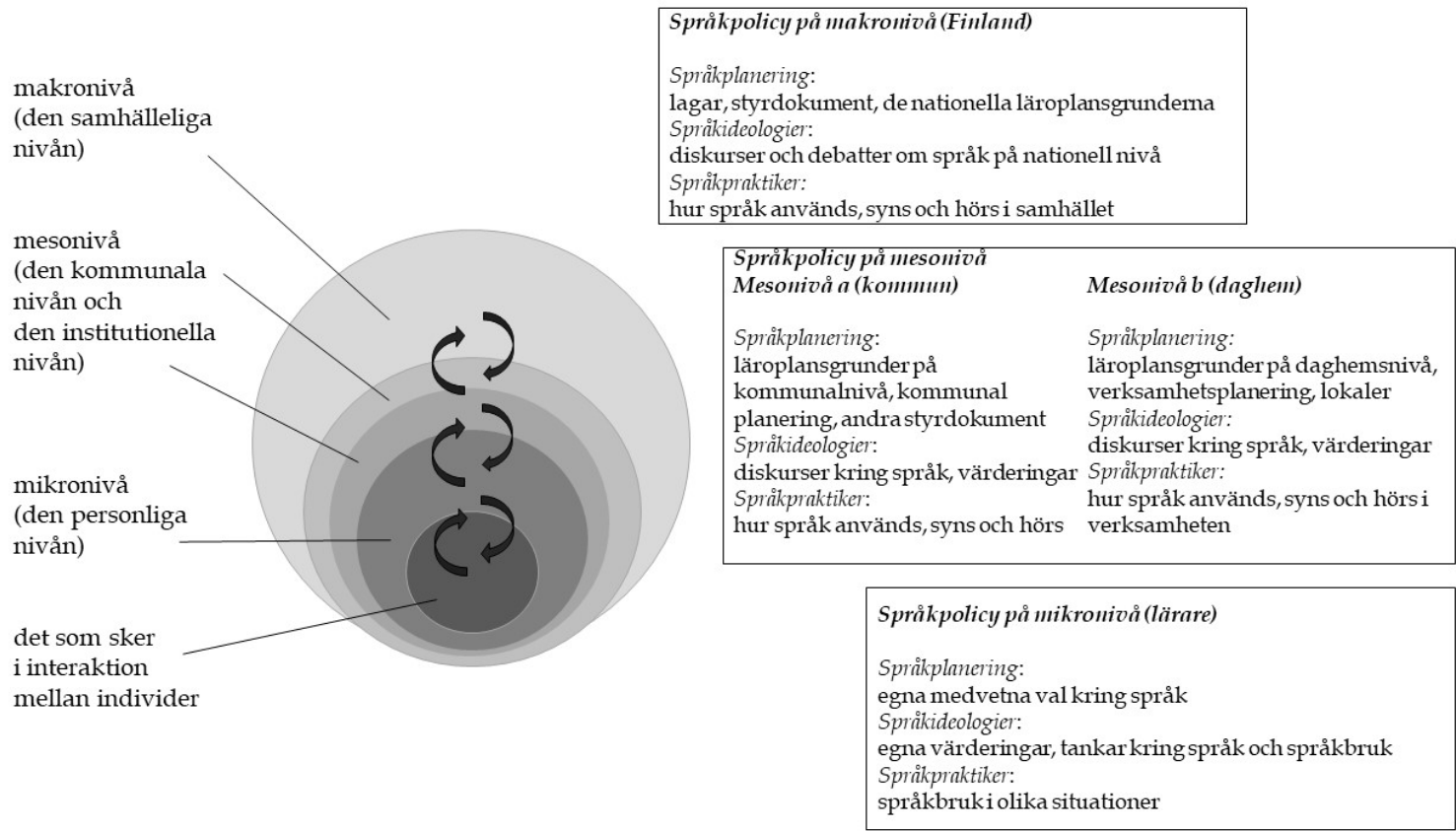
Figur 1. Språkpolicymodell enligt Spolsky (2004) och Bonacina-Pugh (2012).

Utbildning kan ses som en av de viktigaste domänerna för språkpolicy. Speciellt tydligt syns nationell språkpolicy i beslut om utbildningsspråk och språk som ska undervisas i skolan (Spolsky, 2004, s. 46–48) men även i frågor kring språkens synlighet och användning i utbildningsenheter. I utbildningen är det dock inte bara språkpolicy som syns i lärares handlingar utan även utbildningspolicyer som ibland kan måla upp en annorlunda bild av språkanvändning och språkval i verksamheten jämfört med språkpolicyer (se t.ex. Palviainen & Bergroth, 2016a). I utbildningssammanhang kan olika lagar, styrdokument och policydokument inverka på bland annat språkpraktikerna i utbildningsenheter. I dessa fall är det fråga om policyer styrda uppifrån, officiella policyer eller *de jure*-policyer som reglerar vad som är önskvärt genom lagar och andra styrdokument i olika sammanhang (Schiffman, 1996; Shohamy, 2006). Dessa hänger starkt ihop med samhälleliga ideologier och föreställningar om språk och språkanvändning som igen kan påverka språkval och sätten som språk används (se även Ruíz, 1984). Till motsats till policyer styrda uppifrån, finns det även policyer som uppstår i verksamheten, så kallade *de facto*-policyer (Schiffman, 1996; Shohamy, 2006) som beskriver verkligheten, praktiker och policyer på fältet. De facto-policyer och praktiker i verksamheten kan föddas som motstånd mot det som står i de aktuella policydokumenten (McCarty, 2011a) men det är även möjligt att det inte finns stora skillnader mellan de facto-policyer och officiella, de jure-policyer (se t.ex. Johnson, 2010). Tidigare betraktades språkpraktiker ofta i förhållande till språkideologier och språkplanering med tyngdpunkt på konflikter mellan de egentliga praktikerna på fältet (de facto policyer) och språkplanering och språkideologier (Bonacina-Pugh, 2012, s. 216) men Spolskys modell uppmanar också till att ta hänsyn till policyer i själva praktikerna.

Etnografisk språkpolicyforskning ses som en möjlighet till att utforska språkpolicyer som helhet på ett holistiskt sätt genom att kombinera etnografiskt material från fältet med olika policytexter och diskurser kring policyer. Etnografisk språkpolicyforskning har rötter i många interdisciplinära områden såsom språksociologi, utbildningslingvistik, språkantropologi, utbildningsantropologi och sociolingvistik (McCarty, 2011b, s. 113–114), vilket gör själva forskningsområdet mångsidigt och mångfasetterat. Med hänvisning till Ball (1993) och Ricento och Hornberger (1996) påpekar även Johnson och Johnson (2015, s. 222–223) att utbildningspolicyer och i synnerhet språkpolicyer i utbildningssammanhang har

setts och forskats i som mångfasetterade fenomen och processer som sker på olika nivåer. Etnografisk språkpolicyforskning har skiftat forskningssynvinkel från de samhälleliga och institutionella policynivåerna till mer lokala och individuella nivåerna och till interaktionen mellan olika nivåer. Ricento och Hornberger (1996) presenterade redan för 25 år sedan den s.k. lökmodellen i vilken olika lager i löken presenterar olika språkpolycynivåer. De anser det viktigt att betrakta varje nivå i policyer – makro, meso, mikro dvs. den samhälleliga, den institutionella och den personliga nivån – i tur och ordning för att förstå hur en policy fungerar. Modellen har blivit uppdaterad av Hornberger och Johnson (2007) som påpekar att genom att skala genom alla lager i löken, dvs. alla nivåer i policyn, är det möjligt att forska i komplexiteten i policyerna och granska hur de olika nivåerna överlappar och är i dynamisk interaktion med varandra. Senare har lökmodellen utvecklats av García och Menken (2010) som betonar den viktiga rollen som lärare har i tolkning och implementering av språkpolicyer, eller, som de uttrycker det, i stekning och omröring av löken (García & Menken, 2010, s. 251).

I denna avhandling betraktas språkpolycyn som tredelad med ett dynamiskt förhållande mellan de tre delarna: språkideologier/uppfattad språkpolicy, språkplanering/uttalad språkpolicy och språkpraktiker/utövad språkpolicy (Bonacina-Pugh, 2012; Shohamy, 2006; Spolsky, 2004; se även Figur 1). Därtill har de olika nivåerna där språkpolicyer kan förekomma (makro-, meso- och mikro-nivå – samhällelig, institutionell och personlig nivå) ett dynamiskt förhållande mellan varandra (se Figur 2).



Figur 2. Språkpolicy på olika nivåer.

I linje med tidigare forskning kring språkpolicyer (Bonacina-Pugh, 2012; Shohamy, 2000; Spolsky, 2004) och de olika språkpolicynivåerna (Ricento & Hornberger, 1996, Hornberger & Johnson, 2007) presenteras förhållandet mellan olika språkpolicynivåer samt de tre dimensionerna av språkpolicyn på varje nivå i Figur 2 (se även Douglas Fir Group, 2016; Pakarinen, 2020, s. 19). Som synes på den vänstra sidan av figuren, finns det olika språkpolicynivåer som kan påverka det som sker i interaktionen mellan olika personer. Tidigare sågs förhållandet mellan de olika nivåerna som mer ensidigt, dvs. att den övre nivån påverkade den nedre nivån (se t.ex. Canagarajah, 2006), men nu för tiden ses förhållandet mellan de olika nivåerna som mer dynamiskt (Menken & García, 2010). Detta betyder exempelvis att lärares språkpolicy och språkbruk kan påverka språkpolicyn i småbarnspedagogisk verksamhet på samma sätt som språkpolicyn i verksamheten kan påverka lärares sätt att använda språk. På den högra sidan av figuren syns de tre delarna av språkpolicyn (språkplanering, -ideologier och -praktiker) som ömsesidigt påverkar varandra, på olika nivåer. I figuren har mesonivån delats in i två delar: mesonivå A representerar den kommunala nivån och mesonivå B representerar den institutionella nivån, dvs. i detta fall daghemsnivån. I denna avhandling ligger fokus i synnerhet på lärarnivån, daghemsnivån och den nationella nivån, men även den kommunala nivån nämns i samband med de andra.

2.2 Det dynamiska förhållandet mellan olika språkpolicynivåer

En viktig synvinkel i etnografisk språkpolicyforskning inom utbildning har varit att undersöka språkideologier mot och för flerspråkighet och mångfald som formas i och genom nationella policyer samt att granska hur dessa ideologier betraktas och dessa policyer tillämpas i olika kontexter (Hornberger 2002; Johnson, 2010, 2011b). Med det menas att i nationella policyer (och även på andra språkpolicynivåer) målas det fram olika, ideologiska perspektiv på bland annat flerspråkighet, språkundervisning, minoritets- och majoritetsspråk samt mångfald. Perspektiv som formas i dessa dokument kallas ibland för ideologiskt utrymme ('ideological space'), som i sin tur kan ha en positiv eller negativ påverkan på möjligheterna att agera på sådana sätt som stöder och normaliserar flerspråkigheten i verksamheten (se t.ex. Johnson, 2011b). Sådana ideologiska perspektiv hänger ihop med Ruíz (1984) språkorienteringar (*språk som resurs*, *språk som rättighet* eller *språk som problem*) som har använts för att blottlägga ideologier kring språk bland annat i olika språkpolicy- och utbildningspolicydokument. Enlig Ruíz (1984, s. 16) kan dessa orienteringar visa hurdana ideologier det finns om språk och språkets/språkens betydelse i samhället i olika policydokument. Även om dessa orienteringar har blivit kritiserade i viss mån speciellt genom de negativa, neoliberal konnotationerna med resursorienteringen (se t.ex. Petrovic, 2005; Ricento, 2005) har orienteringarna varit utgångspunkt för många undersökningar om språkets/språkens betydelse i policyer (se t.ex. Hult & Hornberger, 2016).

Att granska ideologier kring och föreställningar om språk i policydokument ses som viktigt för etnografisk språkpolicyforskning för att förstå språkliga handlingar i olika situationer där de nationella policyerna tolkas och implementeras, exempelvis i småbarnspedagogisk verksamhet eller i skolor. Om vad som önskas av lärare i verksamheten uttrycks vagt och förblir öppet i policydokumenten, har lärare och andra personer som tolkar och tillämpar policyer fler möjligheter att agera språkligt på olika sätt – genom att använda fler språk i verksamheten, eller genom att agera på sådana sätt som ser exempelvis mångfald och flerspråkighet som resurs. Snävare ideologiska uttryck för språkbruk i sin tur ger bara lite utrymme för och möjligheter till agerande på olika sätt.

Två- och flerspråkighet samt språklig och kulturell mångfald har varit en del av vardagen på daghem och i skolor i många kontexter redan länge, och i många delar av världen mer en norm än ett undantag. Verkligheten på fältet syns ändå inte nödvändigtvis i policyerna. Även om det i supranationella styrdokument rekommenderas att flerspråkigheten tas i beaktande i olika sammanhang (se t.ex. Le Pichon-Vorstman, 2020), baserar sig de samhälleliga domänerna och utbildningen ofta på många sätt och i många kontexter på enspråkiga ideologier (Hornberger m. fl. 2018) eller på parallell enspråkighet (Heller 2006). Det kan även påverka språkpraktiker i utbildningsenheter. Om enspråkigheten ses som norm och betonas i policydokument, blir det lättare enspråkigt även i verksamheten, men om mångfald och flerspråkighet betonas i policydokument, behöver lärare åtminstone ta dessa perspektiv i beaktande.

Även om de nationella språkpolicyerna ofta betonar det nationella språket / de nationella språken, är det möjligt att spåra en så kallad flerspråkig vändning ('the multilingual turn') i utbildningspraktiker, i utbildningsforskning och även i viss mån i policydokument för utbildningen (May, 2014). Med den flerspråkiga vändningen avses vändning från ett enspråkigt till ett mer flerspråkigt tanke sätt (Conteh & Meier, 2014a; May, 2014). Bland annat 2010-talets finländska styrdokument för olika utbildningsnivåer kan ses som ett exempel på den flerspråkiga vändningen, eftersom de lyfter fram den språkliga och kulturella mångfalden och olika pedagogiska sätt att stödja och synliggöra mångfalden (se t.ex. Halinen m.fl., 2015; Sopanen, 2018; West, 2016). Conteh och Meier (2014b, s. 1–2) påpekar att spänning uppstår mellan ideal om enspråkiga ideologier/nationer och verkligheten, då samhällen, individer och identiteter är alltmer flerspråkiga. Eftersom samhällen har blivit alltmer flerspråkiga och barn i daghemsverksamheten och i skolkontexter har mer heterogena bakgrunder, har det blivit viktigare att betrakta språkpolicyer och speciellt språkpraktiker på fältet med nya ögonen. Det behövs bättre förståelse av flerspråkighet i förhållande till identiteter, individer, utbildning och samhälle speciellt i frågan om social rättvisa, inkludering och mångfald inom utbildningen (Conteh & Meier, 2014b, s.1–2).

Alstad och Mourão (2021, s. 321) diskuterar hur den så kallade sociala vändningen ('the social turn') i början av 2000-talet tillsammans med den flerspråkiga vändningen har fått forskare att betrakta språk närmare utifrån sociokulturella och flerspråkiga perspektiv, vilket också Conteh och Meier (2014, s. 5–6) under-

stryker med betoning på förståelse av den sociala, kulturella och historiska kontexten. Vidare konstaterar Alstad och Mourão (2021, s. 321) att språkbruk ska ses som tätt knutet till sociala praktiker, och då är det ideologier och både den lokala och den bredare kontexten som kan påverka språkbruk eller språkliga praktiker i olika sammanhang. Därför är det viktigt att ta praktikerna, ideologierna och kontexten i beaktande då språk undersöks t.ex. i daghemsverksamheten. Det som uppskattas och värderas högt i olika kontexter och i ideologierna kring språk syns också i språkplaneringen och i de sätt på vilka språk används. Detta hänger tätt ihop med teorier kring språkpolicyforskning (Bonacina-Pugh, 2012; Shohamy, 2006; Spolsky, 2004).

Den viktiga roll som i synnerhet lärare har i implementering av språkpolicyer har fått forskare att vända blicken mot de dynamiska rörelserna mellan policytexter och agenter på olika nivåer och att ta agens i närmare beaktande speciellt i utbildningssammanhang (se t.ex. Menken & García, 2010; Johnson, 2010; Johnson & Johnson, 2015). Enligt Johnson (2013, citerad i Johnson & Johnson, 2015, s. 223) finns det tre olika processer på alla språkpolycynivåer: att skapa en policy, att tolka policyn och att tillämpa policyn. Johnson (2013) påpekar att även om dessa processer ofta kopplas ihop med olika nivåer, dvs. att policyer skapas på nationell nivå och tolkas och tillämpas på kommunal och lokal nivå, kan alla dessa processer förekomma på alla nivåer, vilket också beskriver komplexiteten hos språkpolicyer och deras tillämpning. En möjlighet till att försöka förstå språkpolycyn som helhet skulle då vara att koncentrera sig på fem delar i språkpolicyprocessen: 1) agenter, 2) mål (som beskrivs i policytexten), 3) processer (att skapa, tolka och implementera en policy), 4) diskurser och 5) kontexten (social, historisk och fysisk) (Johnson, 2009, s. 144). I denna avhandling undersöks alla dessa processer men i olika grad. Huvudfokus ligger på lärare (agenter), deras processer och diskurser samt på kontexten, men även mål som beskrivs i policytexterna lyfts fram.

2.3 Lärares agens i språkpolicyimplementering och -förhandling

Det är människornas roll och agens som är centralt i tolkning och implementering av policyer. För att kunna förstå hur språkpolicyer, som kan öppna eller stänga dörrar för flerspråkighet, tolkas och implementeras i verkligheten behövs kontextuell och etnografisk förståelse om vardagen på daghem och i skolor (Hornberger & Johnson, 2007, s. 528). Som konstaterats ovan finns det ett dynamiskt förhållande mellan språkplanering, språkpraktiker och ideologier kring språk och språkbruk. Ideologier kring språk blir synliga i språkplanering och i språkpraktiker på olika språkpolycynivåer. Tidigare forskning har ändå visat att även om ideologin i språkpolicyer baserar sig på en enspråkig norm och betonar majoritetsspråket, kan sådana policyer väcka motstånd på institutionell och personlig nivå (se t.ex. Johnson, 2011b). Det är även möjligt att olika policyer betonar olika perspektiv på språk (se t.ex. Bergroth & Palviainen 2016a), vilket betyder att lärarna själva behöver välja vilken policy de följer. Samtidigt är det möjligt att

mycket tillämpningsutrymme för lärarna i policyerna inte automatiskt betyder att lärare kommer att agera på sådana sätt som stöder mångfald (se t.ex. Zuniga m.fl., 2018). Som Conteh och Meier (2014b, s. 7) påpekar brukar lärare och elever hitta och skapa möjligheter att tolka policyer (läroplaner) på egna sätt i vardagen. I dessa sammanhang betonas rollen som olika aktörer (lärare, föräldrar, elever föreståndare) som tolkar och tillämpar policyer har (se t.ex. Pontier m.fl., 2020; Prošić-Santovac & Radović, 2018; Schwartz, 2018).

Det dynamiska förhållandet mellan språkplanering och språkideologier samt deras påverkan på praktiker och agens i daghemscontexter har fått mer uppmärksamhet under de senaste åren (se t.ex. Boyd & Huss, 2017; Bergroth & Hansell, 2020; Bergroth & Palviainen, 2016a, 2016b, 2017; Björk-Willén m.fl., 2013; Honko & Mustonen, 2020; Palviainen & Curdt-Christiansen, 2020). Lärares möjligheter till att agera (fler)språkligt i verksamheten hänger ihop med ramar som språkpolicyer och utbildningspolicyer bildar för agerandet men också med hur policyer tolkas och tillämpas i utbildningscontexter (se t.ex. Johnson, 2011b; Pontier m.fl., 2020). Etnografisk språkpolicyforskning har visat att lärare inte bara följer policyer som skapas på nationell nivå utan tolkar och tillämpar policyerna och skapar nya på varierande sätt (se även Bergroth, 2021; Bergroth & Palviainen, 2016b, 2017). García och Menken (2010, s. 257) poängterar att även om det finns officiella makronivå-policydokument som styr verksamheten åt ett visst håll konstrueras språkutbildningspolicyer socialt och förhandlas på ett dynamiskt sätt i verksamheten (se även Bergroth & Palviainen, 2016b, 2017). Lärare och barn samt läroplan och tillgängliga resurser påverkar dynamiskt den språkliga interaktionen i verksamheten (García & Menken, 2010, s. 255–256).

Utöver externa faktorer (dvs. den sociala kontexten) är det också interna faktorer såsom lärares egna ideologier, föreställningar och attityder som är betydelsefulla för lärares agens och sätt att agera språkligt (García & Menken, 2010, s. 256). Om läraren exempelvis ser det som viktigt för barn och för barns utveckling och inlärning att synliggöra mångfalden av språk eller att beakta barns olika språk i verksamheten, kan läraren ge mer utrymme för två- och flerspråkigheten i verksamheten än vad som regleras i de officiella policyerna (se t.ex. Bergroth & Palviainen, 2016b). Priestley m.fl. (2012, s. 191) definierar agens som något som inte bara är en individuell egenskap utan också kontextbundet och näbart i interaktion i olika situationer. Därtill påverkas agens av tid (historia och nuläge), personens ideologier, värden och egenskaper samt kontextuella eller ekologiska faktorer såsom sociala strukturer, kulturella former eller materiell omgivning (Priestley m.fl., 2012, s. 191, se även Jones, 2017). I linje med Emirbayer och Mische (1998) ser Priestley m.fl. (2015) agens som tredimensionell med orientering till den förflutna tiden (*den iterativa dimensionen*), framtiden (*den projektiva dimensionen*) och den nuvarande situationen (*den praktisk-evaluerande dimensionen*). För Priestley m.fl. (2015, s. 31–35) innehåller dessa dimensioner bland annat lärares livserfarenheter, professionella erfarenheter och egenskaper, lärares framtidsorienterade mål på lång och kort sikt, lärares värdegrund och föreställningar samt möjligheter i arbetskontexten (såsom materiella resurser, sociala relationer, föreställningar, diskurser och språk).

Förutom de tidigare erfarenheterna, den nuvarande situationen och de framtidsorienterade målen, kan den sociolingvistiska kontexten på nationell och lokal nivå påverka lärares språkliga agens (Mifsud & Vella, 2018). Även diskurser kring språk och språkutbildning på olika nivåer (Mifsud & Vella, 2018) och institutionellt stöd (Priestley, 2011) har betydelse för lärarnas sätt att agera i verksamheten. Om det i policyerna målas upp strikta regler för bland annat språkbruk i klassrum har lärarna inte mycket utrymme att agera (Prošić-Santovac & Radović, 2018:296). Däremot ger mer öppna policyer möjligheter till att agera språkligt på mångsidigare sätt. Tidigare forskning (se t.ex. Pontier m.fl., 2020, Schwartz, 2018) har också visat att lärare ibland agerar på andra sätt än vad som beskrivs i de officiella policyerna. Detta hänger starkt ihop med lärares egna föreställningar bland annat kring vad som kan tänkas vara viktigt för barn eller kring språk och språkbruk.

Möjligheten att tillämpa policyer och agera kan även kopplas ihop med lärarautonomi som traditionellt har värderats högt i Finland (Kopisto m.fl., 2015; Mølstad, 2015). Rajala och Kumpulainen (2017, s. 312) påpekar att i samband med utbildningsreformer önskas agens av finländska lärare som borde tolka det nya innehållet i läroplansgrunderna samt ta hänsyn till de nya sociala och materiella arrangemangen, resurserna och de professionella kompetenserna och identiteterna när de planerar verksamheten enligt de nya läroplansgrunderna. De lokala perspektiven betonas också av Utbildningsstyrelsen i Finland som kräver att kommuner utarbetar lokala styrdokument för verksamheten med de nationella styrdokumentet som ram men med den lokala kontexten och de lokala särdragen i tankarna (se även avsnitt 1.2.2). Då lärarna ges utrymme att tolka och implementera policyer på sådana sätt som anses lämpliga för kontexten har de möjlighet att agera på många olika sätt, också språkligt, även om läroplansgrunderna bildar ramarna för verksamheten. Tidigare forskning kring språkpolicyer i samlokaliserade daghem i tre språkligt varierande kontexter visar tydligt hur den uttalade policyn på daghemmen blir olika på grund av olika kontextuella aspekter, även om daghemmen följer samma nationella läroplansgrunder (se Bergroth & Palviainen, 2016a, 2016b, 2017). Det betyder samtidigt att även om lärarna i småbarnspedagogisk verksamhet har en viss frihet att planera verksamheten och agera på olika sätt, har de också ett stort ansvar för verksamheten.

Johnson (2009, s. 156) påpekar att i språkpolicyforskning har forskare tidigare fokuserat på skapande och tillämpning av språkpolicy på olika språkpolycynivåer även om lärare och andra aktörer har en stor roll i att tolka nationella policyer och skapa lokala policyer. Mer och mer fokus har därför riktats mot lärares möjligheter och sätt att agera flerspråkigt i klassrummen. Lärare fyller inte bara de krav som ges uppifrån och på nationell nivå utan de rör också om, tolkar och tillämpar policyer enligt kontexten och enligt sina egna erfarenheter, föreställningar och värdegrunder (se t.ex. Menken & García, 2010). Deras roll är central inte bara vid tillämpning av policyer utan också vid tolkning och skapande. Sammanfattningsvis kan det konstateras att språkpolycyn hänger ihop med lärare och deras agens genom språkplanering (lagar, styrdokument), språkprakti-

ker (sätt att välja och använda språk) och språkideologier (ideal om språk, språkanvändning och språkbruk). I praktiken finns det även fler dimensioner eftersom språkplanering, -praktiker och -ideologier kan upptäckas på de olika språkpolycynivåerna (se Figur 2 i avsnitt 2.1). Dessa språkpolycynivåer kan påverka lärares språkpraktiker i småbarnspedagogisk verksamhet, men det kan även andra aspekter såsom lärarens tidigare erfarenheter om livet och lärarprofessionen, framtida mål för verksamheten samt kontext- och situationsbundna aspekter (Emirbayer & Mische, 1998; Priestley m.fl., 2015). Alla dessa delar hänger tätt ihop med varandra vilket visar det dynamiska förhållandet mellan olika delar. Det understryker även komplexiteten bakom lärarnas sätt att agera språkligt i daghemskontexter.

3 MATERIAL OCH METOD

Detta avhandlingsarbete drar nytta av och tillämpar teoretiska och metodologiska synvinklar kopplade till såväl kvalitativa fallstudier med etnografiskt material som etnografisk språkpolicyforskning. Avhandlingsarbetet kan räknas som en etno-fallstudie som tillämpar och kombinerar fallstudiemetodik och etnografi. Därtill tillämpas teoretiska och metodologiska perspektiv för etnografisk språkpolicyforskning i avhandlingen. I detta kapitel redogör jag först för de teoretisk-metodologiska utgångspunkterna för kvalitativa fallstudier med betoning på fallstudier med etnografiskt material och presenterar etno-fallstudier som kombination av kvalitativa fallstudier och etnografi. Därefter redogör jag för etnografisk språkpolicyforskning. Efter detta följer en presentation av daghemmet och lärarna som är i fokus för avhandlingen samt en beskrivning av datainsamlingen, materialet och analysmetoderna som har tillämpats. Sist diskuterar jag de etiska aspekterna samt min position som forskare.

3.1 Teoretisk-metodologiska utgångspunkter

3.1.1 Kvalitativa fallstudier

Denna studie är ett exempel på kvalitativ och etnografisk forskning och i studien tillämpas fallstudiemetodik. *Kvalitativ forskning* handlar om att tolka hur människor ser, förstår och konstruerar världen samt hurdana erfarenheter de har (Merriam, 1998, s. 6–8). Kännetecknande för sådan forskning är forskarens centrala roll i datainsamlingen och i analyserna liksom att den bygger på fältarbete och induktiva forskningsstrategier. *Kvalitativa fallstudier* ses som intensiva, holistiska beskrivningar av och analyser om ett avgränsat fenomen (Merriam, 1998, s. xiii) eller studier av ett särskilt, komplext fall och dess funktion i en viss kontext (Stake, 1995, s. xi). Fallstudier i utbildningssammanhang tenderar att ha något särskilt utbildningsrelaterat fenomen som fokus. Med hjälp av fallstudier erbjuds teoretiska perspektiv på dessa fenomen genom noggrann dokumentation (Freebody,

2003, s. 81). Kvalitativa fallstudier med fokus på språk(undervisning) beskrivs som tolkande och orienterade åt socialkonstruktiva och sociokulturella perspektiv (Duff, 2014, s. 236). Duff (2014) menar vidare att det i fallstudier är meningsfullt att se verkligheten som konstruerad genom dynamiska interaktioner med andra och med den omfattande världen och att försöka förstå vad som ligger bakom människors kunskaper, tankar och handlingar.

Fallstudier ses som mycket kontextbundna i fråga om tid, plats, deltagare och omständigheter (Freebody, 2003; Merriam, 1998; Stake, 1995). Det är typiskt att data samlas in genom observationer, intervjuer och olika dokument (Merriam, 1998; Stake, 1995), men även olika artefakter kan användas som material (Yin, 2003). Vissa forskare menar att det inte är avgörande varifrån materialet kommer eller vilka insamlingsmetoder har använts. Mer vikt läggs i stället vid att försöka dokumentera det som händer diskursivt, konceptuellt och professionellt i kontexten och de konsekvenserna som människornas handlingar får. (Freebody, 2003, s. 82–83) Data som Freebody (2003) nämner som bra exempel för att beskriva sådana handlingar är observationer, intervjuer, transkriptioner, anteckningar och olika dokument såsom policyer, kursplaner eller bedömningsdokument.

Skillnader och likheter samt koppling mellan fallstudier och etnografi har diskuterats i forskningslitteratur. Etnografiska studier är ofta fallstudier, men fallstudier är inte alltid etnografiska studier (Duff, 2020, s. 145). Målet i fallstudier är inte nödvändigtvis att utforska grupper eller kulturer genom etnografiska materialinsamlingsmetoder, som i etnografi, utan föremålet för forskningen kan också vara andra välavgränsade fall såsom utbildningsprogram, policyer eller läroplaner. Enligt Hammersley (2018, s. 4) kännetecknas etnografi av en relativt lång tid för datainsamling i en naturlig kontext, deltagarobservationer, data om vad som händer i kontexten, emfas på den betydelse som människor ger åt objekt i deras aktiviteter samt en holistisk synvinkel. På det sättet har etnografi många likheter med fallstudier. Det som däremot tycks vara den mest avgörande skillnaden mellan etnografi och fallstudier är tidsaspekten, dvs. tiden som forskaren tillbringar på fältet, även om även denna aspekt diskuteras kritiskt bland forskare (se t.ex. Hammersley, 2018). Även fallstudier innehåller ofta långvarig och systematisk datageneration och analys, men data kan också bestå av djupintervjuer, observationer eller data som har samlats in eller genererats vid en viss tidpunkt eller under en kort tidsperiod (Duff, 2014, s. 239). Etnografi kopplas också traditionellt ihop med antropologi och sociologi och i forskningen kring kulturer och grupper, medan fallstudier har sitt ursprung bland annat i psykologi och sociologi. Trots det har både utbildning och språk varit forskningsteman såväl i etnografiska studier som i fallstudier (se t.ex. Blackledge & Creese, 2010; Lappalainen m.fl., 2007; Pole & Morrison, 2003).

Föreliggande avhandlingsprojekt kan räknas som en etnografisk fallstudie eller som en *etno-fallstudie*, dvs. en undersökning som kombinerar de teoretiska och metodologiska utgångspunkterna av både fallstudier och etnografi (Parker-Jenkins, 2018). Kännetecknande för etno-fallstudier är ett väl avgränsat fokus i

forskningen. Därtill är det tidsaspekten som skiljer etno-fallstudier från traditionell etnografi, som präglas av långa vistelser i forskningskontexten. I etno-fallstudier har forskaren ofta inte haft likadana möjligheter att tillbringa en lång tid på fältet, vilket kan påverka möjligheterna att förstå kontexten eller att samla in omfattande mängder data (Parker-Jenkins, 2018, s. 25, 29). Detta kan i sin tur påverka omfattningen av resultaten. Etno-fallstudier liknar på så sätt Hammersleys (2018) tolkning av s.k. *thin ethnography* som följer etnografins riktlinjer i fråga om metoder, material, forskningsfrågor och forskningsdesign men som samtidigt är mindre omfattande än den traditionella etnografen som Hammersley hänvisar till som *thick ethnography*. Det finns likheter mellan etnografi och etno-fallstudier, dels vad gäller materialinsamlingsmetoder, såsom observationer och intervjuer, som används för att forska med och om människor, dels möjligheten att placera undersökningen i en bredare kontext.

Forskaren spelar en viktig och central roll i både etnografiska studier och fallstudier, och därigenom även i etno-fallstudier, då hen inte bara observerar, samlar in material, analyserar och publicerar resultat utan också oundvikligen är en del av det som studeras. Duff (2020, s. 149) påpekar att vissa forskare därför använder sig av begreppet datagenerering i stället för materialinsamling. Forskarens tillvaro på fältet påverkar verksamheten, speciellt om hen inte tidigare har varit en del av gemenskapen. Detta är oberoende av forskarens beslut om att aktivt delta i verksamheten eller bara observera. Kunskap och förståelse om verksamheten och vardagen genereras också tillsammans och interaktivt med informanter i informella samtal och i intervjusituationer.

Eftersom forskaren spelar en betydande roll i fallstudiedata, har fallstudier, liksom kvalitativa studier generellt, kritiserats på grund av forskarens positionering och inställningar, möjligheten att skapa generaliserbara resultat eller teoretisk kunskap, samt på grund av validitets- och reliabilitetsfrågor (forskarens positionering samt etiska ställningstaganden diskuteras vidare i avsnitt 3.3–3.5 nedan). Gällande frågan om generaliserbarhet anser Flyvbjerg (2006, s. 223–224) att det i forskning om människor och deras handlande är omöjligt att hitta universella teorier då denna alltid är socialt och kontextuellt förankrad. Eftersom fallstudier inte tillåter generaliseringar som baserar sig på statistiska data, kan forskaren skapa analytiska eller teoretiska generaliseringar utifrån materialet i stället (Duff, 2014). Därtill kan forskaren ge en mer djupgående inblick i forskningstemat med fallstudier än vad som eventuellt är möjligt med kvantitativa studier (Flyvbjerg, 2006, s. 241).

Trots kritiken mot etnografi och fallstudier har båda forskningsmetoderna många styrkor. Etnografi för med sig bland annat mycket detaljerade och exakta beskrivningar av ett visst fenomen samt möjligheter att följa kausala processer (Hammersley, 2018, s. 10). På samma sätt kännetecknas fallstudier av detaljerade, kontextbundna, och djupgående beskrivningar av ett visst fenomen (Duff, 2014; Flyvbjerg, 2006). Styrkan med etnografiska studier och fallstudier ligger då just i de detaljrika analyserna av det fenomen som är i fokus, som i sin tur bygger på förståelsen om världen omkring oss.

3.1.2 Etnografisk språkpolicyforskning

Denna avhandling drar nytta av och tillämpar etnografisk språkpolicyforskning. Med *etnografisk språkpolicyforskning* ('ethnography of language policy') avses en kombination av etnografisk forskning och språkpolicyforskning (för en närmare definition av 'språkpolicy' se avsnitt 2.1). Den betraktar mikro-, meso- och makronivån dvs. den personliga, institutionella och nationella nivån i språkpolicy genom att kombinera och jämföra etnografiska data och traditionella språkpolicydata med hjälp av (kritisk) diskursanalys (Johnson, 2009, s. 139). Hornberger m.fl. (2018, s. 155) definierar etnografisk språkpolicyforskning som

research that identifies and explores intertwining dynamics of top-down and bottom-up LPP [Language Policy and Planning, mitt tillägg] activities and processes, monoglossic and heteroglossic language ideologies and practices, potential equality and actual inequality of languages, and critical and transformative LPP research paradigms.

Typiskt för etnografisk språkpolicyforskning är att betrakta de olika överlappande språkpolicynivåerna i språkpolicy- och språkplaneringsprocesser (Hornberger & Johnson, 2007; Hornberger m.fl., 2018; Ricento & Hornberger, 1996). Vidare ses det som viktigt att belysa ideologier i olika processer och policyer vilka i sin tur kan påverka språkplanering samt språkpraktiker och tillämpning av policyer i olika utbildningssammanhang (Hornberger, 2002; Johnson, 2010). Inom denna typ av forskning riktas blicken mot såväl policydokument och diskurser som olika aktörers tolkningar och tillämpningar av dessa dokument och diskurser (Johnson, 2009, s. 142). Det etnografiska arbetssättet speglas särskilt i deltagande på fältet och i metoder som deltagarobservationer, intervjuer och insamling av olika dokument (Hornberger m.fl., 2018, s. 159). Det är även viktigt med holistiska, systematiska och iterativa analyser och jämförelser av observationer, fältanteckningar, intervjuer och dokument (Hornberger m.fl., 2018, s. 159–160). Till skillnad från den traditionella etnografien anser Johnson och Johnson (2015, s. 228) att språkpolicyforskning inte nödvändigtvis kännetecknas av lika långvariga observationer då policyer ändras ofta. Däremot påpekar de att det ofta är flera olika platser eller gemenskaper där språkpolicyer skapas och implementeras som betraktas i språkpolicyforskning. Enligt Johnson och Johnson (2015, s. 228) skiljer sig etnografisk språkpolicyforskning från traditionell etnografi även i fråga om forskningsobjektet, som då inte är en kultur, ett folk eller en talgemenskap utan en policy. Intresset ligger även i människornas handlingar i olika språkpolicyprocesser (se även Hornberger m.fl., 2018, s. 159).

Diskursanalys, och speciellt kritisk diskursanalys, används ofta för att analysera policytexter och -diskurser (se t.ex. Johnson, 2011a). Kritisk diskursanalys kan närmas utifrån flera olika perspektiv men det som är gemensamt för dessa perspektiv är att undersöka olika texter och makt (Pennycook, 2021, s. 104). Detta innehåller, enligt Pennycook (2021, s. 104–105) tanken att det är möjligt att hitta ideologier i texter och det är ofta synvinklar av de som redan har makt som syns i dessa ideologier. Vidare anser Pennycook att genom att reproducera dessa ideologier fortsätter grupperna i maktposition att ha makt även i framtiden. Genom

att utforska texter med hjälp av kritisk diskursanalys och blottlägga ideologier som reproducerar olikheter försöker forskare distribuera makt på ett mer jämlikt sätt.

I etnografisk språkpolicyforskning har det blivit vanligt att kombinera analyser av policytexter med analyser av data insamlade från fältet. Johnson (2011a, s. 267) beskriver hur en sådan kombination kan leda till "bredare förståelse av hur policyer rekonstrueras i vissa kontexter, hurdan relation de rekonstruerade policyerna har med bredare diskurser och andra policytexter samt hur all det påverkar språkpolicyagenter" (min egen översättning). Enligt Johnson (2010, s. 64) är kritisk diskursanalys speciellt passande som analysmetod i etnografisk språkpolicyforskning av olika skäl. För det första drar den uppmärksamhet till olika språkpolycynivåer och hur policyer skapas och tolkas i en viss kontext. För det andra kan kritisk diskursanalys förklara hur olika diskurser kan ha en negativ inverkan på hur språk ses och värderas i utbildningen. För det tredje kan den ge mer utrymme för kontradiskurser genom att blottlägga makt som makronivå-policyer har.

I denna avhandling används begreppen diskursanalys respektive kritisk diskursanalys som närmast synonyma trots att det är vanligt att göra skillnad mellan dessa två inriktningar i forskning. I avhandlingens tre delstudier används begreppet diskursanalys enligt Gees (2010, 2011) synsätt där all diskursanalys i sig bör ses som kritisk eller till och med politisk. Gee (2010, s. 9) menar att "all diskursanalys behöver vara kritisk, inte därför att diskursanalytiker är eller behöver vara politiska, men därför att språket i sig [...] är politiskt" (min översättning). Gee (2010, s. 9–10) menar vidare att språket spelar en nyckelroll i människors liv och genom diskursanalys kan forskare blottlägga problem eller konflikter. I denna avhandling har diskursanalys i denna bemärkelse använts för att kritiskt analysera diskurser i texter och samtal och skapa en helhetsbild.

Kombinationen av etnografi och diskursanalys har kritiserats bland annat på grund av skillnader i metodologiska, teoretiska och även filosofiska utgångspunkter samt på grund av skillnader i synpunkter på forskning kring social interaktion (Hammersley, 2005). Trots kritiken mot kombinationen av etnografi och diskursanalys kan diskursanalys ge en ytterligare dimension för etnografiska undersökningar och tvärtom (Atkinson, Okada & Talmy, 2011). Enligt Wodak och Savski (2018, s. 97) blir det möjligt att forska i det dynamiska förhållandet mellan de explicita eller officiella policyerna och de implicita eller inofficiella policyerna genom diskursiva och etnografiska metoder. I etnografien ses den historiska, socialpolitiska och kulturella kontexten som en viktig del av analysen. Tidpunkten, platsen och situationen för datainsamling påverkar data, liksom sätten materialet har samlats in på och analyserats av forskaren (Blommaert, 2005, s. 64–65). Diskursanalysen kan underlätta arbetet med att hitta olika teman och mönster i det interaktiva materialet med de historiska, sociala och politiska dimensionerna i åtanke (Copland m.fl., 2015, s. 85). Det är just förståelsen av den bredare kontexten som kan ses som fördel i kombinationen av etnografi och diskursanalys, men också förståelsen av situationen som unik samt av forskarens inverkan på situationen och diskurserna.

För att förstå helheten av språkpolicy i etnografisk språkpolicyforskning föreslår Johnson (2009) att fokus riktas mot fem olika perspektiv: 1) *olika aktörer* (såsom policyskapare och de som implementerar policy), 2) *mål* (i policytexter), 3) *processer* (skapande, tolkning och tillämpning), 4) *diskurser* (omkring, utanför och i policyer samt i den lokala kontexten och bredare i samhället) och 5) *kontexten* (dynamiska sociala, historiska och samt fysiska). I denna avhandling tillämpas Johnsons (2009) fem perspektiv på olika sätt: För det första är de fyra fokuslärarna *de aktörer som tolkar och implementerar policy*. För det andra betraktas olika *policytexter och mål* i dessa texter i avhandlingens olika delstudier. I fråga om den tredje punkten på Johnsons (2009) lista – processer – riktas uppmärksamhet i denna avhandling på *fokuslärarnas tolkning och tillämpning av policyer och policytexter*. Vad gäller det fjärde perspektivet är *diskurser kring och om språk* – både i samhället, policytexterna, daghemmet och lärarnas arbete – centralt för avhandlingen. Till sist kan det konstateras att *kontextens roll är betydelsefull* i alla etnografiska studier, såsom även i denna avhandling.

Då fokus i denna avhandling ligger både på det sociala som händer i en viss kontext under en viss tidpunkt och det som å ena sidan finns befast i olika dokument och å andra sidan sägs och skapas i interaktion mellan olika personer, blir det naturligt att kombinera olika analysmetoder för att få en helhetsbild. I denna avhandling kan det samlokaliserade daghemmet och dess språkpolicy ses som ett speciellt fall eller ett avgränsat fenomen som undersöks, men även de fyra grupperna på daghemmet och de fyra lärarna som står i fokus av avhandlingen kan räknas som enstaka fall som bidrar till helheten. Ett etnografiskt närmande sätt tillämpas speciellt i materialinsamlingen och i synen på forskarens positionering och etnografisk språkpolicyforskning tillämpas särskilt i analyserna för att kunna koppla ihop olika typer av material och metoder och för att skapa en helhetsbild. I följande avsnitt redogör jag för daghemmet, informanterna, materialet, analysmetoderna och forskarpositioneringen.

3.2 Forskningsdaghemmet och fokuslärarna

Fokusdaghemmet *Trollskogens daghem – Taikametsän päiväkoti*⁴ ligger i en tvåspråkig kommun i södra delen av Finland. Vid fältarbetets genomförande 2017 hade nära två tredjedelar av invånarna i kommunen finska som registrerat modersmål, knappt en tredjedel svenska och resterande invånare ett annat modersmål än dessa två. Språkförhållandena i kommunen återspeglades även i desamma på daghemmet på det sättet att majoriteten av barnen hade finska eller svenska – eller båda två – som förstaspråk. Ett fåtal barn hade andra modersmål eller var tvåspråkiga med andra kombinationer av språk än finska-svenska. Dessa siffror grundar sig på lärarnas och mina egna uppskattningar, då det inte förs statistik gällande språk- och kulturbakgrund av barn som deltar i småbarnspedagogisk

⁴ I fortsättningen används bara det svenskspråkiga namnet på daghemmet. Alla namn på personer, grupper och platser som används i avhandlingen är pseudonymer.

verksamhet i Finland (se även Sopanen, 2019). I kommunen som helhet fanns det såväl finskspråkiga och svenskspråkiga som samlokaliserade daghem.

Trollskogens daghem skapades som ett samlokaliserat daghem, med avdelningar för både svensk- och finskspråkiga enheter, redan från början då daghemmet byggdes. Huset var byggt som ett L med två långa korridorer och det fanns totalt fyra barngrupper. Längs en av de två korridorerna låg lokalerna för två grupper, *Ketut* (finska som verksamhetsspråk) och *Snöleoparder* (svenska som verksamhetsspråk) (se Tabell 2), samt entréer till de olika avdelningarna. Det fanns även ett mötesrum för lärarna, gemensamma aktivitetsrum och föreståndares arbetsrum i den korridoren. Längs den andra korridoren fanns lokaler för de två andra grupperna, *Puput* (finska som verksamhetsspråk) och *Björnar* (svenska som verksamhetsspråk), samt deras gemensamma entré. I denna korridor fanns även ett gemensamt lunchrum, ett gemensamt mötesrum och ett omklädningsrum för daghemmets personal.

Tabell 2. Grupperna i Trollskogens daghem

Trollskogens daghem				
Grupper	Puput	Björnar	Ketut	Snöleoparder
Barnens ålder	< 3 år	< 3 år	3-5 år	3-5 år
Verksamhetsspråk i gruppen	finska	svenska	finska	svenska
Gruppernas lokaler	Grupperna Puput och Björnar delade rum största delen av dagen		Grupperna Ketut och Snöleoparder arbetade sida vid sida, men med tillgång till den andra gruppens lokaler och till de gemensamma aktivitetsutrymmena	
Samarbete mellan grupperna inomhus	Många gemensamma aktiviteter för de två grupperna och omfattande samarbete mellan lärarna i grupperna		Mindre gemensamma aktiviteter för de två grupperna men samarbete mellan lärarna	
Samarbete utomhus	Mycket samarbete mellan lärarna från alla grupperna Grupperna ofta samtidigt ute på den gemensamma gården			

I skärningspunkten för de två korridorerna låg köket, det gemensamma lunchrummet och en stor sal för olika aktiviteter. Lunchrummet användes under olika tidpunkter av grupperna Ketut och Snöleoparder medan de yngre barnen åt tillsammans i gruppernas rum. Den stora salen användes av alla grupper, ibland tillsammans och ibland separat. Alla grupperna delade den stora gården med olika aktivitetsmöjligheter och ofta var alla grupperna ute samtidigt, speciellt på eftermiddagarna. I daghemmets lokaler arrangerades det även klubbverksamhet,

både inomhus och utomhus ett par gånger per vecka, för de barn som inte annars deltog i småbarnspedagogisk verksamhet. Även dessa grupper observerades för avhandlingens skull, men bara med hjälp av observationsblanketter då lärare i dessa grupper önskade att inte bli audio- eller videoinspelade. På grund av dessa begränsningar har det materialet uteslutits från avhandlingen (se mer om materialinsamlingen i avsnitt 3.3).

Även om daghemmet var tvåspråkigt i den mån att det fanns grupper för båda språken i huset, eller till och med flerspråkigt eftersom det fanns många språk representerade bland barnen, erbjöd daghemmet inte formellt pedagogik på två språk⁵. Daghemmet hade inte tvåspråkighet som mål för lärandet på samma sätt som språkbad eller annan omfattande verksamhet på två språk, men som framgick av daghemmets egna planer för verksamheten sågs tvåspråkigheten som en styrka och viktig för verksamheten på daghemmet. Två av grupperna hade finska som verksamhetsspråk och två svenska, och således kan samlokaliseringen anses upprätthålla parallell enspråkighet (Heller, 2006). Tack vare samarbete mellan grupperna och lärarna samt daghemmets mål att hålla tröskeln mellan språken låga och dörrarna mellan grupperna öppna, var verksamheten inte bara enspråkig.

Personalen i hela daghemmet samarbetade dagligen bland annat genom att tillsammans ta hand om barnen på gården eller genom gemensamma aktiviteter, och den svenskspråkiga och den finskspråkiga sidan leddes av en och samma chef. Personalrummen delades av alla och möten hölls tillsammans. Även om grupperna hade sina egna lärarledda aktiviteter och utflykter, planerade och genomförde lärarna tillsammans också gemensamma aktiviteter för grupperna och även för familjerna både inomhus och utomhus.

Under fältarbetet noterades att de båda språken, finska och svenska, syntes och hördes överallt i huset, om än i olika grad. Det fanns böcker, broschyrer och skyltar på båda språken och exempelvis texterna skrivna på hyllor, lådor och skåp i de gemensamma hobbyrummen var på både svenska och finska. Mest regelbundet hördes båda språken i de gemensamma lokalerna för grupperna Puput och Björnar samt i gården men båda språken hördes också i de andra rummen i huset då barnen lekte tillsammans eller då lärarna från olika grupper diskuterade med varandra eller med föräldrar.

I grupperna arbetade det både lärare inom småbarnspedagogik (om dessa används begreppet lärare i avhandlingen), socionomer och barnskötare. Sammanlagt fyra lärare deltog i datainsamlingen, en från varje grupp. Information om deras självrapporterade språkbakgrund, gruppen som de arbetade i och språkbruk i gruppen ges i Tabell 3.

⁵ Som undantag arrangerades annan tvåspråkig daghemsverksamhet, klubbverksamhet, för barn som inte annars deltog i daghemsverksamheten ett par gånger i veckan.

Tabell 3. Information om fokuslärarna, grupperna och språk som används i gruppen baserat på lärarnas utsagor.

Namn	Språk-bakgrund	Grupp Barnens ålder	Verksamhets-språk i gruppen	Lärares språkbruk i gruppen
Ulla	finska	Puput < 3 år	finska	finska (svenska)
Marianne	svenska	Björnar < 3 år	svenska	svenska och finska
Anna	finska	Ketut 3-5 år	finska	finska
Emma	tvåspråkig (fi-sve)	Snöleoparder 3-5 år	svenska	svenska

En av datatyperna som användes under materialinsamlingens gång var intervjuer med de respektive lärarna (se vidare avsnitt 3.3.3 nedan). I dessa ombads lärarna att beskriva sin upplevda språkliga bakgrund och vilket/vilka språk de arbetade på i sin hemgrupp. Av dessa intervjuer framkom att Ulla, Marianne och Anna ansåg sig ha en enspråkig språkbakgrund, medan Emma kom från en tvåspråkigt finsk-svensk familj (se Tabell 3). Marianne berättade dock i intervjun att hon genom sitt arbete i andra tvåspråkiga daghem kände sig som en tvåspråkig som utan några problem kan använda båda språken både i arbetet och på fritiden. Lärarna Ulla och Anna, som hade finskspråkig bakgrund, arbetade i de finskspråkiga grupperna Puput och Ketut, medan Marianne och Emma med svensk-språkig respektive tvåspråkig bakgrund arbetade som lärare i de svenskspråkiga grupperna Björnar och Snöleoparder.

Enligt lärarnas egna redogörelser använde Anna och Emma bara finska respektive svenska i arbetet med den egna gruppen. Ulla och Marianne menade däremot att de använde båda språken i den dagliga verksamheten eftersom det fanns omfattande samarbete mellan deras grupper. Ulla uppgav att hon bara använde lite svenska vid sidan av finska, medan Marianne berättade att hon kontinuerligt använde båda språken. Båda lärarna påpekade dock också att de höll sig enbart till gruppens språk när det var fråga om lärarledda aktiviteter i gruppen. Då separerades också grupperna.

Under tiden för fältarbetet arbetade lärarna enligt *Grunderna för planen för småbarnsfostran* (Stakes, 2005). De nya läroplansgrunderna, *Grunderna för planen för småbarns pedagogiken* (Utbildningsstyrelsen, 2016) hade blivit publicerade ett halvt år före materialinsamlingen och skulle träda i kraft två månader efter att fältarbetet genomfördes. Detta gör att denna avhandling betraktar skärningspunkten mellan de gamla och de nya läroplansgrunderna. Utöver de nationella läroplansgrunderna följde man på daghemmet den kommunala planen för småbarnsfostran och daghemmets egen plan för verksamheten. Referenser till den

kommunala planen och daghemmets egen plan har utelämnats från avhandlingen för att garantera anonymitet för daghemmet och dess personal. Utgångspunkten för de kommunala planerna var den nationella planen med särskilt beaktande av de lokala förhållandena (Stakes, 2005, s. 46). Enhetens plan ansågs komplettera kommunens plan för småbarnsfostran, men också beskriva verksamhetsmiljön och den specifika enhetens särdrag och tyngdpunktsområden (Stakes, 2005, s. 46). I Grunderna för planen för småbarnsfostran betonades det att enheterna i sina egna planer skulle beakta de olika faktorer som kan ses vara bundna till verksamheten, dvs. barnen, barngrupperna, verksamhetsmiljön och verksamhetsförhållandena (Stakes, 2005, s. 46).

Värt att nämna är att de gamla läroplansgrunderna, som fortfarande var i kraft under fältperioden, hade ett mer enspråkigt perspektiv på språk, språkinläring och språkliga identiteter än den nya (se även avsnitt 1.2.3). Tvåspråkighet var ett av begreppen som diskuterades i de tidigare läroplansgrunderna endast i samband med *språkbud* och barn med andra modersmål än svenska eller finska (Sopanen, 2018). Kommunen, där daghemmet låg, hade utarbetat sina egna lokala planer som i stort sett följde de riktlinjer som nämns i läroplansgrunderna, också vad gällde språk. Daghemmet hade däremot tydligare lyft fram tvåspråkigheten (svenska-finska) som en viktig del av verksamheten och miljön i sina egna planer bland annat genom att beskriva daghemmets tvåspråkighet som en rikedom som ger barnen möjlighet till att bekanta sig med de båda nationella språken genom fri lek och samvaro. Den daghemsspecifika planen följde alltså i stort sett de kommunala (och nationella) grunderna för planen för småbarnsfostern men även lokala anpassningar, t.ex. ett tvåspråkigt perspektiv, som var viktiga och kännetecknande för daghemmet lyftes fram. Daghemmets egna plan har använts i avhandlingen som bakgrundsinformation.

3.3 Material

3.3.1 Förberedelser inför materialinsamlingen

Det första steget i materialinsamlingen var att kartlägga samlokaliserade daghem i Finland. Webbssidan om svenska skolor och daghem i Finland⁶ gjorde det möjligt att hitta svenskspråkiga daghem som var placerade under samma tak som finska daghem. De samlokaliserade daghemmen kategoriserades sedan i fyra kategorier: 1) daghem som var administrativt antingen finska eller svenska men hade en svenskspråkig respektive finskspråkig eller en tvåspråkig grupp eller en språkbudsgrupp i huset, 2) daghem med administrativt svensk- och finskspråkiga enheter med egna respektive föreståndare, 3) daghem med en föreståndare som ansvarade för både den svenskspråkiga och den finskspråkiga enheten och 4) daghem med tvåspråkiga grupper. Det var också viktigt att läsa hur daghemmen beskrev sin verksamhet och grupperna för att få någon slags bild av deras

⁶ <https://svenskskola.fi>

verksamhet. Utifrån daghemmen med en gemensam föreståndare för såväl svenskspråkiga som finskspråkiga grupper (kategori 3) valdes ett daghem ut som beskrev sig ha samarbete mellan grupperna och som låg i en tvåspråkig kommun.

Jag kontaktade daghemsföreståndaren för att berätta om mina forskningsintressen på våren 2016 och för att fråga om daghemmet skulle vara intresserat av att samarbeta med mig. Redan då visade föreståndaren intresse för att delta i projektet men vi började planera samarbetet i praktiken först ett halvt år senare. Jag och daghemsföreståndaren bokade in ett besök på daghemmet och en träff med daghemmets lärare i oktober 2016. Meningen med mötet var att informera personalen och föreståndaren om mina forskningsidéer och berätta om mina önskemål och ge dem möjligheten att ställa frågor och kommentera samt att diskutera deras egna önskemål. Samtidigt passade jag på att fånga upp intryck om det som skedde runt omkring mig för att få en bra första bild av miljön och daghemmet.

I början av år 2017 blev det ändringar i personalen vid daghemmet då daghemmets föreståndare hade blivit tillfrågad om att ta hand om andra utbildningsfrågor vid kommunen under vårterminen, så jag fortsatte samarbetet med den vikarierande föreståndaren. Nästa steg var att kontakta kommunens utbildningschef för att ansöka om tillstånd för forskning vid detta daghem. När utbildningschefen hade undertecknat de skriftliga forskningstillstånden meddelade den vikarierande föreståndaren att fyra lärare, en från varje daghemsgrupp, aktivt ville delta i projektet. Utöver detta skulle det vara möjligt för mig att följa annan verksamhet på daghemmet. Vi kom överens om tidtabellen för materialinsamlingen och om ett ytterligare förberedande möte med föreståndaren och fokuslärarna i mars 2017.

Jag formulerade informationsbrev och blanketter för forskningstillstånd till såväl personalen som föräldrarna (se bilaga 1 och bilaga 2). I informationsbrevet gavs föräldrarna vidare information om avhandlingen och de gavs möjlighet att avböja barnens medverkan om de så önskade. Då forskningen i första hand fokuserade på lärarna innehöll deras informationsbrev särskilt detaljerad information om avhandlingens syfte, materialinsamling, deltagarnas rättigheter och publicering av resultat. Forskningstillstånden och informationsbreven var skrivna på både svenska och finska.

Jag besökte daghemmet en gång till före materialinsamlingen i mars 2017 för att ge fokuslärarna och föreståndaren möjlighet att fråga om detaljer och för att dela ut alla forskningstillstånd till varje grupp. Före mötet hade jag möjlighet att sitta i en av korridorerna och betrakta vad som händer på daghemmet och runt omkring mig, och efter mötet visade en av lärarna mig runt i huset och berättade om olika lokaler och hur de arbetar på daghemmet. På detta sätt hade jag möjlighet till att bekanta mig med byggnaden och i viss mån i lärarnas arbetssätt redan före den verkliga materialinsamlingsperioden.

Alla anställda som arbetade i grupperna fick ett informationsbrev om materialinsamlingen och de ombads att uttrycka sin åsikt gällande deltagande i materialinsamlingen samt att underteckna forskningstillstånd. Alla undertecknade forskningstillstånd samlades in innan materialinsamlingen inleddes. Alla

föräldrar till barnen gav tillstånd till materialinsamlingen i grupperna och alla fokuslärarna gav tillstånd både för audio- och videoinspelningar samt för observationer och intervjuer (se även Tabell 4 i avsnitt 3.3.2). Det fanns några anställda i grupperna som gav lov till audioinspelningar men som inte ville bli videoinspelade, vilket betydde att jag i dessa grupper och i gemensamma lokaler samlade in material bara genom audioinspelningar, observationer och anteckningar. Före materialinsamlingen meddelade en anställd i en av de grupperna först att hen inte vill vara med i datainsamlingen, men efter att vi diskuterat avhandlingens syfte, insamlingsmetoder och publicering av materialet mer ingående kom vi överens om att jag kan samla in material även i den gruppen om jag bara utelämnar den ifrågavarande personens röst, både bokstavligt och bildligt talat, i alla resultat.

Förutom fokuslärarna i de fyra daghemsgrupperna var jag även intresserad av att se hur lärare arbetar med språk och med barn i den verksamhet på daghemmet som arrangerades på två språk för de barn som annars inte deltog i daghemsverksamheten. Lärarna i den verksamheten gav mig tillstånd att observera i grupperna, men de ville inte bli audio- eller videoinspelade under den tiden som jag tillbringade med dem. Eftersom det insamlade materialet från dessa grupper skulle ha bestått enbart av mina observationer och fältanteckningar, bestämde jag mig för att utesluta materialet helt på grund av validitetsaspekten (se vidare nedan för etiska reflektioner). Den observationsdagen gav mig dock möjlighet att betrakta inte bara annan verksamhet på daghemmet utan också de gemensamma stunderna då flera grupper var tillsammans och samarbetade utomhus och inomhus.

3.3.2 Fältarbete

Fältarbetet ses som den viktigaste delen i materialinsamlingen för etnografiska studier och det är oftast en viktig del även i fallstudier. Jag deltog i daghemmets vardag partiellt i form av *deltagande observatör* ('observer as participant'), vilket betyder att personalen, familjerna och barnen visste att jag befann mig på daghemmet för att forska och deltagandet i själva verksamheten på daghemmet var sekundärt (Merriam, 1998, s. 101). Jag deltog inte i aktiviteterna utan observerade oftast situationer i olika delar av huset eller utomhus, men om exempelvis barnen ville prata med mig eller visa eller berätta någonting såg jag mitt deltagande i dessa interaktioner som naturligt. Enligt Merriam (1998) är fördelen med sådana observationer att forskaren har möjlighet att betrakta många personer och olika synvinklar och samla in mycket och varierande data, men samtidigt är det informanterna som själva kan bestämma hur de vill presentera sig själva och sina tankar, vilket kan ge en falsk bild av verkligheten. Ofta hjälper tiden: informanterna blir mer vana vid forskarens tillvaro på fältet och både forskaren och informanterna lär sig mer om varandra (Blommaert & Jie, 2010). Under fältarbetets gång var en del av barnen mycket intresserade av mitt arbete och min närvaro som forskare och då hade jag också flera samtal med dessa barn. Detsamma gäller också de anställda på daghemmet: en del av de vuxna berättade fritt och ofta om vardagen på daghemmet och om barnen, grupperna, samarbetet och kontexten,

medan andra höll mer distans till mig. Vissa av de vuxna som inledningsvis höll visst avstånd blev dock mer pratsamma i slutdelen av fältperioden, såsom även Blommaert och Jie (2010) har konstaterat vara ganska vanligt.

En av de välkända paradoxerna i fältarbetet är den s.k. observatörens paradox ('observer's paradox'; Labov, 1972, citerad i Sarangi, 2019) som handlar om omöjligheten att samla in "naturliga data", dvs. material som beskriver forskningsinformanternas vardag som den är. Då forskaren blir en (konkret) del av vardagen, antingen som en observatör eller genom olika materialinsamlingsmetoder, förändras vardagen så att den inte kan betraktas som "vanlig" eller "normal". Samtidigt är det dock viktigt att påpeka att då forskaren har varit en del av vardagen under fältarbetets gång är det hen som har förstahandsinformation om allt som har skett och därför har bättre förståelse av materialet som ska analyseras. Blommaert och Jie (2010) föreslår att i stället för att kalla fältarbetet för materialinsamling borde det kallas för inlärningsprocess, där både forskaren och informanterna lär sig av varandra och tillsammans skapar kunskap och förståelse om varandra och om forskningstemat. Denna synvinkel har också varit viktig för mig i detta avhandlingsarbete.

Under fältarbetsperioden i maj 2017 tillbringade jag en dag i respektive grupp samt en dag i annan verksamhet som daghemmet organiserade. Därtill intervjuade jag lärarna i juni 2017. I Tabell 4 presenteras observationstider i varje grupp, materialet som samlats in med hjälp av video- och/eller audioinspelningsinstrument, fältanteckningar samt längden på intervju med respektive pedagog. Detta material ses som primärmaterial för avhandlingen.

Tabell 4. Materialinsamlingen på fältet.

	Pedagog (grupp)	Ulla (Puput)	Marianne (Björnar)	Anna (Ketut)	Emma (Snöleoparder)
Material					
Observationer i gruppen		5t 45 min	6t 45min	6t 45min	7t
Videoinspelningar		-	-	1t 37min	-
Audioinspelningar		1t 35min	1t 56min	1t 17min	1t 18min
Fältanteckningar och forskningsdagbok		+	+	+	+
Intervju		23min	21min	28min	18min

Under varje observationsdag följde jag verksamheten i gruppen samt det som fokuslärarna gjorde. Jag hade valt två strategier för att skriva om mina observationer: observationstabeller och forskningsdagbok. I tabellerna förde jag korta anteckningar⁷ om det som skedde runt omkring mig – tidpunkten, vad som hände,

⁷ Ibland används även begreppet fältanteckningar i avhandlingen för att hänvisa till anteckningar som jag har fört i observationstabeller.

vilka som var på plats, vilket/vilka språk som användes och andra kontextbundna anteckningar som skulle kunna vara meningsfulla för analyserna. I observationstabeller skrev jag också anteckningar om barnen och deras språk, ritade bilder av lokalerna och skrev ner korta samtal mellan olika personer. I forskningsdagboken reflekterade jag över mina känslor och de informella diskussionerna jag hade haft med daghemmets personal. I dagboken skrev jag också om andra situationer som jag intuitivt ansåg vara viktiga att ta upp med lärarna. Dessa texter var ofta längre än anteckningar i observationstabeller.

Att observera det som händer runt omkring en i ett stort daghem är inte alltid lätt (se mer om observationer i Blommaert & Jie, 2010, s. 29–31). Ibland kom barnen prata med mig just då när jag hörde något intressant som lärarna sade. Då och då skulle jag gärna ha lyft fram olika teman till diskussion i kafferummet då de anställda pratade om daghemmets vardag, men jag försökte hålla min roll som observatör och spara mina frågor till intervjutillfällena. För att komplettera observationsmaterialet och för att kunna dokumentera daghemmets vardag på ett pålitligt och effektivt sätt bad jag varje fokuslärare att bära en mikrofon. Därtill spelade jag in videor med interaktion i dessa grupper i de fall där lärarna och föräldrarna hade gett lov för videoinspelningar (se Tabell 4). Lärarna hade möjlighet att själva stänga av mikrofonen då de exempelvis ville diskutera diskret med föräldrarna. Lärarna stängde ibland av mikrofonen även vid måltidssituationer, i kafferummet eller i sådana situationer där det var mycket ljud i bakgrunden. Efter varje dag på fältet lyssnade jag igenom dagens inspelningar och kompletterade mina anteckningar med kommentarer om innehållet eller intressanta synvinklar. Jag skrev också dagboksinslägg ifall det dök upp någonting som jag behövde reflektera över mer mångsidigt. Att arbeta med inspelningarna direkt efter dagen på fältet gav mig möjlighet att reflektera över situationer som fortfarande var i färskt minne och att återkomma till situationerna nästa dag med lärarna om jag ville ta upp något som jag undrade över. Inspe­lingarna, dagboks­inläggen och observationstabellen med fältanteckningar fungerade också som grund för intervjuerna. Dessa användes som data speciellt i delstudie 3 (se avsnitt 4.3), men även i delstudie 1 (se avsnitt 4.1).

3.3.3 Intervjuer med fokuslärarna

Vid sidan av observationer ses intervjuer ofta som en viktig del av kvalitativa och etnografiska fallstudier. Kännetecknande för etnografiska intervjuer är att intervjuaren och informanterna på basis av fältarbetet redan vet en del om varandra. De har delat vardagen under en viss tidsperiod och ofta diskuteras händelserna på fältet i intervjuerna, även om huvudpunkten ligger på informanternas erfarenheter och känslor (Tolonen & Palmu, 2007). Intervjuerna ger forskaren möjlighet att få kunskap om sådana händelser som hen har observerat men också om sådana händelser där hen inte har varit med (Hammersley, 2005, s. 9). Samtidigt kan forskaren bättre förstå informanternas perspektiv, attityder, föreställningar och värden (Hammersley, 2005, s. 9). Intervjuerna ger också möjlighet att betrakta hur olika personer reflekterar kring samma fenomen och kring deras positioner (Tolonen & Palmu, 2007:92). Samtidigt får forskaren möjlighet att tillsammans

med informanterna diskutera de situationer på fältet som har väckt forskarens intresse, de så kallade rika punkterna ('rich points', se Copland m.fl., 2015, s. 48). Problemet med rika punkter är enligt Blommaert och Jie (2010, s. 67) att de kan berätta mer om forskaren själv och forskarens egna tankar än om de andra och deras tankar. Då informanter ges möjlighet att berätta om händelserna på fältet utifrån deras perspektiv blir deras röst också starkare i materialet.

Intervjuerna med lärarna arrangerades en månad efter observationsperioden vid daghemmet. Tidsperioden mellan observationerna och intervjuerna gav möjlighet till en preliminär analys av inspelat material, fältanteckningar och forskningsdagbok. Speciellt viktigt var det att hitta sådana punkter som väckte frågor eller som behövde studeras närmare. Själva intervjuerna arrangerades i ett mötesrum på daghemmet. Daghemmet valdes som plats för intervjuerna eftersom det var lättare för lärarna att delta i dessa under dagens lopp och miljön var också bekant för både lärarna och mig som intervjuare. Därtill kunde lokalerna väcka inspiration eller påminna om något som hänt tidigare.

Genom de första analyserna av materialet från fältet identifierade jag teman som var viktiga att diskutera närmare: språkbruk på daghemmet, samarbete på daghemmet samt språkmedvetenhet. Lärarna informerades om de tre huvudtemana en vecka före intervjuerna för att få dem att känna sig bekväma i intervju-situationen (se bilaga 3). Intervjuerna var semistrukturerade då jag hade preciserat några färdiga frågor på förhand och jag hade valt tre huvudteman för intervjuerna, men samtidigt gavs det också frihet för att följa de spår som var viktiga för de intervjuade. Då semistrukturerade intervjuer hamnar mellan strukturerade och öppna intervjuer, kan forskaren få svar på de frågor som har uppstått under fältarbetets gång och som är viktiga för helheten men samtidigt ge utrymme för informanterna att öppna nya synvinklar och berätta om egna perspektiv (Freebody, 2003, s. 132). På det sättet hänger semistrukturerade intervjuer också tätt ihop med etnografiska intervjuer som ofta försöker få mer perspektiv på det som har hänt på fältet men också ge utrymme för informanternas egna röster (Tolonen & Palmu, 2007).

Intervjuerna hade tre huvudteman: språkbruk på daghemmet, samarbete mellan lärarna och enheterna samt språkmedvetenhet. Det första temat var valts utifrån mitt intresse för språkbruket i den egna gruppen, mellan anställda, vid personalmöten, och i samtal med barn och föräldrar. För det andra temat låg intresset speciellt i hur samarbetet sinsemellan lärarna gestaltade sig, liksom hur samarbetet mellan grupperna såg ut. Gällande det sista temat ville jag få fram hur lärarna tolkar begreppet språkmedvetenhet, hurdana tankar de hade kring det och hur språkmedvetenhet aktualiserades i deras arbete. Därtill fanns det även tid för andra aspekter och teman som lärarna själva eventuellt ville ta upp. Jag bad också varje lärare att fritt berätta om sin språkliga bakgrund, sina tidigare arbetserfarenheter och sitt arbete i fokusdaghemmet. Många diskussioner cirkulerade också kring gemensamma upplevelser från min tid på fältet. Intervjuerna transkriberades för senare användning och för noggrannare analyser och användes som data i delstudie 1 (se avsnitt 4.1) och i delstudie 3 (se avsnitt 4.3).

Forskarens delaktighet är tydlig i observationerna, men ännu tydligare blir den i samband med intervjuer. Sarangi (2019, s. 106–107) diskuterar trovärdigheten i intervjumaterial och forskarens roller i intervjuerna. Delvis fungerar forskaren som deltagare i intervjun och delvis som analytiker som analyserar det som hen hör och som har tillgång till materialet även efter intervjusituationen (Sarangi, 2019). Därtill kommer intervjudeltagarna, både forskaren och informanterna, till intervjusituationen med egna bakgrunder och kunskaper, eventuellt som experter eller noviser, och med egna berättelser men också med gemensamma erfarenheter av vardagen under fältarbetet (se t.ex. Mietola, 2007). Det är viktigt att påpeka att varje unik deltagare i intervjuerna, inklusive forskaren, berättar om vardagen utifrån deras perspektiv. Det är möjligt att alla har olika förståelser om det som händer under dagarna och tolkningar av en och samma sak kan variera. Som Mercer (2007, s. 12) skriver kan även en och samma person ha varierande tankar om verkligheten och personens berättelser kan variera på olika tider och med olika personer eller till och med vara motsatta till det som personen har berättat tidigare. Även forskarens förståelse av vardagen och verkligheten vävs in i lärarnas berättelser genom intervjuerna och analyserna. Det är viktigt att se intervjuerna som social interaktion mellan forskaren och informanter där de skapar förståelse om verkligheten tillsammans (se även Blommaert & Jie, 2010). Därför är det omöjligt och även oetiskt att försöka ta bort forskarens röst och betydelse från materialet.

Det är inte bara deltagarnas, dvs. såväl forskarens som informanternas, perspektiv som påverkar intervjuerna utan också forskningens fokus, paradigm och metod (Mercer, 2007, s. 11). Då etnografiska intervjuer ofta arrangeras som (semistrukturerade) temaintervjuer kring valda teman i stället för strukturerade intervjuer med likadana frågebatterier för alla, är det möjligt att forskaren styr diskussionen åt ett visst håll om hen inte är noggrann med sina ordval. Det är också möjligt att informanterna ger sådana svar som de tror att forskaren vill höra. Mercer (2007) visar dock att forskningsresultaten inte nödvändigtvis påverkas av forskarens position som bekant eller icke-bekant för deltagarna eller av forskarens sätt att reagera i intervjuerna. Även om forskare ofta uppmanas att hålla en viss distans till sina informanter kan forskarens egna berättelser om sina erfarenheter också öka förtroendet hos informanterna och få dem att berätta mer om sina erfarenheter (Mercer, 2007; Tolonen & Palmu, 2007).

Ett sätt att öka validiteten i kvalitativa undersökningar är att låta deltagarna kommentera texterna och resultaten. Mercer (2007:12) påpekar dock att informanternas perspektiv kan variera i olika situationer, förändras under tiden och vara motstridiga så att det inte blir lätt att hitta samförståelse. Det är också informanternas egna synpunkter på vardagen och verkligheten som de presenterar, det som de konstruerar i interaktion med andra. På det sättet kan det sägas att jag i denna avhandling tolkar informanternas tankar som sådana som de uttalas i interaktionssammanhanget, där kunskap konstrueras gemensamt just i denna situation, i denna kontext.

3.3.4 Policyer och styrdokument

Genom det etnografiska materialet för denna avhandling studeras närmast mikronivån (lärarna) och mesonivån (daghemmet), medan makronivån, dvs. den samhälleliga nivån, lyfts fram genom olika policy- och styrdokument. Olika policydokument och rekommendationer kan anses spegla samhälleliga ideologier och ideal kring språk och utbildning (se t.ex. Ruíz, 1984). Då det finns ett dynamiskt förhållande mellan de olika språkpolycynivåerna och dessa påverkar varandra, är det viktigt att ta hänsyn till denna aspekt för att förstå språkpolycyn på daghemmet och de möjliga orsakerna till lärares sätt att agera.

Policy- och styrdokument som presenteras i Tabell 5 användes i avhandlingen som material för att skapa en bild av hur flerspråkighet diskuteras i samhälleliga policydokument och hurdan påverkan dessa diskurser eventuellt har för praktiker på mikronivå. Det finns ofta en stark förbindelse mellan makronivåpolicyer och mikronivåpraktiker även om det i Finland också ges mycket utrymme för lokalt beslutfattande och för lärarautonomi (Mølstad, 2015; Paulsrud & Wermke, 2019).

Tabell 5. Styrdokument och rekommendationer för småbarnspedagogisk verksamhet.

Policydokument	Namn på policydokument	Utgivare	År
Styrdokument (nationella grunder för småbarnspedagogisk verksamhet)	Grunderna för planen för småbarnsfostran	Stakes (Forsknings- och utvecklingscentralen för social- och hälsovården)	2005
Stöddokument för utveckling av småbarnspedagogik i Finland	Småbarnspedagogikens historia, nuläge och utvecklingens riktlinjer	Undervisnings- och kulturministeriet	2014
Styrdokument (nationella grunder för småbarnspedagogisk verksamhet)	Grunderna för planen för småbarnspedagogiken	Utbildningsstyrelsen	2016
Stöddokument för utveckling av språkutbildning i Finland	Flerspråkighet som en resurs	Undervisnings- och kulturministeriet	2017a
Stöddokument för utveckling av småbarnspedagogik i Finland	Vägkarta för småbarnspedagogiken för 2017-2030	Undervisnings- och kulturministeriet	2017b

Läroplansgrunderna från år 2005 och år 2016 presenterar de riktlinjer som har reglerats för småbarnspedagogiken, medan stöddokumentet från år 2014 och

2017 kan ses som rekommendationer för vidare utveckling av småbarnspedagogiken och språkutbildning i Finland. Det finns även skillnader mellan läroplansgrunderna: planen från år 2005 var främst menad som en rekommendation för småbarnspedagogisk verksamhet medan planen från år 2016 ska ses som normativ och som utgångspunkt för all verksamhet. Läroplansgrunderna från 2005 och 2016 används i denna avhandling för att ge bakgrundsinformation om policyer som är av relevans för lärares arbete men också för att analytiskt jämföra hur språk, flerspråkighet och speciellt språkmedvetenhet syns och diskuteras i dessa dokument.

Att välja läroplansgrunderna som material för denna avhandling är naturligt då dessa tillsammans med lagstiftning kan ses som de viktigaste styrdokumenterna för småbarnspedagogiken. Läroplansgrunderna utnyttjas som forskningsmaterial främst i delstudie 1 (se avsnitt 4.1). Stöddokument för småbarnspedagogiken och för språkutbildning från år 2014 och år 2017 används som material i delstudie 2 (se avsnitt 4.2). Dessa dokument valdes enligt följande kriterier: 1) Dokumenten var publicerade inom tidsperioden 2008–2017; 2) de var publicerade av Undervisnings- och kulturministeriet eller Utbildningsstyrelsen; och 3) i dokumenten nämndes och diskuterades språk i förhållande till småbarnspedagogik. I dessa behandlades dessutom allmänt utvecklingsfrågor i relation till utbildning och i småbarnspedagogik i dessa dokument. Då den språkliga mångfalden i det finländska samhället antas öka även i framtiden var det viktigt att betrakta hurdant utrymme språk får i dessa dokument. I de dokument som utslöts nämndes språk i samband med förskola eller grundskola men inte i förhållande till småbarnspedagogik, det togs hänsyn till endast en viss grupp av barn eller elever (t.ex. invandrarbarn), eller så berördes visserligen utvecklingen och kvaliteten av finländsk småbarnspedagogik, men språkfrågorna nämndes bara kort och ytligt, eller inte alls.

3.4 Analyismetoder

Kännetecknande för etnografiska studier är att analysfasen börjar redan i ett tidigt skede av forskningsprocessen. Blommaert och Jie (2010, s. 63–64) menar att det inte finns en tydlig gräns mellan fältarbetet och analysfasen utan en stor del av analysen börjar redan på fältet. Som ovan påpekats spelar forskaren en viktig roll i fältarbetet då hen observerar, frågar, analyserar och drar slutsatser gång på gång om det som sker i kontexten. Redan innan jag började med fältobservationer hade jag gjort några observationer om daghemmet genom deras webbsidor, deras plan för verksamheten och e-postkorrespondensen med daghemsföreståndaren. Även de första mötena med personalen och fokuslärarna fungerade som möjligheter att observera och göra preliminära analyser om verksamheten och vardagen på daghemmet. Observationerna fungerade ofta som utgångspunkt för senare frågor och informella samtal som hjälpte mig att bättre förstå det som hände på daghemmets vardag. Genom dessa observationer och samtal fick jag bättre förståelse inte bara om vardagen på daghemmet och lärarna utan också

om de temana som vore viktiga att ta upp i intervjuerna och lyfta fram i avhandlingen. Ju mer tid forskaren använder på fältet, desto bättre förstår hen olika perspektiv och synvinklar, vilket i sin tur leder till mer djupgående analyser. Eftersom min tid på fältet var relativt kort försökte jag använda alla besöken vid daghemmet så effektivt som möjligt.

Såsom diskuteras ovan, bestod materialet för denna avhandling av olika typer av data. För att kunna kombinera data var det viktigt att få allt material i sådan form att materialet är lätt att kombinera och jämföra. Jag lyssnade igenom audiomaterialet flera gånger, tittade på videomaterialet noggrant och skrev anteckningar. Intervjumaterialet transkriberade jag helt såsom även de viktigaste delarna av audio- och videomaterialet. De handskrivna fältanteckningarna i observationsblanketterna och forskningsdagboken bearbetade jag i digital form för att kunna lättare kombinera dessa med annat material. Då allt material var i digital form var det lättare för mig att fördjupa mig i innehållet. Jag använde mig av olika preliminära kategorier, bland annat för att upptäcka olika teman och mönster i materialet, likheter och skillnader i innehållet i de olika materialtyperna och annat som var nyttigt att lyfta fram för närmare betraktelser. Jag återkom till audio- och videomaterialet flera gånger under avhandlingsarbetet för att upptäcka nyanser och kontrollera att jag hade förstått rätt det som var viktigt att betona.

I fråga om analys av etnografiskt material som forskaren själv har samlat in är det viktigt att diskutera subjektivitet och objektivitet. Som ovan konstaterades spelar forskaren och forskarens närvaro en roll både i materialet och i materialinsamlingen men också i analysfasen. Blommaert och Jie (2010, s. 66) skriver om samspelet mellan subjektivitet och objektivitet på följande sätt:

(...) in order to be objective one must be subjective (there is no alternative to that), and one must be aware of that subjectivity, that subjectivity must play a role in the way in which one constructs 'objects', that is, objective factual accounts of events

Blommaert och Jie menar att forskaren behöver vara medveten om sin centrala position i materialet för att kunna presentera objektiva resultat och då är det viktigt att analysera materialet ur många olika perspektiv, använda olika analysmetoder och grunda resultaten på sådant material som inte bara baserar sig på forskarens syn på händelserna utan presenterar olika perspektiv. I denna avhandling har olika analysmetoder använts för att öka objektiviteten i avhandlingen. Intervjuer och video- och audioinspelningar stöder observationerna och triangulering mellan olika typer av material och mellan olika informanter ger ett bredare perspektiv i analysprocessen och för helheten.

Triangulering kan tillämpas genom att använda olika källor (personer, tider eller platser), olika datainsamlingsmetoder (bland annat intervjuer och observationer), olika forskare, olika teorier och olika datatyper (t.ex. kvalitativt och kvantitativt material) (Miles & Huberman, 1994, citerad i Meijer m.fl., 2002, s. 146). I denna avhandling tillämpades triangulering genom användning av olika typer av material, datainsamlingsmetoder och källor, vilket är typiskt för etnografiska

studier, fallstudier och etnografisk språkpolicyforskning. Därtill användes triangulering i synnerhet i delstudie 3 i vilken audio- och videoinspelningar, observationer och forskningsdagbok samt intervjuer först analyserades separat genom tematiska innehållsanalyser och diskursanalys för att hitta olika mönster i språkbruk och språkval och för att analysera lärarnas reflektioner. Därefter kombinerades dessa resultat till en helhet. Datatrianguleringen ökar inte nödvändigtvis trovärdigheten i analyserna, men den kan ge en bredare bild av vad som händer (Flick, 2017; Hammersley, 2008; Meijer m.fl., 2002).

Vid sidan av analysen som pågick hela tiden under materialinsamlingens och analysfasens gång, användes olika analysmetoder i denna avhandlingens tre delstudier. I den första delstudien valdes diskursanalys (se t.ex. Blommaert, 2005; Gee, 2010) som analysmetod för att få fram närvarande diskurser i lärarnas reflektioner kring begreppet språkmedvetenhet. Diskursanalysen föregicks av induktiva kategoriseringar (se mer i avsnitt 4.1). I den andra delstudien användes både kvantitativa och kvalitativa analysmetoder (se mer i avsnitt 4.2) för att undersöka om flerspråkigheten presenterades som resurs, rättighet eller problem i vissa stöddokument för småbarnspedagogik. Diskurser och ideologier betraktades i denna delstudie även från ett jämförande perspektiv då fokus i materialet låg på småbarnspedagogik i två kontexter: Finland och Norge. I den tredje delstudien användes diskursanalys (Blommaert, 2005; Gee, 2010) som analysmetod. Även i denna delstudie användes induktiva kategoriseringar kring olika teman i intervjuer som preliminärt steg för diskursanalysen. I den delstudien blev även käll- och metodtriangulering (Meijer m.fl., 2002) mer synbar (se mer i avsnitt 4.3).

Diskursanalys användes således som analysmetod i alla tre delstudier. Diskursanalys kan definieras på många olika sätt. På grund av de olika områdena där diskursanalys har använts kan det ses som ett mångfacetterat perspektiv på språkbruk och det sociala (Slembrouck, 2020, s. 32). Blommaerts (2005, s. 14-15) fem principer för diskursanalys är att förstå 1) vad språkbruk betyder för de som använder språket, 2) att språk fungerar på olika sätt i olika situationer, 3) vikten av kontexten, 4) olika repertoarer och hur de distribueras, samt 5) hurdan inverkan strukturerna i den omgivande världen har. På ett likartat sätt menar Gee (2010) att vårt sätt att använda språk påverkas bland annat av vår världsbild, kontexten, våra och andras tankar kring lämpligt språk i olika situationer, andra diskurser samt andra större samtal (såsom samhällseliga debatter). Dessa principer för diskursanalys sammanfaller med Johnsons (2009) perspektiv att första språkpolicyerna som helhet. Johnson lyfter fram olika aktörer, policytexters mål samt olika processer, diskurser och kontexter som betydande för språkpolicyforskning. Enligt mig har Blommaert (2005), Gee (2010) och Johnson (2009) en mycket likartad syn på principerna för diskursanalys.

I denna avhandling användes diskursanalys som metod för analys av intervjumaterialet i delstudie 1 och delstudie 3 för att bättre förstå hur lärarna tänker kring vissa teman. Analysen riktades i synnerhet mot det som lärarna sade bland annat om sitt språkbruk eller sina språkval och vad som eventuellt låg bakom

deras ord. Utgångspunkter för diskursanalysen i intervjumaterialet var tematiska kategorier som skapades induktivt utifrån intervjumaterialet. Genom kategorierna blev det möjligt att först se *vad som diskuterades* och *av vem* och därefter genom närmare betraktelser att se *hur dessa teman diskuterades* och *vad som eventuellt påverkade* det som sades och hur det sades. Tematiska kategorier användes både i delstudie 1 och delstudie 3. Diskursanalysen användes också för att kombinera intervjumaterialet med det etnografiska materialet om själva agerandet på daghemmet. Det etnografiskt insamlade materialet, den gemensamma tiden på fältet och förståelsen av kontexten (på både kommunalnivå och nationell nivå) gav också en bättre förståelse av lärarnas tankar kring de valda temana

Diskursanalys kombinerades även med kvalitativ innehållsanalys i analysen av de finländska och norska policydokumenten för småbarnspedagogik i delstudie 2. I studien låg huvudintresset i det som uttrycktes i dokumenten om språk och flerspråkighet och i ideologier som eventuellt låg bakom dessa uttryck. I delstudien fokuserades det i synnerhet på språkval och uttryck, men även på det som inte nämns i dokumenten, dvs. vad som har lämnats bort. Eftersom delstudie 2 behandlade två olika kontexter och en viss tidpunkt i dessa kontexter, betonas den kontextuella förståelsen som både Blommaert (2005) och Gee (2010) nämner som en viktig del av diskursanalysen.

3.5 Etiska överväganden och forskarens position

De forskningsetiska principerna som rekommenderas av Forskningsetiska delegationen (TENK, 2013) har följts under hela projektets gång. Dessa principer har tillämpats genom de olika faserna av avhandlingsarbetet: i rekrytering av och kontakten med informanter, i materialinsamlingen, i dataanalyser och i publiceringen av resultat. Flertalet av dessa etiska aspekter har diskuterats i avsnitten ovan (3.2–3.4). I tillägg till det som redan har diskuterats är det viktigt att betona att medan det i kvalitativ forskning ofta är forskaren själv som ses som det viktigaste forskningsinstrumentet, speciellt i datainsamlingen och analyserna, har forskaren också många skyldigheter vid publiceringen av resultat. Redan i ett tidigt skede av detta avhandlingsprojekt blev det klart att för att säkra daghemmets och personalens anonymitet var det viktigt att inte uppge alltför detaljerad information om kontexten, daghemmet, daghemmets verksamhet, fokuslärarna, andra anställda och barn. Pseudonymer gavs till alla lärare, barn, grupper och platser som nämndes i materialet och bara den informationen som har ansetts vara ytterst nödvändig för själva delstudierna och själva avhandlingen har omnämnts i publikationer. Detta betydde också att det blev omöjligt att publicera exempelvis bilder på daghemmet, stillbilder från det inspelade materialet eller citat från daghemmets eller kommunens plan för småbarnspedagogik. Då fallstudier anses vara mycket kontextbundna och behöver rika beskrivningar om kontexten och situationerna för att förstärka validiteten i avhandlingen är det inte alltid lätt att balansera mellan att ge tillräcklig information och att inte avslöja för mycket om kontexten och deltagarna.

Ett annat eventuellt etiskt dilemma vid publicering av resultat är att balansera mellan forskarens skyldighet att presentera sina resultat ärligt och att publicera resultat på ett rättvist sätt så att det inte orsakar problem för informanterna eller försätter informanterna i en svår situation i arbetslivet eller i privatlivet. I fotspåren av andra forskare som har tillämpat så kallade *solidaritetsglasögon för lärararbetet* ('teacher solidarity lens'; se mer i Martínez m.fl., 2015; Philip m.fl., 2016) vill jag presentera mina informanter, deras sätt att arbeta och läraryrket i allmänhet på ett respektfullt sätt men också att ta upp möjliga utmaningar och konflikter. I denna avhandling är det inte fråga om att bedöma verksamheten på daghemmet eller lärarnas sätt att arbeta utan att beskriva den språkliga vardagen genom att lyfta fram lärarnas reflektioner och det som jag som forskare har observerat om vardagen på daghemmet och analyserat. Det är inte heller lärarnas språkkunskaper som står i fokus utan hur de hanterar den tvåspråkiga vardagen.

Inom forskningsfältet diskuteras det nuförtiden ofta om öppen vetenskap samt möjligheten till att tillgängliggöra insamlade forskningsdata för andra forskare. Då jag började med denna avhandling diskuterades det perspektivet inte i lika stor omfattning och därför har jag informerat alla deltagare om att data som jag samlar in används för denna avhandling och de kommer att förstöras 5 år efter avhandlingen blivit klar. Av etiska skäl blir det då inte möjligt att tillgängliggöra data för andra. Däremot har jag valt att publicera delstudierna i sådana tidskrifter som stöder öppen publicering för att så många som möjligt, inklusive personalen i fokusdaghemmet, ska ha tillgång till resultaten. Resultaten i studierna har även presenterats på olika vetenskapliga konferenser för att ge möjlighet till diskussion kring temat.

Förutom de etiska diskussioner som förts under avhandlingsarbetets gång är det viktigt att ta ställning till min egen position som forskare. I samband med etnografiska studier och fallstudier skrivs det ofta om fördelar och utmaningar när det gäller forskarens roll på fältet. En person med information om och erfarenhet av fenomenet eller verksamheten känner redan till forskningskontexten och ofta även sina informanter och deras sätt att fungera i det sociala sammanhanget, men hen kan ha svårt att se vardagen med "färska ögon" och att ta forskarrollen i den bekanta kontexten (Pole & Morrison, 2003:25). En utanförstående kan däremot betrakta vardagen med "färska ögon", men kan hamna i situationer där hen inte kan beskriva informanternas vardag som de förstår den. Mercer (2007, s. 1) föreslår att forskarens delaktighet i stället betraktas som ett "kontinuum med flera dimensioner där alla forskare rör på sig kontinuerligt fram och tillbaka beroende på tid, plats, deltagare och tema" (min översättning). Dimensioner som är naturliga men som utvecklas under tiden är bland annat ålder, tid och plats (både på mikro- och makronivån), maktrelationer mellan människor, personligheter och samtalsteman (Mercer, 2007, s. 4).

I linje med Mercer (2007) kan jag själv på många sätt räkna mig som utanförstående forskare på fältet: daghemmet, personalen, barnen och området där daghemmet befann sig var alla först obekanta för mig. Även den tvåspråkiga kontexten kändes något annorlunda för mig då jag själv kom från ett starkt finskdominerat område, även om jag hade erfarenhet av att bo i olika städer och i olika

länder. Lärararbete inom småbarnspedagogik i allmänhet hade blivit bekant för mig genom mina erfarenheter som förälder till barn som deltog i småbarnspedagogisk verksamhet i en daghemsmiljö samt genom erfarenheter i forskningsvärlden kring två- och flerspråkighetsfrågor i småbarnspedagogik och utbildning. Jag hade inga professionella erfarenheter av att arbeta som lärare inom småbarnspedagogik men genom mina erfarenheter som förälder och forskare kunde jag rätt lätt komma in i vardagen på daghemmet och många rutiner var på det sättet bekanta för mig. Att jag hade genomfört pedagogiska ämnesstudier under mina magisterstudier hjälpte mig säkert även att förstå vissa pedagogiska beslut på daghemmets vardag. Eftersom vardagen på ett samlokaliserat daghem var något nytt för mig liksom delvis också lärararbetet kan jag delvis räknas som novis inom fältet, även om jag redan hade förståelse om vardagen på daghem genom mina tidigare erfarenheter som förälder och som forskare. Min position som novis och outsider gav lärarna möjlighet att agera som experter som genom våra informella och mer officiella diskussioner kunde de ta upp sådant som de ansåg vara viktigt.

En annan synvinkel som är nödvändig att ta i beaktande i samband med forskarpositionering och språkforskning är maktförhållanden mellan språk. Jag själv har ursprungligen en finskspråkig bakgrund vilket med säkerhet har gjort det lätt för mig att navigera i det finländska samhället. Språkrelaterade frågor har knappast varit aktuella i mitt liv förrän jag aktivt valde att bli insatt i dessa frågor utifrån olika perspektiv. På samma sätt som min röst spelade en roll under fältarbetet och materialinsamlingen, i analysprocessen och vid delgivning av resultat, är det också mina tidigare erfarenheter och min bakgrund som kan påverka mina sätt att se, höra och känna. Jag anser dock också att genom min utbildning i och på svenska och mina tidigare erfarenheter av forskningsprojekt med fokus på frågor kring bland annat tvåspråkigheten i svenska och finska, utbildning och agens har jag fått mer perspektiv även på språkrelaterade frågor, speciellt i den finländska kontexten. Därtill har mina erfarenheter av att bo i olika kontexter gett mig perspektiv till att betrakta språk, även mina egna, ur olika perspektiv.

4 SAMMANDRAG AV DELSTUDIERNA

Nedan sammanfattas de viktigaste resultaten i delstudierna som var och en bidrar till avhandlingens övergripande syfte att ta reda på den utövade språkpolitiken i det samlokaliserade daghemmet utifrån lärarnas synvinkel. Denna avhandling betraktar språkpolitiken som tredimensionell och i linje med Spolsky (2004), Shohamy (2006) och Bonacina-Pugh (2012) ses den bestå av 1) språkplanering/uttalad språkpolicy, 2) språkpraktiker/utövad språkpolicy och 3) språkideologier/uppfattad språkpolicy (jfr diskussion i avsnitt 2.1). Därtill kan alla dessa dimensioner återfinnas på olika språkpolitynivåer, dvs. på den personliga nivån (lärare inom småbarnspedagogiken), den institutionella nivån (daghem), den kommunala nivån och den samhällsliga nivån. Dessa kan också hänvisas till med begreppen mikro-, meso- respektive makronivåer. Varje delstudie i denna avhandling betraktar språkpolitiken från olika perspektiv. I Tabell 6 presenteras de delar av språkpolitiken som står i fokus i respektive delstudie, den språkpolitynivå som betraktas i delstudierna och de övergripande temana i delstudierna. De viktigaste resultaten i delstudierna sammanfattas härnäst.

Tabell 6. Delstudier och dess bidrag till avhandlingens helhet.

	Delstudie 1 (Sopanen, 2019)	Delstudie 2 (Alstad & Sopanen, 2021)	Delstudie 3 (Sopanen, 2022)
De analyserade språkpolicydelarna	språkideologier (språkpraktiker)	språkplanering språkideologier	språkpraktiker (språkideologier) (språkplanering)
Den undersökta språkpolitynivån	mikronivå (mesonivå)	makronivå	mikronivå (mesonivå)
De övergripande temana	Hur uppfattas lärarens roll och två-/ flerspråkigheten av lärarna?	Hur uttalas språkpolitiken? Hur ses flerspråkigheten i styr- och stöddokument? Hurdana ramar ges för lärarnas arbete?	Hur utövas språkpolitiken? Hurdan roll har lärarna och samarbetet mellan enheterna?

4.1 Delstudie 1. Språkmedvetenhet i småbarnspedagogik

Fokus i delstudien *Språkmedvetenhet i småbarnspedagogiskt arbete – Finländska daghemspedagogers reflektioner* (Sopanen, 2019) ligger på begreppet språkmedvetenhet och lärarnas reflektioner kring begreppet. Utgångspunkten för denna delstudie var det nya styrdokumentet Grunderna för planen för småbarnspedagogiken (Utbildningsstyrelsen, 2016) och den centrala rollen som språkmedvetenhet hade fått i dokumentet. Begreppet språkmedvetenhet hade betonats även i Grunderna för läroplanen för grundläggande utbildningen (se t.ex. Halinen m.fl., 2015), vilket visade hur centralt språkmedvetenhet ansågs vara för hela lärandet från småbarnspedagogisk verksamhet och uppåt. Utifrån dessa utgångspunkter var det viktigt att få mer kunskap om hur lärare inom småbarnspedagogiken förstår begreppet och reflekterar kring det i relation till sitt arbete. I studien besvaras följande forskningsfrågor: Hur tolkar lärarna vid det aktuella daghemmet begreppet språkmedvetenhet och hur förhåller sig deras diskurser till det som uttrycks i Grunderna för planen för småbarnspedagogiken 2016?

I delstudien ses språkmedvetenhet som ett omfattande och brett begrepp som innehåller olika synvinklar såsom språklig medvetenhet, medvetenhet om flerspråkighet och kritisk språkmedvetenhet (Cenoz m.fl., 2017; Lilja m.fl., 2017). I delstudien granskades begreppet utifrån tre perspektiv och steg. Först definierades begreppet *språkmedvetenhet* enligt tidigare forskning och det presenterades genom dokumentanalys hur språkmedvetenhet hade fått mer utrymme i det nyaste styrdokumentet för småbarnspedagogiken, *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016* (Utbildningsstyrelsen, 2016), jämfört med det tidigare dokumentet, *Grunderna för planen för småbarnsfostran 2005* (Stakes, 2005). Följande steg byggde på etnografiska, semistrukturerade intervjuer (Freebody, 2003; Tolonen & Palmu, 2007) med de fyra fokuslärarna och deras reflektioner kring begreppet språkmedvetenhet i relation till deras arbete. Som sista steg jämfördes lärarnas reflektioner med det som skrivs om språkmedvetenhet i läroplansgrunderna.

De fyra lärarna som deltog i delstudien intervjuades under sommaren 2017, två månader innan de nya grunderna för småbarnspedagogiken trädde i kraft. Temana för intervjuerna var språkbruk på daghemmet, samarbete mellan daghemmets anställda och mellan grupper samt språkmedvetenhet varav den sistnämnda delen var i fokus i delstudie 1. Språkmedvetenhet var ett nytt och centralt begrepp i läroplansgrunderna, vilket betydde att det var viktigt att få fram hur lärarna tolkade begreppet som sågs som centralt men som inte hade diskuterats i lärarutbildningen tidigare och på deras tid. Lärarna ombads definiera vad de anser att begreppet innebär och hur de tolkar det utifrån sitt eget perspektiv och i sitt arbete. De semistrukturerade intervjuerna transkriberades och analyserades med hjälp av diskursanalys (Blommaert, 2005; Gee, 2010).

För att få fram diskurser kring språkmedvetenhet kategoriserades lärarnas reflektioner induktivt i sex tematiska kategorier: aktiviteter, närmiljö, lärares språkbruk, språkutveckling hos barn, att väcka intresse och flerspråkighet. Genom intensiv närläsning av transkriptioner och intensivt lyssnande på materialet

samt tolkning av lärarnas ordval och sätt att uttrycka sig blev det möjligt att leta efter diskurser som dök upp i lärarnas reflektioner kring språkmedvetenhet. Dessa diskurser beskrevs sedan med exempel från intervjuerna och jämfördes med det som står i läroplansgrunderna om språkmedvetenhet.

Analysen av intervjuerna visade att lärarnas reflektioner kretsade kring två diskurser: 1) *diskursen kring lärarens roll som språkmedvetna vuxna* och 2) *diskursen kring två- och flerspråkighet*. Gemensamt för den första diskursen var lärarens reflektioner om det egna språkliga agerandet som en språkmedveten vuxen. Som exempel på språkmedvetna arbetssätt lyfte lärarna fram bland annat att de kan väcka barnens intresse till läsande eller skrivande, läsa sagor mångsidigt eller agera som en språklig förebild för barnen. Den andra diskursen cirkulerade kring två- och flerspråkighet. Då diskuterade lärarna bland annat möjligheter som närmiljön erbjuder för att betrakta de två nationella språken och förpliktelser till och ansvar för att ge stöd i svenska eller finska som andraspråk.

I intervjuerna kom det fram att lärarna var väl medvetna om deras roll som språkmedvetna modeller som genom sitt språkbruk och sitt agerande kan stödja barns språkinlärning och språkutveckling. Lärarna lyfte fram bland annat olika aktiviteter som stöder barns språkliga medvetenhet. De diskuterade också språkmedvetenhet i samband med den svensk-finska tvåspråkigheten, vilket beskrevs med positiva ordalag på flera olika sätt. Tvåspråkigheten, som var uppskattad och samtidigt vardaglig för lärarna, betydde helt tydligt tvåspråkigheten i de två inhemska språken, svenska och finska. Andra möjliga språkkombinationer, andra modersmål än svenska eller finska eller barns flerspråkighet lyftes inte spontant fram av lärarna. En möjlig orsak till det är att daghemmet hade två officiella verksamhetspråk – svenska och finska – som också stod i fokus för avhandlingen och under materialinsamlingsperioden. Det skulle också kunna betyda att lärarna inte var så vana vid att arbeta med flerspråkighet utöver svensk-finsk tvåspråkighet. Därtill är det möjligt att språkmedvetenhet, och speciellt medvetenhet om flerspråkighet, ännu inte var ett så tydligt begrepp för lärarna som fortfarande arbetade enligt den tidigare läroplanen för småbarnsfostran vid intervjutillfället. I den tidigare läroplanen betraktades språk utifrån en mer enspråkig synvinkel vilket kan ha påverkat lärarnas sätt att använda och reflektera kring språk.

Slutsatser som drogs av resultaten var att det finns ett behov av mer fortbildning om språkmedvetenhet och flerspråkighet på daghemsfältet. Det påpekades även att det behövs mer djupgående intervjuer med ett större antal lärare i olika delar av Finland för att få en bättre bild av lärarnas tankar kring begreppet språkmedvetenhet i relation till deras arbete.

4.2 Delstudie 2. Språkorienteringar i styrdokument

Den samskrivna artikeln *Language orientations in early childhood education policy in Finland and Norway* (Alstad & Sopenan, 2021) betraktar Ruíz' (1984) språkorienteringar – *språk som problem, språk som rättighet* eller *språk som resurs* – i finländska

och norska makronivå-policydokument som behandlar småbarnspedagogik och språkutbildningspolitik i Finland respektive Norge. Språklig och kulturell mångfald är vardag i många daghem i båda länderna och denna mångfald har noterats även i olika policydokument för utbildning. Tidigare forskning har visat att språk, i synnerhet i fråga om flerspråkighet, kan ses som problem, rättighet eller resurs i olika policydokument (se t.ex. Hult & Hornberger, 2016; Ruíz, 1984). Syftet i studien är att synliggöra olika språkorienteringar i de utvalda dokument som alla handlar om småbarnspedagogik. I artikeln besvaras följande forskningsfråga: Vad är karaktäristiskt för språkorienteringar i policydokument för småbarnspedagogiken i Finland och Norge? Det diskuteras också hurdan påverkan olika språkorienteringar som framkommer i de analyserade dokumenten kan ha för utbildningspolicyer och -praktiker inom småbarnspedagogiken.

Finland och Norge valdes som kontexter för denna delstudie av flera orsaker. De nordiska länderna anses ha liknande traditioner och värdegrunder för småbarnspedagogik (Einarsdottir & Wagner, 2006; Hellman & Lauritsen, 2017; Wagner, 2006) men samtidigt kan småbarnspedagogik anses vara mer politiskt styrd i Norge än i Finland. Andra orsaker som kan påverka språkorienteringar och orsaka intressanta skillnader mellan de två länderna är Norge har ett enda officiellt språk (norska), medan Finland har två (finska och svenska). Samtidigt har Norge en längre tradition av immigration än Finland och i de norska daghemmen finns generellt ett större antal barn som har ett annat språk än norska som modersmål.

Tre policydokument från Finland och fyra dokument från Norge valdes ut för analysen för att få fram vilken/vilka orientering/orienteringar som blir synbar/synbara i de valda dokumenten speciellt i fråga om språklig mångfald, tvåspråkighet och flerspråkighet. I forskning om utbildningspolicydokument är det ofta läroplaner som utforskas och därför valdes annan typ av policydokument på makronivån som material för denna delstudie.

Analysprocessen hade två huvudsteg: att identifiera lämpliga policydokument och att genomföra en summativ innehållsanalys som innehöll en kvantitativ och komparativ analys av nyckeltermerna och en kvalitativ tolkning av de utvalda termerna i båda kontexterna (Hsieh & Shannon, 2005). Först identifierades makronivå-policydokument som berörde både småbarnspedagogik och språk (se även 3.3.4). Sammanlagt sju policydokument, varav två språkutbildningsdokument och fem utbildningspolicydokument publicerade år 2008–2017 valdes för närmare granskning (se Tabell 7).

Tabell 7. Data i delstudie 2.

	Den ursprungliga publikationen	År	Land
Språkutbildningspolicyer			
Flerspråkighet som en resurs. Utredning angående läget för och nivån på språkreserven i Finland	Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta	2017	Finland
Språk bygger broar. Språkstimulering och språkinläring för barn, unga och vuxna	Språk bygger broer: Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne	2008	Norge
Utbildningspolicydokument			
Vägkarta för småbarnspedagogiken för 2017–2030	Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030	2017	Finland
Småbarnspedagogikens historia, nuläge och utvecklingens riktlinjer	Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat	2014	Finland
Tid för lek och inläring – Bättre innehåll i förskolan	Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen	2016	Norge
Framtidens förskola	Framtidens barnehage	2013	Norge
Kvalitet i förskolor	Kvalitet i barnehagen	2009	Norge

Det första steget i analysprocessen var att läsa igenom dokumenten och identifiera relevanta nyckeltermerna som berörde flerspråkighet eller språkinläring och språkundervisning. Sex begrepp – *flerspråkig*, *tvåspråkig*, *modersmål*, *första språk*, *andra språk / annat språk*, *språklig mångfald* och *flerkulturell / kulturell mångfald* – valdes för närmare betraktelser. Sökfunktionen användes för att få fram hur ofta de valda begreppen nämndes i dokumenten. Dessa resultat och utdrag med valda begrepp användes sedan som utgångspunkt för det nästa steget i analysen, dvs. närläsning av alla dokument. I de utvalda utdragen analyserades bland annat ordval och meningsbyggnaden för att visa om flerspråkighet ses som problem, rättighet eller resurs i de respektive dokumenten.

Analysen av de finländska dokumenten visade att det i språkutbildningspolicydokumentet målades fram en resursorientering till flerspråkigheten men även utmaningar kring flerspråkigheten nämndes. I delstudien lyftes det fram att även resursorientering kan ses som problematisk om språk inte ses som värdefulla i sig utan bara om de är nyttiga för samhället eller för individen bland annat på arbetsmarknaden (se t.ex. Ricento, 2005). Detsamma framkom även i analyserna. I de finländska utbildningspolicydokumenten sågs flerspråkighetsfrågor mer implicit som utmanande. I de norska dokumenten var resursorienteringen synbar i alla dokument men i utbildningspolicydokumentet upptäcktes

det en mer explicit och ökande tendens att utmana resursorienteringen kring flerspråkighet. Trots detta anlade inget av de finländska eller norska dokumenten en explicit problemorientering till flerspråkighet.

Delstudien visade att flerspråkigheten visserligen sågs som resurs i de analyserade policydokumenten men en underliggande enspråkig ideologi utmanade denna orientering, vilket kan leda till att flerspråkigheten ses som en utmaning. Det konstaterades i delstudien att det finns en tydlig koppling mellan makronivå-policyer och mikronivå-praktiker, dvs. lärares praktiker inom småbarns-pedagogisk verksamhet. Det kan orsaka tveksamhet hos lärarna om det inte uttalas tydligt i policydokument vad som önskas av dem eller om det är motsatta orienteringar och perspektiv till språk som lyfts fram. Samtidigt, om lärarna åtnjuter omfattande autonomi i verksamheten, som i den finländska kontexten (Kopisto m.fl., 2015; Mølstad, 2015), kan mångsidiga synvinklar till flerspråkighet leda till det att lärarna kan implementera policyer på olika sätt, vilket igen kan leda till mer utrymme för språken på daghem.

Denna delstudie har två författare på grund av två olika forskningskontexter som jämförs i studien. Själva forskningsidén uppstod från intresset att utforska flerspråkighetsfrågor i språkpolicydokument i varsin kontext och de likheterna och skillnaderna mellan kontexterna gjorde det meningsfullt att jämföra dessa. Syftet med undersökningen samt de övergripande forskningsfrågorna, analysmetoderna och de teoretiska synvinklarna diskuterades mellan forskarna. Båda forskarna letade efter passande policydokument för analysen från varsin kontext och valet av dokument samt de eventuella problemen kring dessa diskuterades. Dokumenten analyserades först separat, så att båda forskarna ansvarade för sin egen kontext. Varje analyssteg diskuterades med jämna mellanrum. Forskarna ansvarade även för respektive kontextuell resultatdel samt för andra kontextuella beskrivningar. I övrigt fördelades skrivarbetet mellan forskarna så att båda deltog aktivt i skrivprocessen i alla delarna av studien genom att skriva egna avsnitt, kommentera varandras texter och bearbeta avsnitten enligt diskussionerna. Den sista versionen av artikeln diskuterades och accepterades av båda forskarna innan artikeln lämnades in till tidskriften för publikation. Denna jämna fördelning av skrivarbetet mellan forskarna syns även i författarordningen – forskarnas namn har getts i alfabetisk ordning.

4.3 Delstudie 3. Lärares språkbruk och språkval

I artikeln *Teachers' language practices and choices in a bilingual, co-located kindergarten in Finland* (Sopanen, 2022) studeras fyra lärares språkpraktiker och språkval i det samlokaliserade daghemmet som står i fokus för denna avhandling. Samlokaliseringar har blivit allt vanligare i Finland, i synnerhet i tvåspråkiga områden, och temat har debatterats livligt i över tio år (se även kapitel 1.2.5). Språkbruk och samarbete mellan enheter i samlokaliserade skolor och gymnasier i Finland har undersökts relativt mycket (se t.ex. Hansell m.fl., 2016; Helakorpi m.fl., 2013), men samlokaliserade daghem har inte fått lika mycket uppmärksamhet (se dock

Bergroth & Palviainen, 2016a, 2016b, 2017). I delstudien beskrivs den språkliga vardagen på det samlokaliserade daghemmet som står i fokus för avhandlingen utifrån fokuslärarnas perspektiv. Lärarnas språkbruk och språkval undersöks men även de möjliga orsakerna bakom deras språkval och språkliga handlingar (såsom språkideologier, kontextuell förståelse och språkkunskaper) lyfts fram. I studien besvaras följande forskningsfrågor: På vilka sätt används språk av lärare inom småbarnspedagogik i ett samlokaliserat daghem och vad kan tänkas ligga bakom lärarnas språkval?

Materialet i delstudie 3 bestod av video- och audioinspelningar om vardagen i grupperna, anteckningar om observerat språkbruk och intervjuer med lärarna (se Tabell 8).

Tabell 8. Data i delstudie 3.

Lärare/ Data	Ulla	Marianne	Anna	Emma
Observationer i gruppen	5t 45 min	6t 45 min	6t 45 min	7t
Videoinspelningar	-	-	1t 37 min	-
Audioinspelningar	1t 35 min	1t 56 min	1t 17 min	1t 10 min
Intervjuer	23 min	21 min	28 min	18 min
Anteckningar / Forskningsdagbok	+	+	+	+

I denna delstudie analyserades intervjuerna, observationerna och inspelningarna först separat med olika analysmetoder. Sedan kopplades analyserna om det som lärarna berättade om språkbruk och språkval på daghemmet ihop med det som observerades i grupperna. Därtill analyserades varje lärares språkliga agerande och reflektioner kring språkbruk och språkval först separat för att sedan kunna beskriva vad som var kännetecknande för lärarnas språkbruk generellt på daghemmet som helhet.

Liksom i delstudie 1 kategoriserades lärarnas tankar först induktivt för att möjliggöra en identifikation av de teman som de tog upp. De tematiska kategorierna som framträdde i materialet var lärarens språkbruk och språkval i egen grupp, i samarbete mellan grupperna, mellan lärarna, med barnen från andra grupper, med föräldrar och i personalmöten. Dessa kategorier gjorde det möjligt att skapa en bild av varje lärares språkbruk. Olika mönster om språkval och språkbruk framträdde utifrån video- och audiomaterialet och dessa kombinerades sedan med resultaten från intervjuerna som analyserades med hjälp av diskursanalys (Blommaert, 2005; Gee, 2010). Genom datatriangulering (se t.ex. Meijer m.fl., 2002) och kombination av resultat blev det möjligt att beskriva mönster för språkval och språkbruk för varje lärare. Tillsammans bildade dessa mönster den utövade språkpolycyn på daghemmet.

Resultaten visade att fokuslärarna använde språk på olika sätt på daghemmet och det var olika kontextbundna orsaker som påverkade deras språkval. Bland annat gruppens språk samt lärarens och barns språkbakgrunder hade betydelse för lärarnas språkval, liksom situationen och samarbetet mellan grupperna. Det visade sig också att lärarna hade gjort explicita val för hur språk används i grupperna och i olika situationer, vilket bevisade deras egen agens i språkfrågor. I viss mån och i vissa situationer separerade lärarna svenskan och finskan för att garantera verksamhet på det språket som föräldrarna har valt för sitt/sina barn, vilket är vanligt i det finländska skolsystemet. Men genom de gemensamma aktiviteterna och utrymmena blev verksamheten mer dynamisk mellan de två språken. Delstudien visade även att lärarna var medvetna om svenskans situation som mindre talat språk i Finland och i området: de svenskspråkiga och tvåspråkiga lärarna höll sig till svenskan regelbundet inte bara i de svenskspråkiga grupperna utan även med tvåspråkiga barn över lag i gemensamma aktiviteter och i de finskspråkiga grupperna. Lärarna stötte barnens språkutveckling genom att ge tillräckligt utrymme för svenskan (eller finskan) i form av lärarledda aktiviteter. Men genom möten mellan de två språken kunde lärarna även ge stöd till de tvåspråkigas båda språk och ge möjligheter till språköverskridande aktiviteter som igen kan väcka barns intresse för andra språk och ge en känsla av samhörighet trots olika språkbakgrunder.

5 RESULTAT OCH DISKUSSION

I detta kapitel presenteras de övergripande resultaten av avhandlingen. I avsnitt 5.1 besvarar jag den första forskningsfrågan och diskuterar de ramar för småbarnspedagogisk verksamhet som skapas genom språkplanering och språkideologier. Dessa kan påverka lärares språkliga handlingar i småbarnspedagogisk verksamhet. I avsnittet ligger fokus på den nationella och den institutionella språkpolycynivån, dvs. på makro- och mesonivåerna. Lärarnas utövade språkpolicy beskrivs i avsnitt 5.2 i vilket jag besvarar den andra forskningsfrågan om lärarnas språkval och språkliga handlingar. Jag diskuterar det dynamiska förhållandet mellan språkpraktiker och de ramar som presenteras i avsnitt 5.1, men tyngdpunkten i avsnittet ligger på lärarnas egna reflektioner kring språk, dvs. på mikronivån. I avsnitt 5.3 belyser jag hur samarbetet i hela daghemmet och mellan de finska och de svenska grupperna har gett tvåspråkigheten mer utrymme. I detta avsnitt besvarar jag den tredje forskningsfrågan om språköverskridande samarbete.

I avsnitt 5.4 reflekterar jag över de möjligheter som samlokaliseringar och språköverskridande samarbete kan föra med sig samt de möjliga språkrelaterade utmaningarna i samlokaliserade enheter. I avsnitt 5.5 reflekterar jag kritisk över resultaten och diskuterar de möjliga begränsningarna för denna avhandling. Sist beskrivs framtida forskningsbehov och forskningsmöjligheter i avsnitt 5.6.

5.1 Språkpolicy på nationell och institutionell nivå

I detta avsnitt besvarar jag den första forskningsfrågan: *hurdana ramar för lärares språkliga handlingar skapas genom språkplanering och språkideologier på nationell och institutionell nivå?* I avsnittet beskrivs de språkliga ramarna för småbarnspedagogisk verksamhet som formas genom språkplanering och språkideologier på nationell och institutionell nivå i Finland. Enligt Spolskys (2004) modell om språkpolicyer påverkar språkplanering, språkideologier och språkpraktiker ömsesidigt varandra. Enligt modellen är det då språkplanering och språkideologier som

styr lärares språkpraktiker i småbarnspedagogisk verksamhet, även om det också finns andra aspekter som kan ha inverkan på språkliga handlingar, såsom bland annat lärares bakgrund, tidigare erfarenheter, sociala förhållanden och fysiska utrymmen (se mer om lärares agens i Priestley m.fl., 2015). I detta avsnitt diskuteras språkplanering på nationell och institutionell nivå samt ideologier kring språk, medan lärarna samt deras handlingar och reflektioner kring språk och arbete inom småbarnspedagogiken betraktas närmare i avsnitt 5.2.

För att säkerställa likvärdiga förutsättningar och språkliga rättigheter för svenskspråkiga och finskspråkiga har svenskspråkig och finskspråkig utbildning arrangerats separat i Finland, vilket syns också i språkplaneringen och i språkideologier. På nationell språkplaneringsnivå syns det bland annat i lagen om småbarnspedagogik (540/2018, 8 §) som förutsätter att kommunerna i Finland arrangerar småbarnspedagogik på antingen finska, svenska eller i vissa fall samiska. I tvåspråkiga kommuner, som i den kommunen där Trollskogens daghem ligger, ska småbarnspedagogik erbjudas på båda språken så att familjer kan välja mellan den svenskspråkiga och den finskspråkiga verksamheten. I Trollskogens daghem betydde det under datainsamlingsperioden att två av grupperna var administrativt svenskspråkiga och två finskspråkiga (se avsnitt 3.2). Språken i Trollskogens daghem existerade på det sättet sida vid sida.

Förutom lagstiftningen kring småbarnspedagogik ses läroplansgrunderna som ett viktigt styrdokument för småbarnspedagogisk verksamhet. Även om läroplansgrunderna kan ses som ett utbildningspolitiskt styrdokument ges det också anvisningar för språkligt agerande i verksamheten i dokumentet som därför kan ses som ett ytterligare exempel på språkplanering. Under materialinsamlingens gång, vår och sommar 2017, följde daghem i Finland *Grunderna för planen för småbarnsfostran* (Stakes, 2005) som vägledande dokument. I detta styrdokument betraktas småbarnspedagogiken och lärandet från en relativt enspråkig synvinkel (se även avsnitt 1.2.3). Språkens centrala roll i utbildning och för barns uppväxt samt lärares roll för språkinläring och -utveckling erkändes och diskuterades i dokumentet men utifrån ett mer enspråkigt perspektiv: det hänvisas ofta till ett språk i styrdokumentet och två- och flerspråkigheten ansågs inte omfatta alla barn i verksamheten. Styrdokumentet *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen, 2016) som ersatte läroplansgrunderna från år 2005 trädde i kraft som bindande styrdokument för småbarnspedagogisk verksamhet strax efter materialinsamlingen. I det styrdokumentet kom mångfald av språk tydligare fram. Den sågs som en utgångspunkt för verksamheten och bland annat alternativ för tvåspråkig pedagogik diskuterades betydligt mer.

I *Grunderna för planen för småbarnsfostran* (Stakes, 2005) rekommenderades det att kommunerna utarbetar kommunspecifika och enhetsspecifika planer för småbarnsfostran med de nationella grunderna som ram för arbetet (Stakes, 2005, s. 7). Enligt styrdokumentet bör kommuner ta de lokala förhållandena samt de tidigare riktlinjerna i kommunerna i beaktande då de bearbetar planerna på kommunal nivå (Stakes, 2005, s. 46). Enheterna kompletterade i sin tur kommunens plan med egna planer för småbarnsfostran där verksamhetsmiljön samt enhetens särdrag och tyngdpunktsområden beskrevs. Trollskogens daghem följde

de nationella och kommunala planerna för småbarnsfostran och därtill hade det formulerats en egen plan för småbarnsfostran på daghemmet. Som lokala särdrag hade Trollskogens daghem betonat bland annat tvåspråkigheten som inte lyfts fram så tydligt i det nationella styrdokumentet. I daghemmets egen plan sågs tvåspråkigheten som en rikedom för hela verksamheten.

Ytterligare betonades tvåspråkigheten i språkplaneringen på institutionell nivå i de sätt på vilka verksamheten hade planerats i Trollskogens daghem. Den fysiska byggnaden hade byggts för att fungera som ett gemensamt hus där rummen var möjligt att delas på olika sätt mellan grupperna. Alla grupperna hade sina egna rum men i huset fanns det också rum som alla grupper använde. Därtill samarbetade grupperna *Björnar* och *Puput* så intensivt att de delade rum nästan på heltid. Ett ytterligare tecken på viljan att arbeta tvåspråkigt är indelningen av daghemmets lokaler. I stället för att placera de svenskspråkiga grupperna längs den ena korridoren på daghemmet och de finskspråkiga längs den andra korridoren hade lokalerna delats på det sättet att det fanns såväl en svenskspråkig som en finskspråkig grupp i båda korridorerna. Pysselrum och andra gemensamma rum hade utrustats med tvåspråkigt material och med tvåspråkiga skyltar och markeringar. På det sättet blev det möjligt att använda dessa rum på ett dynamiskt sätt. Eftersom varje grupp också hade egna rum kunde lärarna utrusta dessa med mer enspråkigt material, speciellt i den korridor där grupperna *Snöleoparder* och *Ketut* låg. Att inte dela in lokalerna i en svensk sida och en finsk sida kan ses som ett tecken på aktiv språkplanering som ser samarbetet mellan svensk- och finskspråkiga som viktigt. Samtidigt garanteras de språkliga rättigheter som lagen förutsätter för svensk- och finskspråkiga genom att svensk- och finskspråkig verksamhet arrangeras separat bland annat genom lärarledda situationer eller i olika lokaler för olika grupper.

Den praktiska tillämpningen av den nationella språkideologin om lika språkliga rättigheter för de svenskspråkiga och finskspråkiga har länge färgats av den så kallade taxellska paradoxen. Enligt denna paradox leder enspråkiga praktiker till två livskraftiga språk medan tvåspråkiga praktiker leder till språkbyte från svenskan till finskan (se även From & Sahlström, 2017). Denna tankegång syns tydligt även i internationell forskning kring flerspråkighet i minoritetsspråksklassrum (se t.ex. Cenoz & Gorter, 2017; Jones, 2017; Leonet m.fl., 2017) i vilken tydlig planering och tydliga strategier för flerspråkiga praktiker efterlysas.

Den taxellska paradoxen syns även i debatten kring samlokaliserade enheter och kring möjligheten att starta tvåspråkiga skolor i Finland. Tidigare forskning har visat två olika utgångspunkter i debatten kring samlokaliserade skolor och tvåspråkiga skolor: i den ena betonas möjligheter som språköverskridande samarbete skulle kunna föra med sig och i den andra understryks det svenska rummets betydelse för det svenska språkets framtid (se t.ex. Boyd & Palviainen, 2015; Slotte-Lüttge m.fl., 2013). Tidigare forskning kring nationella policytexter och debatter kring språk har visat att det är både den samhälleliga tvåspråkigheten och den individuella två- eller flerspråkigheten som ses ofta som resurs,

om än med olika nyanser (se Nikula m.fl., 2012; Pöyhönen & Saarinen, 2015). Resurstänkande leder dock inte nödvändigtvis till två- eller flerspråkiga språkpraktiker hos lärare i skol- och daghemskontexter (se t.ex. Alisaari m.fl., 2019; Zuniga m.fl., 2018).

I delstudie 2 (Alstad & Sopanen, 2021) undersöktes språkorienteringar – *språk som problem*, *språk som rättighet* och *språk som resurs* – i utbildnings- och språkutbildningspolicyer i den finländska och norska kontexten (se även avsnitt 4.2). Språkorienteringar (Ruíz, 1984; se även Hult & Hornberger, 2016) i (språk)policydokument kopplas ihop med språkideologier som uttrycks i texterna. Genom att forska språkorienteringar i policydokument är det möjligt att hitta förbindelser mellan diskurser och makt och mellan språk och det sociala (Johnson, 2011a, s. 268–269). De tre orienteringar kan sammanfattas med följande: 1) i problemorientering betonas majoritetsspråket, medan andra språk ses som problem, 2) i språk som rättighet -orientering betonas varje persons rättigheter till sitt/sina språk samt olika konventioner och lagar och 3) i resursorientering betonas både den samhälleliga och individuella flerspråkigheten, mångfald och språkens värde (Ruíz, 1984; Hult & Hornberger, 2016). Resurstänkande är inte heller helt problematiskt om språk ses som värdefulla bara om de är nyttiga antingen för individen eller för samhället (se t.ex. Petrovic, 2005; Ricento, 2005), men i linje med Hult och Hornberger (2016, s. 43) användes de tre orienteringarna som en guide för att förstå diskurser kring språk i studien.

I delstudie 2 konstaterades det att utgångspunkten i de finländska stöddokumenterna för språkutbildning och för småbarnspedagogiken låg i enspråkig norm trots landets officiella tvåspråkighet. Flerspråkigheten sågs som resurs men också som utmaning. I de utbildningspolitiska stöddokumenterna om småbarnspedagogisk verksamhet som analyserades togs språkfrågor knappt upp. I de få fall där språk nämndes explicit handlade det om de språkliga rättigheter som olika språkgrupper har för småbarnspedagogisk verksamhet eller om diskussionen kring inlärning av finska/svenska som andraspråk. Kulturell och språklig mångfald ansågs beröra svenskspråkiga och samiska barn samt barn med ett främmande språk som modersmål eller med invandrarbakgrund, dvs. alla andra barn förutom de finskspråkiga. I det språkutbildningspolitiska stöddokumentet som analyserades lyftes flerspråkigheten fram som en resurs för både samhället och individer men även i detta dokument framkom vissa utmaningar, exempelvis tillräcklig fortbildning om språk och språkmedvetenhet för lärare i den småbarnspedagogiska verksamheten. (Alstad & Sopanen, 2020)

I delstudie 2 (Alstad & Sopanen, 2021) konstaterades det även att om det i de språk- och utbildningspolitiska styr- och stöddokumenterna förblir öppet vad som önskas av lärare har lärarna mer frihet att tillämpa policyer (se även Johnson, 2010). Det gäller också språkpraktiker i verksamheten. I delstudie 2 kom det fram att det speciellt i de valda finländska stöddokumenterna inte uttrycktes hur lärarna önskas att agera språkligt. Orsaken till det kan vara att det inte behövs fortsatt diskussion kring språk då det tydligt nämns i Lag om småbarnspedagogik att verksamheten ska erbjudas på barnets modersmål då det är finska, svenska eller

samiska. Därtill förklaras det tydligare i de finländska läroplansgrunderna hurdan roll språk har i verksamheten och för inläring, utveckling, identitet och barns framtid. Det är också möjligt att språkfrågor har lämnats bort i de valda dokumenten då dessa diskuteras i läroplansgrunderna eller ses som en självklarhet.

Sammanfattningsvis kan det sägas att på nationell nivå stadgas likvärdiga rättigheter för finsk- och svenskspråkiga genom lagar både gällande möjligheten att använda finska eller svenska hos myndigheter och att delta i småbarnspedagogisk verksamhet med finska eller svenska som verksamhetsspråk. I de läroplansgrunderna för småbarnspedagogiken som gällde för småbarnspedagogiken under datainsamlingens gång målades det fram en relativt enspråkig bild på verksamheten, och i de stöddokument som analyserades i delstudie 2 lämnades det relativt mycket utrymme för tolkning då språk i de valda utbildningspolitiska dokumenten inte diskuterades i stor omfattning. I det språkutbildningspolitiska dokumentet som analyserades sågs flerspråkigheten som resurs men också som utmaning i praktiken.

Genom rekommendationen att betona lokala särdrag i daghemmets egna grunder för planen för verksamheten fanns det möjlighet att tolka läroplansgrunderna på olika sätt. I Trollskogens daghem hade denna frihet använts bland annat till att lyfta fram tvåspråkigheten i verksamhetsplanen. Tvåspråkighet var också en tydlig del av verksamheten, även om det ibland kom fram i form av parallell enspråkighet. På daghemmet arrangerades verksamhet på två språk: på svenska i de svenskspråkiga grupperna och på finska i de finskspråkiga grupperna. På det sättet uppfylldes kraven för språkliga rättigheterna för båda språkgrupperna på daghemmet och det förblev också viktigt att garantera tillräckligt med utrymme för båda språken att utvecklas och läras in. Gruppernas egna rum och egna insamlingsstunder och lärarledda aktiviteter på verksamhetsspråket var några tecken på det. Sådana aktiviteter var viktiga även i grupperna Puput och Björnar som annars samarbetade aktivt och delade rum varje dag.

Det kom dock fram både i observationerna och i intervjuerna att de gemensamma lokalerna och samarbetet gav möjlighet till språköverskridande aktiviteter vid sidan av de enspråkiga aktiviteterna. I intervjuerna nämnde lärarna att två- och ibland även flerspråkigheten kom fram i aktiviteter på olika språk (såsom låtar och spel), i samtal på den gemensamma gården och i gemensamma aktiviteter (såsom utflykter och kulturella fester) för alla grupperna samt för barnen och deras familjer. Barnens rätt att använda de språk som de ville (se även Bergroth & Palviainen, 2017) samt möjligheten att höra och läsa på båda språken samt att leka tillsammans i de gemensamma rummen och ute på gården gav också mer utrymme för tvåspråkigheten. Att planera språköverskridande aktiviteter och verksamhet där de två språken syns och hörs på institutionell nivå kan kopplas ihop med värderingar som ser tvåspråkigheten som rikedom och som en viktig del av verksamheten. Genom tvåspråkigheten som ideologiskt värde hos personalen samt genom det språköverskridande samarbetet, som i sin tur hade blivit möjligt genom samlokalisering, blev språkpoliticyn på daghemsnivån inte bara enspråkigt svensk eller finsk utan delvis även tvåspråkig.

5.2 Språkpolycyn på lärarnivå

Ett av de centrala forskningsmålen för detta avhandlingsarbete har varit att belysa lärarnas språkbruk i det samlokaliserade daghemmet. I detta avsnitt besvarar jag den andra forskningsfrågan: *hurdana språkval görs det i det samlokaliserade daghemmet och hur används svenskan och finskan av lärarna, i synnerhet i samtal med barnen?* I synnerhet ligger intresset i detta avsnitt i lärarnas språkval i samtal mellan lärarna och barnen. Genom att studera språkval och olika mönster som bildas genom dessa betraktelser är det möjligt att skapa en bild av lärarnas språkpraktiker (se även Spolsky & Shohamy, 2000). Språkpraktiker påverkas av språkideologier och språkplanering (Bonacina-Pugh, 2012; Spolsky, 2004) som kan finnas på olika språkpolycynnivåer (nationell, institutionell och personlig nivå). Det finns språkpolicy även i själva språkpraktikerna (Bonacina-Pugh, 2012; Spolsky, 2004). På det sättet är det språkplanering och språkideologier på nationell och på institutionell nivå som påverkar lärares språkpraktiker i verksamheten men även språkplanering och språkideologier på personlig nivå.

Då det är språkpraktiker i utbildningen som undersöks är det viktigt att påpekas att det inte är bara språkpolicyer som påverkar språkpraktikerna i verksamheten utan även utbildningspolicyer. I tidigare forskning kring den uttalade språkpolycyn i svenskspråkiga daghem som var samlokaliserade med finskspråkiga daghem kom Bergroth och Palviainen (2016a, 2017) fram till att lärarna på daghemmen valde den uttalade utbildningspolicyen över språkpolycyn. Den uttalade utbildningspolicyen i de valda daghem betonade barnets välmående och respekt för barns språkval och språklig bakgrund, vilket syns i det att användningen av två språk var accepterad trots den enspråkiga språkpolycyn. Även andra forskare har fått likadana resultat (se t.ex. Pontier m.fl., 2020).

Etnografisk språkpolicyforskning har som fokus att betrakta och jämföra policydokument och -diskurser på nationell nivå, händelser på fältet och det dynamiska förhållandet mellan dessa. I sådana undersökningar har lärares roll i språkpolicyimplementering och -handling betonats och lärare har setts som aktiva aktörer i språkpolicyprocesser. Lärare inte bara följer de riktlinjer som ges uppifrån utan de också ändrar policyer och lyfter fram olika perspektiv (se Menken & García, 2010). García och Menken (2010, s. 249–250) poängterar att lärare tolkar det som skrivs och det som förväntas av dem i officiella policyer men även tar i beaktande gemenskap, familjer, barn och elever, den sociopolitiska kontexten och de externa resurserna (se även Bergroth & Hansell, 2020; Jones, 2017). Därtill påverkar också lärares egna erfarenheter, föreställningar och ideologier deras sätt att agera (se även Mifsud & Vella, 2018).

I avsnitt 5.1 diskuterades hur separationen av svenskan och finskan syntes på nationell språkplaneringsnivå för att garantera småbarnspedagogisk verksamhet för båda språkgrupperna. Samtidigt lämnades det ändå utrymme för kommuner och daghem att tolka och implementera policyen. Genom denna frihet hade Trollskogens daghem möjlighet att lyfta fram tvåspråkigheten i sin verk-

samhet på olika sätt. På institutionell nivå syntes tvåspråkigheten både i planering av verksamheten och i värdesättningar (ideologier). De två språken syntes också i lärarnas språkval och språkliga agerande. I delstudie 3 (Sopanen, 2022) beskrevs lärarnas språkval i det samlokaliserade daghemmet så som de kom till uttryck i intervjuerna med lärarna och som de aktualiserades i samtal med barn och andra lärare. Avgörande för lärares språkval för interaktion med barn var bland annat barnens grupp på daghemmet (svenska eller finska som verksamhetsspråk), barnens språkbakgrund och lärarens egen språkbakgrund. Situationen påverkade också språkvalet. I Tabell 9 presenteras lärarnas språkval i olika situationer och med olika personer.

Tabell 9. Lärarnas språkval med barn i egen grupp, med barn från andra grupper och med tvåspråkiga barn i hela daghemmet.

	I egen grupp (oberoende av barns språkbakgrund)	Med barn från andra grupper	Med tvåspråkiga (i andra grupper)
Marianne (Björnar 0–3-år) (Verksamhetsspråk sve)	svenska	svenska / finska	svenska
Ulla (Puput 0–3-år) (Verksamhetsspråk fi)	finska	finska / svenska	finska / svenska
Emma (Snöleoparder 3–5-år) (Verksamhetsspråk sve)	svenska	svenska / finska	svenska
Anna (Ketut 3–5-år) (Verksamhetsspråk fi)	finska	finska (/ svenska)	finska

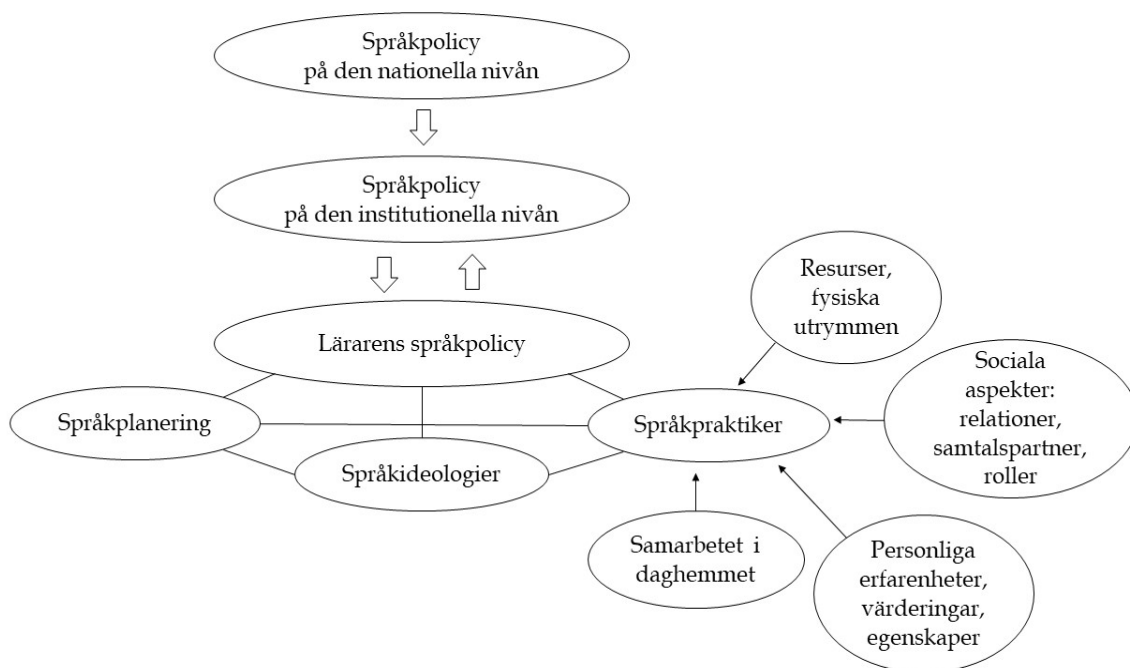
I lagen om småbarnspedagogiken förutsätts det att småbarnspedagogisk verksamhet ska arrangeras antingen på svenska, finska eller i vissa fall på samiska. Som Tabell 9 visar använde alla lärarna gruppens verksamhetsspråk i aktiviteter med barn i egen grupp. Alla lärarna nämnde i intervjuerna att de använder båda språken med barnen från andra grupper, om än i olika grad (se även delstudie 1). Det kan ses som ett tecken på att det är viktigt att barnen blir bemötta på sitt/sina modersmål. Under fältperiodens gång observerades det dock att Anna bara använde finska i interaktion med barnen. Även Ulla använde mest finska med barnen men även svenska vid sidan av finskan. Marianne och Emma använde svenska med de tvåspråkiga barnen även då de var placerade i grupperna med finska som verksamhetsspråk. Språkbruket hos de tvåspråkiga lärare och andra anställda som inte är i fokus för denna avhandling följde liknande mönster som Marianne och Emma, vilket kan vara ett tecken på att språkbruk med de tvåspråkiga barnen har diskuterats tillsammans. Anna använde finska med de tvåspråkiga barnen, men i Annas grupp Ketut hade Anna och hennes kollega Nina beslutat att använda både svenska och finska med de tvåspråkiga barnen i

gruppen på så vis att Anna alltid använde finska med barnen och Nina svenska. Annars använde även Nina finska i gruppen.

I delstudie 3 (Sopanen, 2022) lyftes det också fram att då grupperna Björnar och Puput delade rum under den största delen av dagen och samarbetade tätt tillsammans, hade vardagen i dessa grupper blivit rätt tvåspråkig. Det kom fram i både intervjuerna och observationerna att Marianne ständigt använde båda språken i sitt arbete under dagarna och Ulla svenska vid sidan av finska, om än inte lika mycket som Marianne. Som språkstrategi nämnde Marianne att använda svenska med svenskspråkiga och tvåspråkiga barn och finska med finskspråkiga barn. Denna strategi bekräftades av observationerna. Även Emma använde båda språken under dagarna men liksom Marianne höll Emma fast vid svenskan med barnen i sin grupp och med de tvåspråkiga barnen över lag på daghemmet. Grupperna *Snöleoparder* och *Ketut* samarbetade inte lika ofta och i lika stor omfattning som de två andra grupperna. Av den anledningen blev vardagen i gruppen *Snöleoparder* rätt enspråkig ur lärarnas synvinkel. Detsamma kan sägas om vardagen i gruppen *Ketut* förutom des situationer då Nina pratade med de tvåspråkiga på svenska. Om det inte hade funnits tvåspråkiga barn i den gruppen, skulle vardagen mest sannolikt blivit enspråkig på samma sätt som i gruppen *Snöleoparder* (se även Bergroth & Palviainen, 2016a, s. 31–32).

Lärarnas ideologier kring språk och samarbete lyftes också fram i deras uttryck om språkbruk i delstudie 3 (Sopanen, 2022). Att värdesätta tvåspråkigheten och se den som en del av vardagen i verksamheten lyftes tydligt fram även i lärarnas reflektioner i delstudie 1 (Sopanen, 2019). Att stödja de tvåspråkigas båda språk i den finskspråkiga gruppen *Ketut* men att hålla fast vid svenskan i den bredvidliggande gruppen även med de tvåspråkiga barnen, berättar om lärarnas kontextuella förståelse för språkförhållanden men också om ideologier kring språk. Det ansågs speciellt viktigt med svenskan i de svenska grupperna där barnen hade möjlighet att upprätthålla och utveckla kunskaper i svenskan. Finskan däremot räknades eventuellt att komma genom andra vägar då det var det de facto-majoritetsspråket i området. Detta poängteras även av Bergroth och Palviainen (2016b) som lyfter fram att föräldrar till svensk-finska tvåspråkiga barn samt lärarna i fokusdaghemmen ansåg att finskan inte borde ha en betydande roll i den svenskspråkiga småbarnspedagogiska verksamheten. Barnen fick använda deras båda språk och de uppmuntrades även att göra så speciellt vid gemensamma aktiviteter med barnen från de finskspråkiga daghemmen, men såväl föräldrar som lärarna såg det inte som önskvärt att lärarna använder finska i stor omfattning i de svenskspråkiga daghemmen (Bergroth & Palviainen, 2016b). Att svenskan hos de tvåspråkiga barnen i de finskspråkiga grupperna i Trollskogens daghem stöddes, i synnerhet i den finska gruppen *Ketut* men över lag i interaktionen mellan tvåspråkiga barn och tvåspråkiga lärare, kan ses som resultat av språköverskridande samarbete på daghemmet. Värderingar som Ulla nämnde under fältperiodens gång som viktiga för daghemmet – barnperspektivet, tvåspråkigheten och känslan av gemenskap – blev tydliga i det språköverskridande samarbetet på daghemmet.

I sin undersökning om lärares agens påpekar Mifsud och Vella (2018) att även om lärare har positiva föreställningar om tvåspråkigheten, kan de agera på olika sätt i verksamheten. En del av lärarna skapar dynamiska, tvåspråkiga rum medan andra håller fast vid enspråkiga praktiker (se även Zuniga m.fl., 2018). I Trollskogens daghem separerades och kombinerades språk på olika sätt i olika situationer och i olika grupper. Detta hängde ihop delvis med planering och ideologier på nationell och institutionell nivå, men också med bland annat lärarnas egna värderingar, språkplanering, språkbakgrunder och mål (se Figur 3).



Figur 3. Lärares språkpraktiker i relation till andra aspekter som påverkar deras språklig agens.

Figur 3 har inspirerats av Spolskys (2004) modell samt av språkpolicyforskning kring olika språkpolicynivåer (se t.ex. Hornberger & Johnson, 2007; Ricento & Hornberger, 1996). Därtill har tidigare forskning kring lärares agens (Emirbayer & Mische, 1998; Priestley m.fl., 2015) och de aspekter som påverkar agerandet gett ett ytterligare perspektiv till lärares sätt att agera språkligt. Som figuren visar var det även olika kontextuella aspekter såsom resurser, sociala aspekter, personliga erfarenheter och egenskaper samt samarbete mellan lärarna och grupperna som påverkade lärarnas sätt att agera språkligt (se även delstudie 1 och delstudie 3). Lärarnas agens kom tydligt fram i deras uttryck kring språkval i den egna gruppen och med barn i andra grupper, med föräldrar, med andra lärare. Som exempel på personliga erfarenheter som kan påverka språkpraktiker kan nämnas Mariannes tidigare erfarenheter av att arbeta i tvåspråkiga daghem. Hon såg den tiden som viktig för utvecklingen av sina kunskaper i finska, vilket ledde till att hon kände att hon kan använda båda språken utan problem. Ett exempel på personliga värderingar som påverkade språkpraktiker var betydelsen av att bemöta

barnet på barnets modersmål, vilket Ulla ansåg vara viktigt. För henne var det viktigt att skapa ett tryggt förhållande med barnet och för detta ändamål använde hon båda språken även om hon själv beskrev sina språkkunskaper i finska som betydligt starkare än kunskaperna i svenska. Även samarbetet mellan grupperna Puput och Björnar och de gemensamma lokalerna som de två grupperna delade påverkade Mariannes och Ullas språkpraktiker på det sättet att de använde båda språken dagligen.

De sociala aspekter som nämns i figuren syns i alla fokuslärares val av språk. En del av lärarna uttryckte i intervjuerna att det förväntades av dem att de ska agera som språkliga modeller, vilket säger något om deras respektive roller (se delstudie 1). Det var även föräldrarnas val av grupp (och verksamhetsspråk) för sina barn som påverkade lärarnas språkval, men även barnets språkbakgrund spelade en roll vad gäller språkbruket. Ett exempel på det är Emma som använde enbart svenska i sin grupp oberoende av barnets språkbakgrund, men i övrigt både svenska och finska med barnen enligt deras språkbakgrund och daghemsgrupp. Därtill betonade Emma i linje med de andra lärarna att vid behov kan lärarna även använda andra språk än gruppens verksamhetsspråk om barnet inte förstår eller behöver bli bemött på det andra språket, men detta gällde bara svenskan och finskan. Flerspråkighet eller andra språk än svenska och finska kom inte fram lika tydligt i intervjuerna (delstudie 1), även om Anna och Marianne lyfte fram att barnen är ivriga att sjunga på olika språk och att försöka använda olika språk. Det observerades inte heller att lärarna använde andra språk i verksamheten under fältperiodens gång. I några enstaka fall använde Emma ett par ord på engelska med ett barn från hennes grupp.

Själva samlokaliseringen och det extensiva samarbetet mellan lärarna hade en inverkan på lokalerna och personalresurserna. Genom kollaboration var det möjligt att dela lokaler så att de kunde användas av alla grupper antingen separat eller tillsammans. Därtill var det möjligt att dela personalen i grupperna på det sättet att det fanns kunskaper i båda språken i alla grupperna. Detta stödde exempelvis sådana språkpraktiker som Anna och hennes kollega Nina använde i gruppen Ketut, där finskan användes av båda lärarna men Nina använde dessutom svenska med de tvåspråkiga barnen.

Genom de olika språkpraktikerna i Trollskogens daghem hade lärarna möjlighet att både säkerställa det svenska rummet i de svenska grupperna och stödja och uppmärksamma tvåspråkigheten hos individer och på daghemmet i allmänhet. På det sättet fick barnen kontakt med båda språken men samtidigt betonades den viktiga rollen som den svenskspråkiga verksamheten hade för språkets utveckling, inläring och framtid (se även Cenoz & Gorter, 2017; Jones, 2017; Leonet m.fl., 2017 för internationella kontexter). Lärarnas sätt att välja och använda språk på olika sätt visar även att språkpraktiker inte bara påverkas av olika ideologier och språkplanering utan också av andra aspekter såsom personliga erfarenheter och egenskaper, sociala förhållanden och resurser.

5.3 Att skapa rum för tvåspråkighet genom samarbete

I detta avsnitt besvarar jag den tredje forskningsfrågan i avhandlingen: *vilken roll spelar det språköverskridande samarbetet för språkpolityn?* Tidigare forskning kring samlokaliseringar har visat på stor variation i samarbetet mellan samlokaliserade enheter. I vissa fall har enheterna närmast bara existerat under samma tak, medan samarbetet i andra fall ses som en viktig del av verksamheten (se t.ex. Helakorpi m.fl., 2013). I ljuset av resultaten i denna avhandling kan det sägas att lärarna i de svenska och de finska grupperna i Trollskogens daghem samarbetade mycket under dagarna. Verksamheten på daghemmet kan sägas basera sig såväl på tvåspråkighet och samarbete mellan grupperna som på parallell enspråkighet.

Som konstaterats i avsnitt 5.1 och avsnitt 5.2 hade möjligheten att implementera och tolka nationella policyer genom lokala särdrag gett mer utrymme för att betona tvåspråkigheten i Trollskogens daghem. Trots att den lärarledda verksamheten i grupperna i stort sett gick på ett språk och verksamheten i hela daghemmet på många sätt baserade sig på parallell enspråkighet, hade vardagen blivit rätt tvåspråkig för lärarna och delvis även för barnen genom samarbetet mellan enheterna. I sådana situationer där lärarna från de svenska och de finska grupperna tog hand om barn från flera grupper tillsammans användes ofta båda språken av lärarna (se avsnitt 5.2). Sådana situationer var bland annat vardagen i grupperna Björnar och Puput och de dagliga vistelserna utomhus på gården. På grund av lärarsamarbetet i grupperna Björnar och Puput hade barnens vardag blivit tvåspråkig på det sättet att de kunde höra båda språken runt omkring sig under dagarna. Även i gruppen Ketut använde de två lärarna Anna och Nina finskan och svenskan med de tvåspråkiga barnen. Barnen själva hade rätt att använda det språket / de språken de ville.

Tvåspråkigheten värderades på institutionell nivå vilket syntes på daghemmets egen plan för verksamheten där tvåspråkigheten beskrevs som berikande för alla. Daghemmet sågs som en tvåspråkig enhet i stället för två separata enspråkiga enheter, vilket påverkade möjligheten att använda lokalerna på ett dynamiskt sätt. Positiva inställningar till att arbeta på ett språköverskridande sätt påverkade också språkpraktikerna på daghemmet. Barnen hade möjlighet att använda båda språken under dagarna men aktiviteterna var i allmänhet inte planerade för att vara tvåspråkiga eller ämnade specifikt för de tvåspråkiga barnen (se även Bergroth & Palviainen, 2016b). Ett undantag var de aktiviteter som var planerade för hela daghemmet eller för specifika åldersgrupper från både den finskspråkiga och den svenskspråkiga avdelningen. Genom att båda språken användes på daghemmet kunde barnen ändå få stöd för sin tvåspråkighet och sin tvåspråkiga identitet. Att båda språken hörs och syns på daghemmet kan även ses som nyttigt för de enspråkiga barnen och barnen med andra modersmål som kunde lära sig och blir mer vana vid det andra verksamhetsspråket och den andra kulturen.

Såsom nämndes i delstudie 3 (Sopanen, 2022) var det känslan av gemenskap, tvåspråkighet och samarbete som lyftes fram som viktiga för daghemmet. Genom de delade lokalerna och samarbetet kunde lärarna sänka tröskeln mellan de två språken och mellan grupperna och skapa öppna rum för tvåspråkigheten. Barnen hade möjlighet att använda båda språken och barns svensk-finska tvåspråkighet stöttes speciellt hos de tvåspråkiga barnen i de finskspråkiga grupperna men också hos de tvåspråkiga barnen i de svenskspråkiga grupperna, även om lärarna inte använde finska vid sidan av svenska. Det aktiva och dynamiska samarbets sättet över språkgränserna kan ses som exceptionellt då de två administrativt enspråkiga enheterna inte följde någon tvåspråkig modell (såsom språkbad- eller CLIL-verksamhet). På liknande sätt som skolor i en undersökning av García m.fl. (2015) hade daghemmet möjliggjort sådana utrymmen där de tvåspråkiga kunde använda sina språkliga repertoarer i olika situationer men där den officiella policyn om att erbjuda småbarnspedagogik på svenska och på finska samtidigt stöttes. Daghemmet kan på det sättet anses ha ett holistiskt perspektiv på språklig verksamhet. Dels arrangerades verksamheten på ett språk för att skapa enspråkiga rum för språkutveckling och språkinläring, dels öppnades verksamheten för tvåspråkighet genom samarbete och gemensamma aktiviteter och lokaler.

Det räcker inte bara med gemensamma lokaler för att skapa rum för tvåspråkighet utan det behövs också samarbetsvilja, en värdegrund som ser tvåspråkigheten som viktig och stöd från daghemsföreståndaren (se även Priestley, 2011). Om tvåspråkigheten inte ges utrymme i den professionella omgivningen eller om bara enspråkiga metoder och språkseparation värdesätts i diskurser på mikro-, meso- och makronivåer, har lärarna inte särskilt mycket utrymme att agera på ett annat sätt (Mifsud & Vella, 2018, s. 282, 284). Eftersom Trollskogens daghem fungerade som en enhet i stället för två separata enheter under samma tak skapades en känsla av gemenskap mellan lärarna. Denna känsla värderas högt på daghemmet och lärarna arbetade ofta sida vid sida, vilket ledde till att barnen i alla grupperna var bekanta med hela personalen. På det sättet kunde lärarna ta hand om barnen tillsammans i synnerhet i sådana situationer då flera grupper var utomhus samtidigt. Då användes ofta båda språken sida vid sida. Även inomhus arbetade lärarna ofta parvis så att varje par hade kunskaper i båda språken. Då kunde lärarna ta hänsyn till barnens behov på båda språken (se även Mifsud & Vella, 2018).

Jones (2017, s. 213) lyfter fram olika externa och interna faktorer som man borde reflektera kritiskt över ifall tvåspråkig verksamhet planeras speciellt i sådana kontexter där det ena språket är i minoritetsposition. Som externa faktorer nämns den sociolingvistiska kontexten, språkets status, barns språkbakgrunder, föräldrarnas önskemål och språkplanering på nationell och kommunal nivå. Som interna faktorer räknas däremot bland annat verksamhetsspråket, implementering av skolans (tvåspråkiga) språkpolicy, språkkompetenser av både barn och lärare samt lärarutbildning för tvåspråkiga klassrum. Listan är omfattande, men i ljuset av resultaten i denna avhandling har Trollskogens daghem lyckats ta hänsyn till många faktorer som tas upp av Jones (2017). De externa faktorerna som

Jones (2017) nämner kommer tydligt fram i lärarnas reflektioner kring det egna språkliga agerandet på daghemmet. Lärarna diskuterar även flera av de interna faktorer som Jones lyfter fram. En mer ingående förståelse i pedagogik på två språk (se t.ex. Hansell m.fl., 2022) kan fördjupa samarbetet på daghemmet (se även avsnitt 5.4)

Även om samarbetet mellan grupperna och daghemmets tvåspråkighet beskrevs i positiva ordalag, kom det fram även andra perspektiv i intervjuerna (se delstudie 1 och delstudie 3). Det som alla lärare nämnde i intervjuerna som oroväckande var obalansen mellan svenskspråkiga och finskspråkiga på daghemmet. Antalet barn i de svenska grupperna hade minskats under åren vilket gjorde att antalet barn i de finska grupperna var större jämfört med barn i de svenska grupperna. Lärarna var fundersamma om obalansen kommer att påverka vardagen och språkbruket på daghemmet och hurdan inverkan den eventuellt har på barnen och på daghemmets tvåspråkighet. I intervjuerna lyfte lärarna fram sin uppfattning om att de svenskspråkiga barnen anpassar sig lättare till situationen med mycket samarbete mellan grupperna än de finskspråkiga. De svenskspråkiga barnen börjar enligt lärarnas utsago använda båda språken i vardagen, medan de finskspråkiga barnen inte visar samma tendens. Även om det kom fram att barnen generellt gärna försöker uttala och använda olika språk och bland annat sjunger gärna på olika språk, är det viktigt att följa med situationen så att balansen mellan språken hålls.

Tidigare forskning av språkpraktiker i svenska grupper i samlokaliserade daghem visar att kontextens tvåspråkighet kan påverka implementeringen av en tvåspråkig policy. Bergroth och Palviainen (2017, s. 394–396) jämförde den utövade språkpolycyn i tre svenska grupper i tre språkligt olika kontexter och kom fram till att ”ju mer balanserade de två språken var i området, desto mer naturligt var det att implementera en språkpolicy orienterad åt tvåspråkighet i praktik” (min egen översättning). I det område där Trollskogens daghem ligger var svenskan och finskan inte helt balanserade under datainsamlingens gång. Nära två tredjedelar av invånarna i kommunen hade finska som registrerat modersmål och bara knappt en tredjedel svenska (se även avsnitt 3.2) och även i själva daghemmet hade antalet svenskspråkiga barn minskat (se delstudie 3). De obalanserade språkförhållandena i området kan vara en orsak till att lärarna höll fast vid svenskan i de svenskspråkiga grupperna, även om den utövade språkpolycyn i hela daghemmet även lutade sig mot tvåspråkigheten.

Som konstaterats ovan innehöll språkpolycyn i Trollskogens daghem dels spår av (parallell) enspråkighet, dels av tvåspråkighet (se även Bergroth & Palviainen, 2017). På det sättet uppfyllde daghemmet de krav som stadgats genom lagar, men därtill blev tvåspråkigheten även synlig och hörbar på olika sätt på daghemmet. Tvåspråkigheten syntes vid sidan av den parallella enspråkigheten såväl i språkideologierna och i språkplaneringen som i språkpraktikerna. I språkideologierna syntes enspråkigheten bland annat i lärarnas sätt att hålla fast vid svenska rum och att välja enspråkiga aktiviteter i lärarledda aktiviteter i både de svenska och finska grupperna. Att daghemmet och speciellt de svenskspråkiga grupperna sågs som viktiga svenskspråkiga rum och att svenskan valdes som

språk i samtal med de tvåspråkiga barnen sammanfaller med preserve­rande ideologier på nationell nivå (se även Boyd & Palviainen, 2015). Samtidigt lyftes tvåspråkigheten fram i värdegrunden eftersom den sågs som viktig både för barnen och för verksamheten.

I språkplaneringen på daghemsnivån syntes den enspråkiga normen i verksamheten i hur lokalerna användes för lärarledda, mer enspråkiga samlingar och hur enspråkiga rum skapades av lärarna. Samtidigt hade lärarna möjlighet att öppna verksamheten för tvåspråkigheten genom gemensamma aktiviteter, delade lokaler och kollegialt samarbete mellan två eller flera grupper. Tvåspråkigheten kom fram också i planeringen då anställda vid daghemmet ofta arbetade parvis så att varje par hade kunskaper i båda språken för att vid behov kunna möta barnen på båda språken.

Slutligen visar resultaten i denna avhandling både enspråkiga och tvåspråkiga språkpraktiker hos lärarna. I regel valde lärarna bara ett språk för interaktion med varje barn, men i grupperna användes språk på olika sätt. Grupperna Björnar och Puput samarbetade tätt och delade lokaler största delen av dagen. Då blev dagarna mycket tvåspråkiga både för lärarna Marianne och Ulla och för barnen. I gruppen Snöleoparder använde Emma och andra lärare bara svenska med barnen. I gruppen Ketut använde Anna finska med alla barnen men hennes kollega Nina använde svenska med de tvåspråkiga barnen. Då lärarna träffade barnen från andra grupper inne i huset eller ute på gården använde de båda språken i olika grad, beroende på barnets språkbakgrund, grupp och lärares språkkunskaper. Eftersom samarbetet mellan lärarna och grupperna fungerar väl och lärarna är vana vid att arbeta med två språk på många olika sätt skulle lärarna även kunna ta ett steg vidare och implementera pedagogik på två språk i samband med de mer enspråkiga aktiviteterna. Det finns redan synergi mellan enheterna som skulle kunna användas för att implementera exempelvis språk­dusch eller språkduschtandem på ett mer ändamålsenligt sätt i daghemsverksamheten (se t.ex. Palojärvi m.fl., 2016; Hansell m.fl., 2022).

5.4 Implikationer för utbildning

I detta avsnitt diskuteras först möjligheter och utmaningar med samlokaliserade enheter. Därefter följer diskussion om hur avhandlingens resultat kan utnyttjas i olika kontexter. Resultaten i detta avhandlingsprojekt visar att samlokaliserade daghem kan fungera väl som utgångspunkt för språk­överskridande samarbete mellan finskspråkiga och svenskspråkiga enheter. Samarbete mellan grupperna och lärarna kan erbjuda möjligheter för de enspråkiga barnen att bekanta sig med det andra språket och möjligheter för de svensk-finskt tvåspråkiga barnen att använda sina båda språk i verksamheten. Om målet är att barnen ska lära sig det andra språket i verksamheten, behövs dock mer effektiva språkinlärningsmetoder och språkpedagogik, exempelvis pedagogik på två språk (se t.ex. Palojärvi m.fl., 2016; Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 49–50) eller språkduschtandem för små-

barnspedagogik (se t.ex. Hansell m.fl., 2022). I linje med de nya läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen, 2016) och för att ta hänsyn till ökad språklig mångfald både i samhället (FOS, 2021) och i finländska daghem (se t.ex. Hellgren m.fl., 2019; Oker-Blom, 2021; Honko & Mustonen, 2020) vore det även viktigt att ge mer utrymme för andra språk än de två nationella språken.

I detta avhandlingsarbete framkom det att lärarna använde båda språken (svenska och finska) i synnerhet med tvåspråkiga i de finska grupperna. För dessa barn var verksamhetsspråket finska och det användes huvudsakligen i gruppens verksamhet, men med de tvåspråkiga barnen använde daghemmets tvåspråkiga och svenskspråkiga lärare svenska både i aktiviteter i gruppen och utomhus. Även tvåspråkiga i de svenskspråkiga grupperna hade rätt att använda sina två språk, eller även något annat språk såsom engelska, om de så ville, men i dessa grupper användes finskan inte av lärarna då de såg verksamheten som ett viktigt svenskt rum. De finskspråkiga lärarna från andra grupper använde finska, eller ibland svenska (som Ulla), med dessa tvåspråkiga beroende på lärarens språkkunskaper. De tvåspråkiga lokalerna som användes av alla, såsom gården och olika pysselrum, gav barnen ytterligare möjligheter att använda båda språken. Att se daghemmet som en gemensam och tvåspråkig byggnad för alla gav möjlighet att använda olika rum på ett dynamiskt sätt men också att säkra tillräckligt utrymme för språk att utvecklas och läras in.

I det samlokaliserade daghemmet agerade lärarna ibland på två språk men de hade möjlighet att erbjuda mer enspråkiga rum och aktiviteter för barn genom olika språkstrategier och flexibel användning av lokalerna. I vissa situationer, t.ex. i lärarledda samlingar, blev språklig interaktion mellan lärare och barn ofta mer enspråkig, medan den i andra situationer, exempelvis i gemensamma aktiviteter, var mer tvåspråkig. Ett bra exempel på varierande språkplanering och olika språkpraktiker var måltiderna på daghemmet. Frukosten hade arrangerats så att alla barn som ville äta frukost på daghemmet åt tillsammans i samma lokaler oberoende av grupp och ålder. I sådana situationer förutsattes lärarna möta barnen på båda språken. Lunch och mellanmål arrangerades på olika sätt beroende på grupp. De äldre barnen i grupperna *Snöleoparder* och *Ketut* åt lunch och mellanmål i matsalen med sin egen grupp och på olika tider och då blev situationen mer enspråkig. De yngre barnen i grupperna *Björnar* och *Puput* däremot åt tillsammans i gruppernas egna rum. Då blev måltiden också för dem mer tvåspråkig när lärarna och barnen använde båda språken.

Samlokaliseringen och de gemensamma aktiviteterna kunde också stödja känslan av gemenskap. Det var viktigt för lärarna att barnen lärde sig att leka tillsammans trots olika språkbakgrunder. Genom de olika gemensamma festerna och traditionerna kunde personalen på daghemmet ge barnen möjlighet att lära sig från varandras kulturer och språk och samla ihop familjer under samma tak. Om barnen i samlokaliserade daghem får skapa en relation mellan språken redan i tidig ålder uppstår eventuellt inte lika starka motsatsförhållanden mellan de finskspråkiga och de svenskspråkiga. Det kan också stödja barns språkmedvetenhet vilket diskuteras i delstudie 1 (Sopanen, 2019) och betonas i den nya Grunderna för planen för småbarnspedagogiken (Utbildningsstyrelsen, 2016).

I detta sammanhang, då olika språk och gemenskapen nämns, är det viktigt att diskutera hur andra språk tas upp i verksamheten i Trollskogens daghem. Två- och flerspråkigheten som kom fram under datainsamlingsperioden både i observationerna och i intervjuerna handlade närmast uteslutande om finskan och svenskan (se även delstudie 1 och delstudie 3). Lärarna diskuterade i intervjuerna kort svenska/finska som andraspråk och nämnde att olika språk ibland används i form av låtar. Det konstaterades att det finns några barn med annan språkbakgrund än finska/svenska/svenska-finska i grupperna, men deras språk eller andra språk än verksamhetsspråken kom inte fram i observationerna förutom några enstaka ord på engelska. På daghemmet hade det tydligt gjorts insatser för att lyfta fram tvåspråkigheten, men speciellt i linje med de nya läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen, 2016) borde även andra språk, flerspråkig medvetenhet och stöd för identitets- och språkutveckling hos de två- och flerspråkiga komma fram tydligare. I detta arbete kunde lärarna dra nytta av det tidigare samarbetet mellan de finska och svenska enheterna i det samlokaliserade daghemmet.

Det som ofta tas upp i debatten kring tvåspråkiga lösningar och i samband med samlokaliserade enheter är rädslan för att finskan ska ta över. I den finländska kontexten varierar språkförhållanden mellan finska, svenska och andra språk relativt mycket beroende på område (Saarela, 2021). Det är viktigt att lärarna i samlokaliserade enheter har en god förståelse av den språkliga kontexten och maktförhållanden mellan språken i synnerhet i sådana områden där majoritetsspråket används mer i den sociala kontexten och antalet majoritetsspråkstalarare är betydligt högre (se även Bergroth & Palviainen, 2016a, 2016b, 2017). Exempel på sådana områden är olika svenska språköar i Finland där den svensk-språkiga skolan skapar ett viktigt rum för språkets utveckling och användning i ett i övrigt finskspråkigt område. På samma sätt finns det också några områden där svenskan är i majoritetsposition (Saarela, 2021), men då finskan i hela landet kan ses som de facto -majoritetsspråk finns det inte samma oro för språkbyte från finskan till svenskan. I kontexter där språken är mer balanserade är oron över språkbyte från svenska till finska inte lika stor. Tidigare forskning visar att lärare inom småbarnspedagogik implementerar språkpolicyer på olika sätt bland annat beroende på kontextuell förståelse om språkförhållanden (Bergroth & Palviainen, 2016a, 2016b, 2017). Om lärarna är medvetna om den språkliga situationen i kontexten och om det finns tillräckligt med utrymme för språket i minoritetsposition att utvecklas, kan samlokaliseringar ändå erbjuda många möjligheter till språköverskridande samarbete.

I sin rapport om svenskspråkig utbildning lyfter Oker-Blom (2021, s. 32–33) fram hur barnen enligt de nya läroplansgrunderna borde få stärka alla sina språk för att få stöd för sin kognitiva utveckling. Som exempel på sådana språkstödjande arbetsätt nämner hon projekt som har genomförts i svenskspråkiga skolor för att stödja och stärka eleverns skolspråk svenska och deras andra språk samt att förstärka lärares kunskaper i språkpedagogik. Oker-Blom (2021, s. 33) menar vidare att det verkar vara en utopi att stödja speciellt de svensk-finska tvåspråkigas båda språk inom den finskspråkiga utbildningen som ännu inte har börjat implementera modersmålsinriktad svenska i de finskspråkiga skolorna. Resultaten i

denna avhandling visar dock att på daghemsnivå och genom samlokalisering och samarbete kunde lärarna i Trollskogens daghem ge någorlunda stöd för de tvåspråkiga barnen i sina båda språk hos båda språkgrupperna. Det som ändå är viktigt att fundera över är vem som tar ansvar för svenskan inom den finskspråkiga verksamheten och eventuellt finskan i den svenskspråkiga verksamheten. I denna avhandling kom det fram att det ofta var tvåspråkiga och svenskspråkiga lärarna som använde svenska med de tvåspråkiga barnen i de finska grupperna, även om de finskspråkiga lärarna sade sig använda lite svenska i vardagen. Finskan däremot kom inte fram på samma sätt i lärarnas språkbruk i de svenskspråkiga grupperna (se även Bergroth & Palviainen, 2016b), men de tvåspråkiga barnen i grupperna möttes av de finskspråkiga lärarna i hela daghemmets lokaler på finska eller ibland även på svenska. Det är värt att fundera över i framtida undersökningar och i verksamheten. Språköverskridande samarbete mellan svenska och finska enheter och viljan att arbeta på ett sådant sätt som stöder barns båda språk är en bra början för samarbete som stöder två- och flerspråkigheten, men det är viktigt att fundera på balansen och även mer målmedvetna arbetssätt som stöder de två språken mer hos de tvåspråkiga och väcker intresse hos de enspråkiga (se Palojärvi m.fl., 2016, Palojärvi m.fl. 2021, Schwartz & Palviainen, 2016).

Resultaten av detta avhandlingsprojekt kan utnyttjas i olika kontexter såväl i Finland som internationellt. Språkpolycyn i Trollskogens daghem visar att det är möjligt att både ge utrymme för tvåspråkigheten och säkra enspråkiga rum genom att separera språk i vissa situationer och att samarbeta i andra situationer. Sådana enspråkiga rum är viktiga speciellt för språk som kan räknas som de facto-minoritetsspråk eller som är minoritetsspråk i den ifrågavarande kontexten (se bland annat Cenoz & Gorter, 2017; Jones, 2017; Leonet m.fl., 2017 för internationella kontexter). Genom olika språkstrategier, som presenteras i denna avhandling samt i delstudie 1 (Sopanen, 2019) och delstudie 3 (Sopanen, 2022), kan lärarna stödja barnens båda språk. Lärarna behöver dock ha en god förståelse om den språkliga kontexten och maktförhållandena mellan språken innan implementering av tvåspråkiga språkpraktiker kan ske.

5.5 Kritiska reflektioner kring undersökningen och resultaten

En doktorsavhandling kan ses som ett akademiskt lärdomsprov som visar hur en doktorand har utvecklat sina kunskaper i forskning under forskningsprocessens gång. Avhandlingsprocessen innehåller många val som doktoranden behöver göra under processens gång och dessa påverkar slutresultatet. I detta avsnitt ska jag reflektera kritiskt över vissa delar i avhandlingen. Det första som ska diskuteras är tidsaspekten i relation till materialinsamlingen och till möjligheten att fördjupa sig i komplexa förhållanden mellan personer och policyer. Sedan reflekterar jag över forskarens röst i materialet, materialinsamlingen och analyserna. Jag tar även upp frågan om generaliserbarhet. Till sist reflekterar jag över mitt

val att studera de nationella språken i stället för flerspråkighet i denna avhandling och vilka konsekvenser detta val eventuellt för med sig.

Tidsaspekten kan ses som en möjlig begränsning för denna avhandling då tiden som jag använde på fältet var relativt kort. Som diskuterades i avsnitt 3.3.2, kritiseras undersökningar med etnografiska materialinsamlingsmetoder, där forskaren blir en del av vardagen, för att inte samla in naturliga data, när forskaren är på plats och observerar (se mer om forskarposition t.ex. i Davies, 2008; Mietola, 2007). Blommaert och Jie (2010) påpekar att det ofta är tiden som hjälper med detta problem – forskaren blir en naturligare del av vardagen och informanterna störs inte längre av forskarens närvaro. Materialinsamlingstiden för denna avhandling inföll vid en sådan tidpunkt att det var svårt att förlänga fältperioden i den ena eller andra ändan av perioden. Om jag hade inlett materialinsamlingen tidigare skulle jag inte ha haft tillräcklig tid att förbereda mig för fältperioden. Om jag hade fortsatt med fältperioden längre in på sommaren skulle det ha eventuellt ha gett en annorlunda bild av verkligheten och verksamheten då en del av barnen och de vuxna inledde sin semester då. Dessutom hade jag eventuellt inte haft tid att fördjupa mig i det redan insamlade materialet före intervjuerna med lärarna. Det kunde ha påverkat mina möjligheter att fråga om och få svar på sådana händelser i materialet som överraskade mig, som jag inte förstod eller som lärarna ville öppna upp mer. Ett alternativ skulle ha varit att fortsätta materialinsamlingen på hösten då verksamheten öppnades igen efter semestern. Då trädde den nya Grunderna för planen för småbarnspedagogiken i kraft vilket hade gjort den redan komplexa forskningsfrågeförställningen ännu mer komplex, om än intressant, med två styrdokument som ramar för verksamheten på daghemmet. Därtill kunde eventuella ändringar i personalen (se t.ex. Kalland, 2022) eller i grupperna på daghemmet ha påverkat fokuslärarnas arbete och lett till en annorlunda bild på vardagen.

Tidsaspekten hänger även ihop med möjligheten att fördjupa sig i komplexa förhållanden mellan ideologier, planering och praktiker. En längre tid i forskningskontexten kunde ha gett mig en mångsidigare bild på kontexten och på människor, deras relationer och tankar och eventuellt även en bredare syn på praktikerna, vilket kunde ha möjliggjort mer djupgående intervjuer med lärarna och mer detaljerade analyser. Resultaten i denna avhandling kan därför anses spegla en språkpolicy konstruerad av de personer som befann sig i den kontexten under just den tidperioden. Ändringar på språkplaneringsnivå eller på språkideologier, i personalen, personalens språkkunskaper eller språkvärderingar, i barns språkbakgrunder eller i familjers attityder till användning av två språk kunde alla ha påverkat språkpolycyn och språkpraktikerna på daghemmet.

Fallstudier och ett etnografiskt närmandesätt till forskning har kritiserats på grund av forskarens röst i materialinsamlingen, materialet och analyserna (se kapitel 3). I materialinsamlingen använde jag mångsidiga metoder för att undvika att analyserna baserade sig enbart på mina observationer av vardagen. Genom inspelningar blev det möjligt att återkomma till det som händer gång på gång och även upptäcka sådana detaljer som jag eventuellt inte hade lagt märke till tidigare. På det sättet stötte inspelningarna observationerna och tvärtom.

Även om forskarens närvaro på fältet har kritiserats, kan det också ses som fördel eftersom forskaren har förstahandsförståelse av händelserna i vardagen och kommer ihåg detaljer på ett annat sätt än den har tillgång bara till inspelat och skrivet material. Intervjuerna gav ett ytterligare perspektiv till observationerna. De etnografiska intervjuerna arrangerades som öppna diskussioner kring tre på förhand bestämda teman där lärarna fick dela med sig av sina perspektiv på temana. Med semistrukturerade intervjuer finns det alltid risk att intervjuaren styr intervjun åt ett visst håll, eftersom intervjun inte baserar sig på ett visst frågebatteri. Samtidigt ger sådana intervjuer mer frihet för den intervjuade att ta upp sådana synpunkter som är viktiga för den personen. I intervjuerna hade jag som forskare också möjlighet att fråga om jag hade tolkat det som hade hänt eller diskuterats under fältperiodens tid rätt, vilket förhoppningsvis minskade risken att missförstå det som har gjorts och sagts.

Det insamlade materialet analyserades med hjälp av mångsidiga analysmetoder för att öka trovärdigheten. Genom kategoriseringar, kvantitativa och kvalitativa innehållsanalyser, datatriangulering samt diskursanalyser försökte jag skapa en mångsidig bild av den språkliga verksamheten på daghemmet och av synen på språk i olika styrdokument. Om jag hade fått möjlighet att göra något annorlunda i dag skulle det vara att arbeta tätare med lärarna under tiden då jag skrev delstudierna. Ett sådant samarbete mellan forskare och informanter skulle säkert ha varit fruktbart för denna avhandling, resultaten, mig som forskare, lärarna som deltog i detta avhandlingsprojekt och verksamheten på daghemmet över huvud taget. Det skulle även ha kunnat ge mer utrymme för lärarnas röster. På samma sätt kunde jag ha diskuterat innehållet i de stöddokument som analyserades i delstudie 2 (Alstad & Sopanen, 2021) med skribenterna för att få en bättre förståelse av val de hade gjort, men med dessa tidsramar var det inte möjligt.

Fallstudier har kritiserats på grund av omöjligheten att generalisera resultat. Som redan konstaterats i kapitel 3 är det fallet även med annan slags forskning som har med människor och interaktion mellan människor att göra, då interaktion konstrueras hela tiden mellan deltagare och av olika kontextuella faktorer. Fallstudier i utbildningssammanhang fungerar dock utmärkt i att belysa exempelvis olika kontexter, olika praktiker samt möjligheter och utmaningar i att arbeta på ett visst sätt. På det sättet kan fallstudier innebära ett bidrag till framtida pedagogiska lösningar i olika kontexter. Denna avhandling är även ett ytterligare exempel på hur lokala, kontextuella faktorer påverkar den utövade språkpolitiken även inom ett och samma lands gränser (jfr. med Bergroth & Palviainen, 2017).

Sist men inte minst vill jag reflektera kring mitt val att fokusera på två nationella språken i stället för flerspråkigheten på daghemmet. Finlands båda nationella språk har redan en stark position genom lagstiftningen även om finskan är ett de facto -majoritetsspråk och svenskan ett de facto -minoritetsspråk. Jämfört med andra språk i Finland har dessa språk mycket makt. Att fokusera sig på de nationella språken utan att ta hänsyn till flerspråkigheten och andra språks ställning i samhället och i synnerhet i fokusdaghemmet kan anses upprätthålla maktbalansen där finskan och svenskan ses som viktigare än andra språk, vilket

i sin tur kan anses vara problematiskt. Det finns ett par orsaker till att jag har utelämnat andra språk. För det första ville jag fylla luckan som fanns kring samlokaliserade enheter. Samlokaliseringar har debatterats i stor omfattning, men det finns bara lite forskning kring samlokaliserade daghem (se dock Almér, 2017; Bergroth & Palviainen, 2016a, 2016b, 2017) och i dessa undersökningar ligger fokus i synnerhet på de svenska enheterna. Med denna avhandling ville jag vidga perspektivet till att omfatta även de finska enheterna och lyfta fram det samarbete som eventuellt finns mellan enheterna och mellan lärarna.

För det andra var det svårt att lägga till flerspråkighetsaspekten (i form av andra språk än svenska och finska) senare i avhandlingsarbetet då informanterna och deltagarna hade fått information om avhandlingens fokusområden: tvåspråkighet och samarbete. Efter datainsamlingen skulle det även ha varit orättvist mot lärarna och etiskt fel att försöka lyfta fram sådana aspekter i avhandlingen som inte låg i fokus vid datainsamlingen eller diskuterades i detalj med lärarna. Vid analys av styr- och stöddokument var det däremot möjligt att lyfta fram perspektiv på flerspråkighet på ett helt annat sätt och därför ligger fokus i delstudie 2 (Alstad & Sopanen, 2022) på flerspråkigheten som innefattar alla språk. I dagens ljus när flerspråkighet diskuteras mer och har fått mer plats i läroplansgrunderna på alla utbildningsnivåer i Finland vore det vara viktigt att vidga perspektivet på språk i samlokaliserade daghem. I linje med Bergroth och Hansell (2020, s. 89) anser jag framtida forskningsprojekt om språkpolicyer på olika språkpolycynivåer borde utgå från mer dynamiska perspektiv i stället för att använda de traditionella indelningarna i majoritet/minoritet respektive flerspråkig/enspråkig.

5.6 Framtida forskningsbehov

Detta avhandlingsprojekt bidrar till forskning om språkpolicyer i samlokaliserade daghem, men samtidigt också till forskning kring tvåspråkighet i småbarnspedagogisk verksamhet. Som inspiration för avhandlingen kan ses ett tidigare forskningsprojekt om tvåspråkiga barn i tre svenskspråkiga daghem som delade lokaler med finskspråkiga daghem (se t.ex. Bergroth & Palviainen 2016a, 2016b, 2017), men också forskning kring samlokaliserade skolor (se t.ex. From, 2020b; Helakorpi, 2013; Sahlström m.fl., 2013). Vidare har debatten kring samlokaliserade skolor visat att temat är samhällsligt viktigt att forska i (se Boyd & Palviainen, 2015; Slotte-Lüttge m.fl., 2013). Då forskare som intresserat sig för samlokaliserade daghem tidigare i huvudsak har koncentrerat sig på de svenskspråkiga enheterna och på lärare, barn och barnens föräldrar i dessa tar denna avhandling hänsyn till båda enheterna och samarbetet mellan dessa. Genom tre delstudier betraktar avhandlingen i synnerhet tre perspektiv på språkpolycyn i småbarnspedagogisk verksamhet i ett samlokaliserat daghem – samspelet mellan styrdokument och språkliga handlingar i verksamheten, lärarens roll för den språkliga verksamheten samt samarbete.

I linje med Bergroth och Palviainen (2016a, 2016b, 2017) visar denna avhandling ett ytterligare exempel på variation i språkpolicyer och i språkanvändning i samlokaliserade daghem i olika kontexter. Dessa undersökningar visar att även om daghemmen följer samma nationella styrdokument, kan den utövade språkpolicyen variera på daghemsnivå enligt kontexten. Det är olika aspekter som kan påverka den uttalade språkpolicyen (Figur 3 i avsnitt 5.2; se även Bergroth & Palviainen, 2016a, 2017), men i stort sett kan det sägas att då kommuner, daghemsenheter och lärare ges utrymme och möjlighet att tolka och implementera nationella policyer med kontextuell förståelse, blir det variation i språkpolicyen mellan olika daghemsenheter.

Den nya Grunderna för planen för småbarnspedagogiken (Utbildningsstyrelsen, 2016) formar ytterligare ett intressant perspektiv och framtida forskningsbehov till forskning i (samlokaliserade) daghem. Då det nya styrdokumentet betonar språkmedvetenhet, språklig mångfald, olika alternativ för tvåspråkig pedagogik samt två- och flerspråkighet vore det intressant och viktigt att spegla detta perspektiv i verksamheten i samlokaliserade daghem. Forskning om språkmedvetenhet i småbarnspedagogik har visat att lärarna inom småbarnspedagogik har uppmärksammat språklig mångfald i verksamheten men de har olika åsikter hur verksamheten som synliggör flerspråkigheten skulle kunna implementeras (Bergroth & Hansell, 2020; Hansell & Bergroth, 2020; Honko & Mustonen, 2020). Det vore intressant att se om finskan, tillsammans med andra språk, har fått mer utrymme i den svenskspråkiga verksamheten och tvärtom efter att det nya styrdokumentet trädde i kraft eller om de två nationella språken fortfarande skiljs åt medan andra språk eventuellt får mer utrymme i verksamheten (se Hansell & Bergroth, 2020). Det vore viktigt att forska i flerspråkigheten utifrån ett mer flerspråkigt perspektiv som lyfter fram olika språk i småbarnspedagogisk verksamhet. Temat har redan väckt intresse både internationellt (se t.ex. Alstad, 2013; Björk-Willén m.fl., 2013; Gort & Pontier, 2013; Kirsch, 2018; Pontier m.fl., 2020) och i den finländska kontexten (Bergroth & Hansell, 2020; Hansell & Bergroth, 2020; Honko & Mustonen, 2020; Palojärvi m.fl., 2021) men forskning kring samlokaliserade daghem, som sannolikt blir mer vanliga och mer flerspråkiga i framtiden, skulle kunna ge en ytterligare synvinkel till flerspråkighetsforskningen. I ett alltmer flerspråkigt samhälle är det viktigt att betrakta verksamheten inte bara från det traditionella perspektivet med finska och svenska som utgångspunkter utan också från ett bredare perspektiv.

Lärares roll och agens i språkpolicyimplementering har ofta lyfts fram i tidigare forskning (se t.ex. Bergroth & Palviainen, 2016b; Menken & García, 2010; Pontier m.fl., 2020; Schwartz, 2018, och om agens Emirbayer & Mische, 1998; Priestley m.fl., 2015) och även denna avhandling visar att lärarna i det samlokaliserade daghemmet språkligt agerar på olika sätt. Olika kontextuella aspekter, såsom resurser, sociala förhållanden och personliga egenskaper och värderingar (se Figur 3 i avsnitt 5.2), påverkar lärarnas språkval och språkpraktiker. Avhandlingen visar även att det var främst de tvåspråkiga lärarna på daghemmet som använde båda språken mest i verksamheten, om än i olika situationer och i olika

mån. Likadana språkstrategier som nämns i avsnitt 5.2 är möjliga att implementera i olika kontexter, men det är värt att fundera på hur även de lärare som känner sig mer enspråkiga skulle kunna hitta mer plats för två- och flerspråkigheten i verksamheten.

Samarbetet mellan de svenska och finska enheterna i samlokaliserade daghem var det tredje forskningsmålet för denna avhandling och det konstaterades att samarbetet var en av aspekterna som får den utövade språkpolycyn på daghemmet att luta åt ett tvåspråkigt håll. Även om de tvåspråkiga aktiviteterna, det extensiva samarbetet i grupperna Puput och Björnar, de delade lokalerna och möjligheten att använda, höra och se båda språken i hela daghemmet kan ge stöd för tvåspråkiga barns båda språken och tvåspråkiga identiteter, behövs en mer målorienterad pedagogik om målet är att barnen ska tillägna sig båda språken i verksamheten. Resultaten i denna avhandling visar att tvåspråkigheten på daghemmet uppfattades som positiv, om än inte helt problemlös på grund av de språkliga förhållandena i Finland. Det behövs ytterligare forskningsprojekt kring samlokaliserade daghem för att få mer kunskap om samarbetet mellan de samlokaliserade enheterna och för att undersöka den potential som samlokaliserade daghem har bland annat för språköverskridande samarbete. Språköverskridande samarbete i form av bland annat tandemspråkdusch (Hansell m.fl., 2022) har väckt stort intresse och skulle kunna implementeras relativt lätt på daghem där svenskspråkiga och finskspråkiga enheter redan är nära varandra.

Denna avhandling hade lärare inom småbarnspedagogik som fokusgrupp, men i framtida forskning vore det bra att lyfta fram vårdnadshavares och barns perspektiv på ett tydligare sätt. I detta avhandlingsprojekt kom deras röst inte så tydligt fram även om lärarna ibland berättade hur vårdnadshavare förhöll sig till samarbetet mellan enheterna eller hurdana åsikter barnen hade om de delade lokalerna och lekar med barnen från andra grupper. Elevers och studenters tankar kring samlokaliseringar och språköverskridande samarbete mellan enheterna har analyserats i olika forskningsprojekt (se t.ex. From, 2020a; From & Sahlström, 2017; Kajander, 2015), men röster av barn under skolåldern har lyfts fram relativt lite (se dock Almér, 2016). Det kan vara svårt att få fram småbarns tankar kring språk och språkbruk, vilket Almér (2016) också diskuterar, men barn i förskoleåldern kan redan uttrycka sig och sina tankar tydligare. Resultaten i Bergroth och Palviainens undersökning (2017) visar också att det är möjligt att få fram barnens inställningar till språk och språkval genom att analysera samtal mellan barnen och mellan barnen och vuxna.

6 SAMMANFATTNING OCH AVSLUTNING

Samlokaliserade skolor och även gymnasier och utbildningscenter har debatterats livligt och undersökts relativt brett under de senaste 15 åren i Finland, men samlokaliserade daghem har inte fått lika mycket uppmärksamhet i forskningen eller i debatten, trots att småbarnspedagogiken ses som betydande för barns framtid (se dock Almér, 2017; Bergroth & Palviainen, 2016a, 2016b, 2017). Denna avhandling syftar till att ge mer kunskap om språkpolicy och den språkliga vardagen på ett samlokaliserat daghem. Målet med avhandlingen har varit att undersöka och beskriva språkpolicy i ett samlokaliserat daghem med betoning på lärares perspektiv och agerande. För att kunna nå detta mål har jag i avhandlingen undersökt hurdana ramar för lärares språkliga agerande skapas genom språkplanering och språkideologier i styr- och stöddokument för småbarnspedagogiken på nationell och institutionell nivå. Därtill har jag beaktat hurdana språkval som görs och hur språk används av lärarna i verksamheten samt hurdana diskurser de har kring språk. Slutligen har jag diskuterat hurdan roll språköverskridande samarbetet spelar för daghemmets språkpolicy.

Denna avhandling är en kvalitativ fallstudie med förankring i traditioner inom språkpolicyforskning (Bonacina-Pugh, 2012; Shohamy, 2006; Spolsky, 2004) och etnografisk språkpolicyforskning (Hornberger m.fl., 2018; Johnson & Johnson, 2015; McCarty, 2011a). Enligt Spolskys (2004) tredimensionell språkpolicymodell består språkpolicy av språkplanering, språkpraktiker och språkideologier som ömsesidigt påverkar varandra. Språkpolicy kan finnas på olika språkpolycynivåer, från individuell nivå till supranationell nivå. För att få bättre förståelse av språkpolicy i en viss kontext rekommenderas det att ta alla tre dimensioner av språkpolycyn samt de dynamiska förhållandena mellan olika språkpolycynivåer i beaktande (Hornberger & Johnson, 2007; Ricento & Hornberger, 1996). Under 2000-talet har uppmärksamhet dessutom riktats mot olika aktörer i språkpolicyprocesser och i synnerhet mot lärarna som genom sitt agerande tolkar och tillämpar policyerna och skapar nya på varierande sätt (Menken & García, 2010).

För att kunna undersöka språkpolycyn i det samlokaliserade daghemmet som står i fokus av denna avhandling har jag i linje med etnografisk språkpolicyforskning använt både etnografiska data och policydokument som material.

Fyra lärare inom småbarnspedagogiken från daghemmets fyra grupper deltog som informanter i datainsamlingen. Data som jag samlade in från fältet innefattar observationer, fältanteckningar och audio- och videoinspelningar i grupperna, forskningsdagbok samt intervjuer med lärarna. Dessa data presenterar språkpolicy på mikronivån (lärarna) och på mesonivån (daghemmet). För att förstå hurdana ramar för lärarnas agerande som bildas på den nationella nivån analyserades sammanlagt fem nationella styr- och stöddokument för småbarnspedagogiken (makronivån).

Som resultat kom det fram att en relativt enspråkig synvinkel målas upp i Grunderna för planen för småbarnsfostran (Stakes, 2005) och i de stöddokument som analyserades, men samtidigt lämnas det utrymme för daghem och lärarna att implementera dessa policyer på ett sätt som tar kontextuella särdrag i beaktande. Då tvåspråkigheten ansågs viktig i planering och i värderingar på daghemsnivå blev den uttalade språkpolicy på daghemmet tvåspråkig vid sidan av den mer enspråkiga bilden som målas upp genom nationell språkplanering. Detsamma gäller lärarnas språkpraktiker på daghemmet. Lärarens språkval och språkbruk påverkades mest av vilken grupp föräldrarna valt för sitt/sina barn samt av barnens språkbakgrund och lärarens språkkunskaper, men även samarbetet, situationen, den kontextuella förståelsen och egna värderingar var viktiga aspekter för språkval. Samarbetet mellan lärarna och grupperna påverkade även den uttalade språkpolicy på daghemmet vilket syns i det holistiska perspektivet på språklig verksamhet på daghemmet: verksamheten arrangerades dels genom att skapa enspråkiga rum för språkutveckling och språkinläring, dels genom att skapa tvåspråkiga aktiviteter, lokaler och möjligheter till samarbete mellan barnen och lärarna.

Resultaten i denna avhandling bekräftar de tidigare undersökningar om den uttalade språkpolicy i samlokaliserade daghem (Bergroth & Palviainen, 2016a, 2016b, 2017) och ger en ytterligare inblick i vilken betydelse kontexten har för språkpolicy. Resultaten visar även hurdana samarbetsmöjligheter som en samlokalisering kan medföra på daghemsnivå. I framtiden skulle även denna potential kunna utnyttjas på ett mer effektivt sätt, till exempel genom tandempedagogik (Hansell m.fl., 2022) eller annan tvåspråkig pedagogik (Palojärvi m.fl., 2016).

YHTEENVETO (SAMMANFATTNING PÅ FINSKA)

Johdanto

Virallisesti kaksikielinen, mutta käytännössä monikielinen Suomi tarjoaa monipuolisen kontekstin kielipolitiikan ja kielenkäytön tutkimukselle eri koulutusympäristöissä. Suomen kielilainsäädännöllä taataan koulutus kansalliskielillä, suomella ja ruotsilla, sekä mahdollisuuksien mukaan saamen kielillä, viittomakielillä tai romaniksi. Viimeaikaisissa opetussuunnitelmissa niin varhaiskasvatuksessa kuin korkeammilla koulutusasteilla on painotettu monikielisyyden tiedostamista, havainnointia ja huomiointia toiminnassa. Tästä huolimatta itse koulutuspolut jaetaan hallinnollisesti suomenkieliseen ja ruotsinkieliseen, jotta oikeus varhaiskasvatukseen ja myöhempään koulutukseen voidaan taata molemmilla kansalliskielillä. Varsinkin ruotsin kielen näkökulmasta tämä on tärkeää, sillä ruotsinkielistä koulua ja koulutusta pidetään yhtenä avaintekijänä kielen kehityksen, ylläpidon ja tulevaisuuden kannalta (ks. esim. Kovero, 2011; Oker-Blom, 2021).

Koulutuksen kielellisestä jaottelusta huolimatta kieliparipäiväkodit, -koulut ja -kampukset ovat tulleet Suomessa yhä yleisemmiksi. Näissä kielipariyksiköissä suomenkielinen ja ruotsinkielinen yksikkö jakavat varhaiskasvatus- tai koulutilat, mutta yhteistyössä yksiköiden välillä on suurta vaihtelevuutta (ks. mm. Hansell ym., 2016; Helakorpi ym., 2013; Sahlström ym., 2013). Kielipariyksiköitä on tutkittu varsinkin peruskoulu- ja lukiotasoilla varsin monista eri näkökulmista (mm. From 2020b; From & Sahlström, 2017; Kajander ym., 2015), mutta myös päiväkodeista löytyy jonkin verran tutkimusta (Almér, 2017; Bergroth & Palviainen, 2016a, 2016b, 2017). Myös kielipariyksiköihin liittyvät julkiset keskustelut ja diskurssit ovat kiinnostaneet tutkijoita (Boyd & Palviainen, 2015; Slotte-Lüttge ym., 2013).

Tämä väitöskirjatutkimus vahvistaa tutkimuskenttää kieliparipäiväkotien kielellisestä toiminnasta. Tutkimukseni on tapaustutkimus erään kieliparipäiväkodin kielipolitiikasta ja yhteistyöstä suomenkielisten ja ruotsinkielisten ryhmien välillä. Väitöskirjani painopiste on ensisijaisesti varhaiskasvatuksen opettajien kielenkäytössä, kielivalinnoissa ja heidän tulkinnoissaan kielellisestä toiminnastaan, mutta kielipolitiikkatutkimukseen pohjautuen tarkastelen tutkimuksessani myös erilaisia kieli- ja koulutuspoliittisia asiakirjoja. Tutkimuksen keskiössä ovat kielipolitiikan kolme osa-aluetta – kielisuunnittelu, kieli-ideologiat ja kielikäytänteet – sekä niiden dynaaminen vuorovaikutus. Väitöskirjani tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1) Minkälaisia viitekehyksiä kansallisen ja institutionaalisen tason kielisuunnittelu ja kieli-ideologiat luovat varhaiskasvatuksen opettajien kielelliselle toiminnalle?
- 2) Minkälaisia kielivalintoja kieliparipäiväkodin varhaiskasvatuksen opettajat tekevät ja miten he käyttävät ruotsia ja suomea varsinkin lasten kanssa keskustellessa?

3) Miten kielirajat ylittävä yhteistyö vaikuttaa päiväkodin kielipolitiikkaan?

Väitöskirjatutkimukseni koostuu kolmesta osatutkimuksesta. Ensimmäisessä osatutkimuksessa (Sopanen, 2019) tarkastelen, miten kieliparipäiväkodin varhaiskasvatuksen opettajat tulkitsevat kielitietoisuuden käsitettä ja vertaan heidän tulkintojaan siihen, miten kielitietoisuus näyttäytyy vuoden 2016 Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteissa. Toisessa osatutkimuksessa (Alstad & Sopanen, 2021) käsittelen yhdessä FT Gunhild Tomter Alstadin kanssa sitä, miten kielet näyttäytyvät kansallisissa kieli- ja koulutuspoliittisissa asiakirjoissa, jotka käsittelevät suomalaista ja norjalaista varhaiskasvatusta ja koulutusta. Tutkimuksemme pohjautuu Richard Ruizin (1984) tunnettuun kolmijakoon, jonka mukaan kielet ja monikielisyys voidaan nähdä joko resurssina, oikeutena tai ongelmana. Tässä osatutkimuksessa on vertaileva näkökulma, sillä käsittelemme tutkimuksessa kahta kontekstia – Suomea ja Norjaa – sekä suomalaisia ja norjalaisia kieli- ja koulutuspoliittisia asiakirjoja. Kolmannessa osatutkimuksessa (Sopanen, 2022) tarkastelen kieliparipäiväkodin varhaiskasvatuksen opettajien kielikäytänteitä ja kielivalintoja päiväkodin toiminnassa. Pääpaino tässä osatutkimuksessa on varhaiskasvatuksen opettajien omissa tulkinnoissa kielivalinnoistaan ja kielikäytänteistään sekä heidän kielellisessä toiminnassaan itse päiväkodin arjessa.

Teoreettinen viitekehys

Tutkimuksessani tarkastelen päiväkodin kielipolitiikkaa pohjautuen Spolskyn (2004) näkemykseen, jonka mukaan kielipolitiikka koostuu kolmesta eri osa-alueesta – kieli-ideologioista, kielisuunnittelusta ja kielikäytänteistä – jotka vaikuttavat dynaamisesti toinen toisiinsa (ks. myös Bonacina-Pugh, 2012; Shohamy, 2000). Etnografisen kielipolitiikkatutkimuksen mukaan kielipolitiikka tehdään ja toteutetaan mikro-, meso- ja makrotasolla, joiden myöskin nähdään vaikuttavan toinen toisiinsa (ks. Hornberger & Johnson, 2007; Ricento & Hornberger, 1996). Tutkimuksessani mikrotason kielipolitiikka tapahtuu yksilön, eli varhaiskasvatuksen opettajan tasolla. Mesotason kielipolitiikka edustavat päiväkodissa ja kunnallisella tasolla tapahtuva toiminta ja päätäntä. Makrotason kielipolitiikan yhdistän tutkimuksessani kansallisen tason päätäntään. Kielipolitiikka jakautuu siis yhtäältä kolmeen osa-alueeseen (kieli-ideologiat, kielisuunnittelu ja kielikäytänteet), jotka vaikuttavat toinen toisiinsa, ja toisaalta kolmeen, tai useampaan, tasoon (mikro, meso ja makro), jotka myös omalta osaltaan vaikuttavat toisiinsa. Näin ollen kielipolitiikka voidaankin nähdä kompleksisena ja hyvin dynaamisena ja muuttavana staattisen sijaan.

Myöhemmässä kielipolitiikkatutkimuksessa on korostettu opettajien roolia ja toimintaa kielipolitiikan tulkitsijoina, soveltajina ja haastajina (Menken & García, 2010). Opettajat voivat noudattaa, haastaa tai muokata kielipolitiikkaa mahdollisuuksien ja oman toimijuutensa mukaan (ks. esim. Pontier ym., 2020; Schwartz, 2018), ja opettajien toimijuutta onkin tarkasteltu viimeisen vuosikymmenen aikana monesta eri näkökulmasta (ks. esim. Priestley ym., 2015). Tutkimukseni antaakin hyvän lähtökohdan sen tarkastelulle, miten yhden ja saman

kieliparipäiväkodin varhaiskasvatuksenopettajat tulkitsevat ja soveltavat kansallista ja paikallista kieli- ja koulutuspolitiikkaa ja minkälaisia syitä heidän toiminnalleen mahdollisesti on.

Aineisto ja menetelmät

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus (Merriam, 1998), joka pohjautuu etnografiaan (ks. esim. Hammersley, 2018; Parker-Jenkins, 2018) ja etnografiseen kielipolitiikkatutkimukseen ('ethnography of language policy') (ks. esim. Hornberger & Johnson, 2007; Hornberger ym., 2018; Johnson & Johnson, 2015; Ricento & Hornberger, 1996). Etnografiselle kielipolitiikkatutkimukselle ominaiseen tapaan aineistoni koostuu kenttäjakson ajalta keräämästäni aineistosta sekä erilaisista varhaiskasvatuksen ohjausasiakirjoista. Tutkimustani varten havainnoin yhden kieliparipäiväkodin neljän varhaiskasvatuksenopettajan työskentelyä neljässä eri ryhmässä - kahdessa suomenkielisessä ja kahdessa ruotsinkielisessä. Vietin jokaisessa ryhmässä päivän, jonka aikana havainnoin ryhmän ja tutkimukseen osallistuvan opettajan kielellistä toimintaa, keräsin audiovisuaalista aineistoa ja kirjoitin kenttämuistiinpanoja tapahtumista ja havainnoinneistani. Lisäksi pidin tutkijan päiväkirjaa kenttäajasta. Kuukausi kenttäjakson jälkeen haastattelin varhaiskasvatuksenopettajia etnografiseen haastattelutapaan (Mietola, 2007; Tolonen & Palmu, 2007) pohjautuen. Päiväkodilta keräämäni aineisto valottaa kielipolitiikkaa mikro- ja mesotasoilta, ts. varhaiskasvatuksenopettajien näkökulmasta sekä päiväkodin tasolla ja paikallisella tasolla.

Kentältä keräämäni aineiston lisäksi käytin tutkimusaineistonani Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita vuosilta 2005 (Stakes, 2005) ja 2016 (Utbildningsstyrelsen, 2016) sekä kolmea kieli- ja koulutuspoliittista asiakirjaa, jotka koskevat varhaiskasvatusta (Undervisnings- och kulturministeriet 2017a, 2017b, 2014). Myös päiväkodin oma varhaiskasvatussuunnitelma toimi taustaineistona tutkimukselleni. Yhdessä tämä aineisto kuvasi tutkimuksessani makrotason, eli kansallisen tason, kielipolitiikkaa lukuun ottamatta päiväkodin omaa varhaiskasvatussuunnitelmaa, joka yhdistyy mesotasolle.

Tutkimukseni ensimmäisessä osatutkimuksessa (Sopanen, 2019) yhdistin aineistona Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteita 2016 (Utbildningsstyrelsen, 2016) sekä haastatteluaineistoa. Tutkimuksen haastatteluaineiston analysoin diskurssianalyysin (ks. esim. Blommaert, 2005; Gee, 2010) avulla, minkä jälkeen analysoituja tuloksia verrattiin sisältöihin Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteissa 2016. Toisen osatutkimuksen (Alstad & Sopanen, 2021) aineistona ovat suomalaiset (3) ja norjalaiset (4) kieli- ja koulutuspoliittiset asiakirjat, jotka koskevat varhaiskasvatuksen kenttää.. Analysoimme aineiston nojautuen laadullisen tapaustutkimuksen periaatteisiin (Yin, 2016) monivaiheisen sisällönanalyysin keinoin: aineisto analysoitiin ensin kolmivaiheisesti molemmista konteksteista erikseen, minkä jälkeen molemmista konteksteista saatuja tuloksia ja niiden yhtäläisyyksiä ja eroavuuksia vertailtiin. Kolmannessa osatutkimuksessa (Sopanen, 2022) käytin aineistona kentältä keräämäni aineistoa (audiovisuaalinen aineisto, muistiinpanot ja tutkijan päiväkirja) sekä etnografisia haastatteluja. Tä-

män aineistoin analysoin metodologisen ja aineistoon pohjautuvan triangulaation (Meijer ym., 2002) sekä diskurssianalyysin (Blommaert, 2005; Gee, 2010) avulla.

Tulokset

Tutkimukseni kenttätöajankohta sijoittui kahden varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden taitekohteeseen. Siinä missä vuoden 2016 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Utbildningsstyrelsen, 2016) nostivat esille kielitietoisuutta ja monikielisyyttä, antoivat aiemmat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Stakes, 2005) ja muut tutkimuksessani analysoidut asiakirjat (Undervisnings- och kulturministeriet, 2017a, 2017b, 2014) varsin yksikielisen kuvan varhaiskasvatuksen kielellisestä toiminnasta. Samaan aikaan asiakirjoissa painotettiin kuitenkin paikallisten erityispiirteiden huomioimista, mikä avasi tutkimuksen keskiössä olevalle päiväkodille mahdollisuuden korostaa kaksikielisyyttä. Tämä kaksikielisyyden näkeminen resurssina antoi edelleen varhaiskasvatuksen opettajille enemmän mahdollisuuksia toimia kaksikielisesti. Yhtäältä varhaiskasvatus järjestettiin päiväkodissa vaatimusten mukaan erikseen suomeksi ja ruotsiksi jakamalla ryhmät suomen- ja ruotsinkielisiin ja luomalla päiväkotiin yksikielisiä tiloja tukemaan kielenkehitystä ja kielen oppimista. Näin taattiin yhtäläiset mahdollisuudet osallistua suomen- tai ruotsinkieliseen varhaiskasvatukseen. Toisaalta ryhmien välinen yhteistyö, kaksikieliset aktiviteetit ja innovatiivisesti jaetut tilat mahdollistivat kaksikielisen toiminnan päiväkodissa. Näin kaikkien ryhmien lapset pääsivät kosketuksiin molempien kielten kanssa ja kaksikieliset lapset pääsivät käyttämään molempia kieliään päiväkodin arjessa.

Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat käyttivät vaihtelevasti suomea ja ruotsia päiväkodin arjessa. Opettajien kielivalintoihin vaikuttivat muun muassa lapsen päiväkotiryhmä (suomi / ruotsi), lapsen kielitausta sekä opettajan oma kielitausta. Tämän lisäksi kielivalintoihin saattoivat vaikuttaa esimerkiksi päiväkodin fyysiset tilat, erilaiset kieli-ideologiat, aiemmat kokemukset ja erilaiset sosiaaliset näkökulmat. Kaikki neljä tutkimukseen osallistunutta opettajaa käyttivät omassa kotiryhmässään ennen kaikkea ryhmän kotikieltä (suomi tai ruotsi) lasten kanssa kommunikoidessa riippumatta siitä, mikä ryhmässä olevan lapsen kielitausta oli. Muiden ryhmien lasten kanssa opettajan kielenkäyttö riippui lapsen kielitaustasta ja ryhmästä, mutta myös opettajien aktiivisista kielivalinnoista. Ruotsinkielisten ryhmien opettajat Marianne (ryhmä *Björnar*) ja Emma (ryhmä *Snöleoparder*) käyttivät ruotsia päiväkodissa niin ruotsinkielisten kuin kaksikielisten lasten kanssa, mutta suomea suomenkielisten lasten kanssa. Samankaltaista kaksikielistä toimintaa oli huomattavissa myös muiden kaksikielisten varhaiskasvatuksen opettajien kohdalla. Suomenkielisten ryhmien opettajat Ulla (ryhmä *Puput*) ja Anna (ryhmä *Ketut*) käyttivät arjessaan ensisijaisesti suomea, vaikkakin Ulla käytti myös vaihtelevasti ruotsia. Tämän lisäksi Annan ryhmässä Annan kollega Nina käytti aina ruotsia ryhmän kaksikielisten lasten kanssa, jolloin molemmat kielet olivat ainakin jossain määrin käytössä ja kuulta-

vissa tässäkin ryhmässä. Ullan ja Mariannen ryhmät taas työskentelivät päivittäin yhdessä ja vieri vieressä, jolloin näiden kahden ryhmän, ja ryhmien henkilökunnan, arki oli monilta osin kaksikielinen.

Aiempi tutkimus kielipariyksiköistä on osoittanut, että yhteistyön määrä suomenkielisten ja ruotsinkielisten yksiköiden välillä vaihtelee paljon (ks. mm. Helakorpi ym., 2013; Sahlström ym., 2013). Tutkimukseni tulokset osoittavat, että yhteistyö tutkimukseen osallistuneen kieliparipäiväkodin ryhmien, opettajien ja muun henkilökunnan välillä oli runsasta, mikä osaltaan johti siihen, että päiväkodin kielipolitiikkakin oli vahvemmin kaksikielinen kuin yksikielinen. Itse toiminta päiväkodissa pohjautui sekä rinnakkaiseen yksikielisyyteen että dynaamisempaan kaksikielisyyteen, jota tukivat yhteisöllisyyden, yhteistyön ja kaksikielisyyden arvostaminen sekä henkilökohtaisella että institutionaalisella tasolla. Vaikka kaksikielisyyttä kuvailtiinkin opettajahaastatteluissa ja kenttätöiden aikana positiivisin sanoin, nousi niissä esille myös mahdollisia haasteita. Opettajat pohdivat, miltä tulevaisuus päiväkodissa näyttää, jos kieliryhmien tasapaino muuttuu ja miten se vaikuttaa kielenkäyttöön päiväkodissa. Huolta herätti toisaalta myös se, että opettajien kertoman mukaan ruotsinkieliset lapset ryhtyivät käyttämään suomen kieltä ruotsin kielen ohessa nopeammin kuin suomenkieliset ruotsin kieltä, mikä osaltaan saattaa myöskin tulevaisuudessa vaikuttaa kielten tasapainoon päiväkodissa. Toisaalta haastatteluissa tuotiin esille myös se, että lapset ylipäätään olivat innokkaita kokeilemaan kieliä. Opettajien pohdinnat kielten tasapainosta mukailevat aikaisempia tutkimustuloksia kieliparipäiväkodeista (Bergroth & Palviainen, 2017). Yleisesti ottaen voidaan myös sanoa, että diskurssit kielipariyksiköiden ja kaksikielisten ratkaisujen ympärillä ovat vahvasti sijoittuneet yhtäältä kaksikielisyyden hyötyjen ja toisaalta kielten epätasapainon ympärille (ks. esim. Boyd & Palviainen, 2015; Oker-Blom, 2021; Slotte-Lüttge ym., 2013). Samankaltaisia diskursseja oli huomattavissa myös tutkimukseni tuloksissa.

Loppupäätelmät

Tutkimukseni kieliparipäiväkodin kielipolitiikasta tarkasteli päiväkodin kielipolitiikkaa ensisijaisesti varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmaan ja toimintaan pohjautuen, mutta myös kieli- ja koulutuspoliittisten asiakirjojen kautta. Tarkastelin yhtäältä sitä, minkälaisia kieli-ideologioita ja minkälaista kielisuunnittelua kunnallisissa ja valtakunnallisissa ohjausasiakirjoissa oli nähtävissä ja minkälaisia raameja nämä loivat varhaiskasvatuksen opettajien kielelliselle toiminnalle. Toisaalta tarkastelin opettajien kielivalintoja, kielenkäyttöä ja kieliin liittyviä diskursseja sekä kielirajat ylittävää käytännön yhteistyötä päiväkodissa. Tutkimukseni osoittaa, että sekä kansallinen että päiväkodin kielipolitiikka, mutta myös opettajien omat ideologiat ja valinnat vaikuttivat opettajien kielenkäyttöön päiväkodin arjessa. Toisaalta kielenkäyttöön vaikuttivat myös erilaiset sosiaaliset suhteet, fyysiset tilat ja resurssit sekä opettajien aiemmat kokemukset. Tutkimuksen kieliparipäiväkodissa varhaiskasvatuksen opettajat tukivat lasten kielen-/kieltenkehitystä yksi- ja kaksikielisellä toiminnalla. Päiväkodin kielellistä toimin-

taa voidaankin kuvailla holistiseksi, sillä yksikielinen toiminta tuki kielen kehitystä ja oppimista ja mahdollisti näin ollen lain mukaan taatun suomen- tai ruotsinkielisen toiminnan lapsille, kun taas yhteiset, jaetut tilat, yhteistyö ryhmien ja opettajien välillä sekä yhteiset aktiviteetit tukivat ja edistivät kaksikielistä toimintaa ja samalla myös muun muassa kielitietoisuutta ja kaksikielisten lasten molempien kielten kehitystä.

Tutkimuksen tulokset vahvistavat aikaisempaa tutkimusta kieliparipäiväkotien kielipolitiikasta sekä kontekstisidonnaisuudesta (ks. mm. Bergroth & Palviainen, 2016a, 2016b, 2017). Mahdollista yhteistyötä kieliparipäiväkodeissa ja muissa kielipariyksiköissä on tärkeää suunnitella konteksti huomioon ottaen. Suunnittelutyö on erityisen tärkeää varsinkin konteksteissa, joissa toiminnassa käytettävä kieli on vähemmistökieli tai määrällisesti vähemmistöasemassa (ks. Cenoz & Gorter, 2017; Jones, 2017; Leonet m.fl., 2017). Tutkimuksen tulokset tuovat myös esille potentiaalin, jota kieliparipäiväkodeilla on kaksikieliseen toimintaan, mikäli toimintaa suunnitellaan yhteistyössä suomenkielisten ja ruotsinkielisten yksiköiden välillä. Tuloksia voidaankin tulevaisuudessa hyödyntää kieliparipäiväkotien toiminnassa tai yleisesti monikielisen toiminnan suunnittelemisessä. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää erilaisissa varhaiskasvatuskonteksteissa myös kielirajat ylittävän toiminnan suunnitteluun.

Tämä tutkimus kartoitti kielellistä toimintaa ja kielipolitiikkaa kieliparipäiväkodissa ajanjaksolla, jolloin varhaiskasvatustoiminta pohjautui vielä melko yksikielisen kuvan toiminnasta antaviin varhaiskasvatuksen ohjausasiakirjoihin. Tulevaisuudessa olisikin tärkeää selvittää, miten monikielisyyttä ja kielitietoisuutta painottava uusi Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet 2016 (Utbildningsstyrelsen, 2016) on vaikuttanut kieliparipäiväkotien kielelliseen toimintaan. Myös monikielisempi tutkimusote olisi tärkeää: vaikka suomalainen varhaiskasvatus rakentuu kahden kansalliskielen poluille, ovat suomalainen yhteiskunta sekä varhaiskasvatuksen ryhmät yhä monikielisempiä. Monikielisyyden näkökulman pitäisikin tulla yhä selkeämmin esille kielipariyksiköiden tutkimuksessa.

Vaikka tämä tutkimus pohjautuikin samassa rakennuksessa toimivan kieliparipäiväkodin toimintaan, olisi hedelmällistä myös tutkia, voisiko samankaltaista toimintaa laajentaa toisistaan erillään olevien päiväkotien välillä (ks. myös Hansell m.fl., 2022). Lisäksi toimintatutkimukseen pohjautuvat lähtökohdat sekä pidempiaikaiset kenttätutkimukset voisivat tuottaa monipuolisempia ja syväluotaavampia tuloksia kieliparipäiväkotien arjesta sekä lasten ja aikuisten toiminnasta.

LITTERATUR

- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N. & Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education* 80, 48–58.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Almér, E. (2017). Children's beliefs about bilingualism and language use as expressed in child-adult conversations. *Multilingua*, 36(4), 401–424.
<https://doi.org/10.1515/multi-2016-0022>
- Alstad, G. T. (2013). *Barnehagen som språklæringsarena: En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser*. [Doktorsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Alstad, G. T. & Mourão, S. (2021). Research into multilingual issues in ECEC contexts: proposing a transdisciplinary research field. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(3), 319–335.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1928845>
- Alstad, G. T. & Söpanen, P. (2021). Language orientations in early childhood education policy in Finland and Norway. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7(1), 30–43.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1862951>
- Atkinson, D., Okada, H. & Talmy, S. (2011). Ethnography and discourse analysis. I K. Hyland & B. Paltridge (red.), *Bloomsbury companion to discourse analysis* (s. 85–100). Continuum International Publishing Group.
- Baker, C. & Wright, W. E. (2021). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (7e upplaga). Multilingual Matters.
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse*, 13(2), 10–17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Bergroth, M. (2016). Mieluummin kurabyxor kuin galonbyxor. Tvåspråkiga familjer och språk i vardagen. I J. Kolu, M. Kuronen & Å. Palviainen (red.), *Svenskan i Finland* 16 (s. 9–24). Jyväskylä Studies in Humanities 298. University of Jyväskylä.
- Bergroth, M. (2021). Coordinating, communicating and combining languages in local immersion education policy reform in Finland. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 10(1), 113–138.
<https://doi.org/10.1075/jicb.19027.ber>
- 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. & Palviainen, Å. (2016a). Språkpolicy vid svenskspråkiga daghem i Finland: Tvåspråkiga barns handlingar och agens. *Folkmålsstudier*, 54, 9–35.
- Bergroth, M. & Palviainen, Å. (2016b). 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>
- 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., Mård-Miettinen, K. & Savijärvi, M. (2014). Swedish immersion in the early years in Finland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(2), 197–214.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2013.866628>
- Björk-Willén, P., Gruber, S. & Puskás, T. (2013). *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag*. Liber.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism: Critical perspective*. Continuum.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse a critical introduction*. Cambridge University Press.
- Blommaert, J. & Jie, D. (2010). *Ethnographic fieldwork a beginner's guide*. Multilingual Matters.
- Bonacina-Pugh, F. (2012). Researching 'practiced language policies': insights from conversation analysis. *Language Policy*, 11(3), 213–234.
<https://doi.org/10.1007/s10993-012-9243-x>
- Boyd, S. & Huss, L. (2017). Young children as language policy-makers: studies of interaction in preschools in Finland and Sweden. *Multilingua*, 36(4), 359–373. <https://doi.org/10.1515/multi-2016-0023>
- Boyd, S. & Palviainen, Å. (2015). Building walls or bridges? A language ideological debate about bilingual schools in Finland. I M. Halonen, P. Ihalainen & T. Saarinen (red.), *Language policies in Finland and Sweden. Interdisciplinary and multi-sited comparisons* (s. 57–89). Multilingual Matters.
- Bäck, J. (2019, 31 oktober). Svenska och finska daghem under samma tak då Helsingfors bygger nytt. *Hufvudstadsbladet*. Tillgänglig:
<https://www.hbl.fi/artikel/svenska-och-finska-daghem-under-samma-tak-da-helsingfors-bygger-nytt/>
- Canagarajah, S. (2006). Ethnographic methods in language policy. I T. Ricento (red.), *An introduction to language policy. Theory and method* (s. 153–169). Blackwell Publishing.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901–912.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- Cenoz, J., Gorter, D. & May, S. (2017). *Language Awareness and Multilingualism* (3e upplaga). Springer.
- Conteh, J. & Meier, G. (red.) (2014a). *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Multilingual Matters.

- Conteh, J. & Meier, G. (2014b). Introduction. I J. Conteh & G. Meier (red.), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges* (s. 1–14). Multilingual Matters.
- Copland, F., Creese, A., Rock, F. & Shaw, S. (2015). *Linguistic ethnography: Collecting, analysing and presenting data*. Sage.
- Davies, C. A. (2008). *Reflexive ethnography. A guide to researching selves and others* (2a upplaga). Routledge.
- 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>
- Duff, P. A. (2014). Case study research on language learning and use. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 233–255.
<https://doi.org/10.1017/S0267190514000051>
- Duff, P. A. (2020). Case study research: Making language learning complexities visible. I J. McKinley & H. Rose (red.), *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics* (s. 144–153). Routledge.
- Einarsdottir, J. & Wagner, J. (red.). (2006). *Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. IAP-Information Age Publishing.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology* 103(4), 962–1023.
- Finlands grundlag (731/1999). Tillgänglig:
<https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/1999/19990731>
- Flick, U. (2017). Mantras and myths: The disenchantment of mixed-methods research and revisiting triangulation as a perspective. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 46–57. <https://doi.org/10.1177/1077800416655827>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245.
<https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- FOS (= Finlands officiella statistik). (2021). *Befolkningsstruktur*. E-publikation. Tillgänglig: http://www.stat.fi/til/vaerak/meta_sv.html [Hänvisat: 23.8.2021]
- Freebody, P. (2003). *Qualitative research in education interaction and practice*. Sage.
- From, T. (2020a). 'We are two language here': The operation of language policies through spatial ideologies and practices in a co-located and a bilingual school. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication* 39(6), 663–684. <https://doi.org/10.1515/multi-2019-0008>
- From, T. (2020b). *Speaking of space. An ethnographic study of language policy, spatiality and power in bilingual educational settings*. [Doktorsavhandling]. University of Helsinki.
- From, T. & Sahlström, F. (2017). Shared places, separate spaces. Constructing cultural spaces through two national languages in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(4), 465–478.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1147074>

- García, O., Flores, N. & Homonoff Woodley, H. (2015). Constructing in-between spaces to 'do' bilingualism: a tale of two high schools in one city. I J. Cenoz & J. Gorter (red.), *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging* (s. 199–225). Cambridge University Press.
- García, O. & Menken, K. (2010). Stirring the onion: Educators and the dynamics of language education policies (Looking ahead). I K. Menken & O. García (red.), *Negotiating language policies in schools. Educators as policymakers* (s. 249–261). Routledge.
- Gee, J. P. (2010). *An introduction to discourse analysis theory and method* (3e upplaga). Routledge.
- Gee, J. P. (2011). Discourse analysis: What makes it critical? I R. Rogers (red.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (2a upplaga) (s. 23–45). Routledge.
- Gort, M. & Pontier, R. W. (2013). Exploring bilingual pedagogies in dual language preschool classrooms. *Language and Education*, 27(3), 223–245. <https://doi.org/10.1080/09500782.2012.697468>
- Halinen, I., Harmanen, M. & Mattila, P. (2015). Making sense of the complexity of the world today: Why is Finland introducing multiliteracy in teaching and learning? I V. Bozsik (red.), *Improving literacy skills across learning. CIDREE Yearbook 2015* (s. 136–153). CIDREE.
- Hammersley, M. (2005). Ethnography and discourse analysis: Incompatible or complementary? *Polifonia*, 10, 1–20.
- Hammersley, M. (2008). Troubles with triangulation. I M. M. Bergman (red.), *Advances in Mixed Methods Research: Theories and Applications* (s. 22–36). Sage.
- Hammersley, M. (2018). What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education*, 13(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1298458>
- Hansell, K. & Bergroth, M. (2020). Språkmedvetenhet inom småbarnspedagogik – pedagogernas reflektioner över begreppet. I H. Hirsto, M. Enell-Nilsson, H. Kauppinen-Räsänen & N. Keng (red.), *Arbetslivskommunikation III* (s. 252 – 265). VAKKI Symposium XL 6.–7.2.2020. VAKKI Publications.
- Hansell, K., Engberg, C., Pörn, M. & Heittola, S. (2016). Språkkontakter under de tre första åren på ett tvåspråkigt gymnasiecampus. I P. Hirvonen, D. Rellstab & N. Siponkoski (red.), *Teksti ja tekstuaalisuus, Text och textualitet, Text and Textuality, Text und Textualität* (s. 202–214). VAKKI Publications.
- Hansell, K., Still, J., Forsberg, J., Jacobson, J., Kallio, T., Purtoola, S., Ruokoja, R., Skog, H. & Bäck, S. (2022). *Språkduschtandem inom småbarnspedagogiken. Guide för lärare*. Åbo Akademi.
- Helakorpi, J., Ahlbom, I. From, T., Pörn, M., Sahlström, F. & Slotte-Lüttge, A. (2013). *Särbo, sambo, kämppis: rektorers och lärares erfarenheter av kontakt och samarbete mellan samlokaliserade finsk- och svenskspråkiga skolor*. Helsingin yliopisto/ Åbo Akademi.
- Heller, M. (2006). *Linguistic minorities and modernity. A sociolinguistic ethnography*. (2a upplaga). Continuum.

- Hellman, A. & Lauritsen, K. (2017). Introduction. I A. Hellman & K. Lauritsen (red.), *Diversity and social justice in early childhood education: Nordic perspectives* (s. 1–10). Cambridge Scholars Publishing.
- Hélot, C. & García, O. (2019). Bilingual education and policy. I J. Schwieter. & A. Benati (red.), *Cambridge Handbook of Language Learning* (s. 649–672). Cambridge.
- 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 (NCU). Tillgänglig: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/karvi_0819-2.pdf
- Honko, M., & Mustonen, S. (2020). Varhaista monikielisyttä tukemassa: kielitietoiset toimintatavat varhaiskasvatuksessa [Att stödja tidig flerspråkighet: språkmedvetna arbetssätt i småbarnspedagogik]. *Kasvatus*, 51(4), 439–454.
- Hornberger, N. H. (2002). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language Policy*, 1(1), 27–51. <https://doi.org/10.1023/A:1014548611951>
- Hornberger, N. H. & Johnson, D. C. (2007). Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice. *TESOL Quarterly*, 41(3), 509–532. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00083.x>
- Hornberger, N. H. & Johnson, D. C. (2011). The ethnography of language policy. I T. L. McCarty (red.), *Ethnography and language policy* (s. 273–289). Routledge.
- Hornberger, N. H., Tapia, A. A., Hanks, D. H., Dueñas, F. K. & Lee, S. (2018). Ethnography of language planning and policy. *Language Teaching*, 51(2), 152–186. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000428>
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hult, F. M. (2014). How does policy influence language in education? I R. E. Silver & S. M. Lwin (red.), *Language in education. Social implications* (s. 159–175). Bloomsbury.
- Hult, F. M., & Hornberger, N. H. (2016). Revisiting orientations in language planning: Problem, right, and resource as an analytical heuristic. *The Bilingual Review/La Revista Bilingüe*, 33(3), 30–49. Tillgänglig: https://repository.upenn.edu/gse_pubs/
- Hyvönen, S. & Westerholm, A. (2016). Elevers språkbakgrunder i årskurs 1–6 i svenskspråkiga skolor. I A. Westerholm & G. Oker-Blom (red.), *Språk i rörelse – skolspråk, flerspråkighet och lärande* (s. 12–35). Utbildningsstyrelsen. Tillgänglig: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/sprak_i_rorelse.pdf
- Ihalainen, P., Nuolijärvi, P. & Saarinen, T. (2019). Kamppailua tilasta ja vallasta – kieli- ja kielikoulutuspolitiikan historiallisesti kierrätetyt diskurssit

- [Kamp om utrymme och makt – de historiskt återanvändna diskurserna om språk- och språkutbildningspolitik]. I T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (red.), *Kieli, koulutus ja politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja* [Språk, utbildning och politik. Mångsidiga praktiker och tolkningar] (s. 27–59). Vastapaino.
- Johansson, T. (2021). Starka trenden: Svenska skolor flyttar in på tvåspråkiga skolcampus. *Hufvudstadsbladet*, 27.9.2021. Tillgänglig: <https://www.hbl.fi/artikel/starka-trenden-svenska-skolor-flyttar-in-pa-tvasprakiga-skolcampus/> (hämtad 27.9.2021)
- Johnson, D. C. (2009). Ethnography of language policy. *Language Policy*, 8(2), 139–159. <https://doi.org/10.1007/s10993-009-9136-9>
- Johnson, D. C. (2010). Implementational and ideological spaces in bilingual education language policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(1), 61–79. <https://doi.org/10.1080/13670050902780706>
- Johnson, D. C. (2011a). Critical discourse analysis and the ethnography of language policy. *Critical Discourse Studies*, 8(4), 267–279. <https://doi.org/10.1080/17405904.2011.601636>
- Johnson, D. C. (2011b). Implementational and ideological spaces in bilingual education policy, practice, and research. I F. M. Hult & K. A. King (red.), *Educational linguistics in practice. Applying the local globally and the global locally* (s. 126–153). Multilingual Matters.
- Johnson, D. C. (2013). *Language Policy*. Palgrave Macmillan.
- Johnson, D. C. & Johnson, E. J. (2015). Power and agency in language policy appropriation. *Language Policy*, 14(3), 221–243. <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9333-z>
- Jones, B. (2017). Translanguaging in bilingual schools in Wales. *Journal of Language, Identity & Education* 16(4), 199–215. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1328282>
- Kajander, K., Alanen, R., Dufva, H. & Kotkavuori, E. (2015). Kielimuureja vai yhteiselo – odotuksia ja kokemuksia kahden kielen koulusta [Språkbarriärer eller samlevnad – förväntningar på och erfarenheter av en skola med två språk]. I T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (red.), *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning*. AFinLAN vuosikirja 2015 (s. 142–158). AFinLA.
- Kalland, M. (2022, 14 februari). Småbarnspedagogik, personalbrist och en bransch i uppsving. *Hufvudstadsbladet*. Tillgänglig: <https://www.hbl.fi/artikel/beade1de-1401-4f81-8862-5fae86999d36>
- Kaplan, R. B. & Baldauf, R. B. (1997). *Language planning from practice to theory*. Multilingual Matters.
- Karhula, A., Erola, J. & Kilpi-Jakonen, E. (2017). Home sweet home? Long-term educational outcomes of childcare arrangements in Finland. I H. Blossfeld, N. Kulic, J. Skopek & M. Triventi (red.), *Childcare, Early Education and Social Inequality: An International Perspective* (s. 268–283). Cheltenham.

- Kirsch, C. (2018). Dynamic interplay of language policies, beliefs and pedagogy in a preschool in Luxembourg. *Language and Education*, 32(5), 444–461.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1487452>
- Kopisto, K., Salo, L., Lipponen, L. & Krokfors, L. (2015). Transformations and tensions in Finnish early childhood education and care. I L. R. Kroll & D. R. Meier (red.), *Educational change in international early childhood contexts: Crossing borders of reflection* (s. 141–154). Routledge.
- Kovero, C. (2011). *Språk, identitet och skola II. Barn och ungdomar i svenska skolor i olika språkliga miljöer*. Rapporter och utredningar 2011:6. Utbildningsstyrelsen.
- Kuusikko-työryhmä. (2020). *Kuuden suurimman kaupungin varhaiskasvatuksen palvelut ja kustannukset vuonna 2019 [Service i och kostnader för småbarnspedagogiken i de sex största städer i år 2019]*. Kuusikko-työryhmän julkaisusarja, 4/2020. Tillgänglig:
https://hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/20_06_24_Kuusikko_varhaiskasvatus_2019.pdf (hämtad 10.11.2021)
- Lag om grundläggande utbildning (628/1998). Tillgänglig:
<https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Lag om småbarnspedagogik (540/2018). Tillgänglig:
<https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2018/20180540>
- Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (red.). (2007). *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus [Etnografi som metodologi. Utbildningsforskning som utgångspunkt]*. Vastapaino.
- Laurent, L. (2013). *Svenska språköar och finska utskär*. Magma-studie 3. Tankesmedja Magma.
- Le Pichon-Vorstman, E., Siarova, H. & Szönyi, E. (2020). *The future of language education in Europe: Case studies of innovative practices, NESET report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
<https://doi.org/10.2766/81169>
- Leonet, O., Cenoz, J. & Gorter, D. (2017). Challenging minority language isolation: Translanguaging in a trilingual school in the Basque country. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 216–227.
<https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1328281>
- Lilja, N., Luukka, E. & Latomaa, S. (2017). Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa [Språkmedvetenhet som ett medel mot ojämlikhetsutveckling]. I S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (red.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa [Språkmedvetenhet i ett alltmer ojämlikt samhälle]*. AFinLAN vuosikirja 2017 (s. 11–29). Jyväskylä.
- Martínez, R. A., Hikida, M. & Durán, L. (2015). Unpacking ideologies of linguistic purism: How dual language teachers make sense of everyday translanguaging. *International Multilingual Research Journal*, 9(1), 26–42.
<https://doi.org/10.1080/19313152.2014.977712>
- May, S. (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. Routledge.

- McCarty, T. L. (2011a). Introducing ethnography and language policy. I T. L. McCarty (red.), *Ethnography and language policy* (s. 1–28). Routledge.
- McCarty, T. L. (2011b). Unpeeling, slicing and stirring the onion – Questions and certitudes in policy and planning for linguistic diversity in education. I F. M. Hult & K. A. King (red.) *Educational linguistics in practice: Applying the local globally and the global locally* (s. 109–125). Multilingual Matters.
- Meijer, P. C., Verloop, N. & Beijaard, D. (2002). Multi-method triangulation in a qualitative study on teachers' practical knowledge: An attempt to increase internal validity. *Quality & Quantity*, 36(2), 145–167.
<https://doi.org/10.1023/A:1014984232147>
- Menken, K. & García, O. (red.). (2010). *Negotiating language policies in schools. Educators as policymakers*. Routledge.
- Mercer, J. (2007). The challenges of insider research in educational institutions. *Oxford Review of Education*, 33(1), 1–17.
<https://doi.org/10.1080/03054980601094651>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. revised and expanded from case study research in education*. Jossey-Bass.
- Mietola, R. (2007). Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin [Från etnografisk intervjù till etnografisk analys]. I S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (red.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus [Etnografi som metodologi. Utbildningsforskning som utgångspunkt]* (s. 151–176). Vastapaino.
- Mifsud, C. L. & Vella, L. A. (2018). Teacher agency and language mediation in two Maltese preschool bilingual classrooms. *Language, Culture and Curriculum* 31 (3), 272–288.
<https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1504400>
- Myntti, K. (2012). Betydelsen att vi har två nationalspråk i Finland. *JFT*, 5, 508–516.
- 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. I J. Lindström, S. Henricson, A. Huhtala, P. Kukkonen, H. Lehti-Eklund, & C. Lindholm (red.), *Svenskans beskrivning* 33 (s. 321–332). Helsingfors universitet.
- Mård-Miettinen, K., Palviainen, Å. & Palojärvi, A. (2018). Dynamics in interaction in bilingual team teaching: Examples from a Finnish preschool classroom. I M. Schwartz (red.), *Preschool bilingual education. Agency in interactions between children, teachers and parents* (s. 163–189). Springer.
- Mård-Miettinen, K., Huhta, A., Reini, A. & Stylman, A. (2021). *A1-engelska i den finskspråkiga grundläggande utbildningen i årskurserna 1–6. Elevernas, lärarnas och vårdnadshavarnas perspektiv*. Utbildningsstyrelsens rapporter och utredningar 2021:12. Utbildningsstyrelsen.
- Møstad, C. E. (2015). State-based curriculum-making: Approaches to local curriculum work in Norway and Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 441–461. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1039067>

- Nikula, T., Saarinen, T., Pöyhönen, S. & Kangasvieri, T. (2012). Linguistic diversity as a problem and a resource. Multilingualism in European and Finnish policy documents. I J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta & T. Räisänen (red.), *Dangerous Multilingualism: Northern perspectives on order, purity and normality* (s. 41–66). Palgrave Macmillan.
- OECD. (2016). *Starting strong. Early childhood education and care. Data country note: Finland*. Tillgänglig: <https://www.oecd.org/education/school/ECECDCN-Finland.pdf> (hämtad 8.11.2021)
- Oker-Blom, G. (2021). *Den svenskspråkiga utbildningen i Finland: särdrag, utmaningar, utvecklingsbehov och förslag till åtgärder*. Undervisnings- och kulturministeriets publikationer 2021:9. Undervisnings- och kulturministeriet.
- Pakarinen, S. (2020). *Språkbadselevskap i Finland och på Irland En studie om språkpolicy och två- och flerspråkighet i skollandskap och hos elever i tidigt fullständigt svenskt och iriskt språkbud*. [Doktorsavhandling]. Jyväskylän universitet.
- Palojärvi, A., Palviainen, Å. & Mård-Miettinen, K. (red.) (2016). *På finska och svenska. Tvåspråkig pedagogik i daghem och förskola*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. Tillgänglig: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6665-2>
- Palojärvi, A., Mård-Miettinen, K., Koivula, M., & Rutanen, N. (2021). Eksperttiopettajan kielikasvatuksen käyttäteoria monikielisten lasten varhaiskasvatuksessa [The practical theory of language pedagogy of an expert teacher in early childhood education with multilingual children]. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), 121–146. <https://jecer.org/fi/eksperttiopettajan-kielikasvatuksen-kayttoteoria-monikielisten-lasten-varhaiskasvatuksessa/>
- Palviainen, Å. & Bergroth, M. (2018). Parental discourses of language ideology and linguistic identity in multilingual Finland. *International Journal of Multilingualism* 15(3), 262–275. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1477108>
- Palviainen, Å. & Curdt-Christiansen, X. L. (2020). Language education policies and early childhood education. I M. Schwartz (red.), *Handbook of Early Language Education* (s. 1–27). Springer International Handbooks of Education.
- Parker-Jenkins, M. (2018). Problematising ethnography and case study: Reflections on using ethnographic techniques and researcher positioning. *Ethnography and Education*, 13(1), 18–33. <https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1253028>
- Paulsrud, D. & Wermke, W. (2020). Decision-making in context: Swedish and Finnish teachers' perceptions of autonomy. *Scandinavian Journal of Educational Research* 64(5), 706–727. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1596975>
- Peltoniemi, A., Skinnari, K., Mård-Miettinen, K. & Sjöberg, S. (2018). *Monella kielellä Suomen kunnissa 2017. Selvitys muun laajamittaisen ja suppeamman*

- kaksikielisen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tilanteesta [På många språk i Finlands kommuner 2017. Utredning om annan omfattande och mindre omfattande småbarnspedagogik, förskoleundervisning och grundläggande utbildning på två språk]. Jyväskylän yliopisto.
- Peltoniemi, A. & Hansell, K. (2021). *A1-finska i den svenskspråkiga grundläggande utbildning i årskurserna 1–2: Elevernas, lärarnas och vårdnadshavarnas perspektiv*. Utbildningsstyrelsens rapporter och utredningar 2021:14. Utbildningsstyrelsen.
- Pennycook, A. (2021). *Critical applied linguistics: A critical re-introduction* (2a upplaga.). Routledge.
- Petrovic, J. E. (2005). The conservative restoration and neoliberal defences of bilingual education. *Language Policy*, 4(4), 395–416.
<https://doi.org/10.1007/s10993-005-2888-y>
- Philip, T. M., Martinez, D. C., Lopez, E. & Garcia, A. (2016). Toward a teacher solidarity lens: Former teachers of color (re)envisioning educational research. *Race, Ethnicity and Education*, 19(1), 182–199.
<https://doi.org/10.1080/13613324.2014.946494>
- Pole, C. & Morrison, M. (2003). *Ethnography for education*. Open University Press.
- Pontier, R. W., Boruchowski, I. D. & Olivo, L. I. (2020). Dynamic language use in bi/multilingual early childhood education contexts: A critical review of the literature. *Journal of Culture and Values in Education* 3(2), 158–178.
- Priestley, M. (2011). Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act? *Journal of Educational Change*, 12(1), 1–23.
<https://doi.org/10.1007/s10833-010-9140-z>
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A. & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191–214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). *Teacher agency. An ecological approach*. Bloomsbury.
- Prošić-Santovac, D. & Radović, D. (2018). Children's vs. teachers' and parents' agency: a case of a Serbian-English bilingual preschool model. *Language, Culture and Curriculum*, 31(3), 289–302.
<https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1504401>
- Pöyhönen, S. & Luukka, M-R. (red.) (2007). *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti [Mot framtidens språkutbildning. Slutrapport av ett språkutbildningspolitiskt projekt]*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Pöyhönen, S. & Saarinen, T. (2015). Constructions of bilingualism in Finnish Government programmes and a newspaper discussion site debate. *Current Issues in Language Planning*, 16(4), 392–408.
<https://doi.org/10.1080/14664208.2014.979650>
- Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M. & Lämsä, T. (2021). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen – Pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa [Från dagvård till

- småbarnspedagogik – Förutsättningar för pedagogisk verksamhet i den finländska dagvården och småbarnspedagogiken]. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 60–72. <https://doi.org/10.33350/ka.103194>
- Rajala, A. & Kumpulainen, K. (2017). Researching teachers' agentic orientations to educational change in Finnish schools. I M. Goller & S. Paloniemi (red.), *Agency at work: An agentic perspective on professional learning and development* (s. 311–329). Springer International Publishing.
- Repo, L., Paananen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Eskelinen, M., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Hjelt, H. & Marjanen, J. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2016 toimeenpanon arviointi: varhaiskasvatussuunnitelmien käyttöönotto ja sisällöt [Utvärdering av implementering av grunderna för planen för småbarnspedagogiken: implementering av och innehåll i grunderna för planen för småbarnspedagogiken]*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, KARVI.
- Ricento, T. K. (2005). Problems with the 'language-as-resource' discourse in the promotion of heritage languages in the U.S.A. *Journal of Sociolinguistics*, 9(3), 348–368. <https://doi.org/10.1111/j.1360-6441.2005.00296.x>
- Ricento, T. K. & Hornberger, N. H. (1996). Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401–427. <https://doi.org/10.2307/3587691>
- Rusk, F. (2016). *Doing second language learning. A CA study of learning practices in Finnish-Swedish bilingual educational settings*. [Doktorsavhandling]. Åbo Akademi University.
- Ruíz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8(2), 15–34. <https://doi.org/10.1080/08855072.1984.10668464>
- Saarela, J. (2021). *Finlandssvenskarna 2021 – en statistisk rapport*. Svenska Finlands folkting.
- Saarinen, T., Kauppinen, M. & Kangasvieri, T. (2019). Kielikäsitukset ja oppimiskäsitukset koulutuspolitiikkaa linjaamassa [Uppfattningar om språk och inläring som drar upp linjerna för utbildningspolitiken]. I T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (red.), *Kieli, koulutus ja politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja [Språk, utbildning och politik. Mångsidiga praktiker och tolkningar]* (s. 121–148). Vastapaino.
- Sahlström, F., From, T. & Slotte-Lüttge, A. (2013). Två skolor och två språk under samma tak. I L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (red.), *Kaksikielinen koulu – Tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden* (s. 319–341). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Samisk språklag. 15.12.2003/1086.
- Sarangi, S. (2019). Communication research ethics and some paradoxes in qualitative inquiry. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 12(1), 94–121. <https://doi.org/10.1558/jalpp.36885>
- Schiffman, H. F. (2002). *Linguistic culture and language policy*. Routledge.
- Schwartz, M. (red.). (2018). *Preschool Bilingual Education. Agency in Interactions Between Children, Teachers, and Parents*. Springer.
- Schwartz, M. & Palviainen, Å. (2016). Twenty-first-century preschool bilingual education: facing advantages and challenges in cross-cultural

- contexts. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(6), 603–613. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1184616>
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge.
- Slembrouck, S. (2020). Discourse analysis. I K. Tusting (red.), *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography* (s. 28–39). Routledge.
- Slotte-Lüttge, A., From, T. & Sahlström, F. (2013). Tvåspråkiga skolor och lärande – en debatt-analys. I L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (red.), *Kaksikielinen koulu – Tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden* (s. 221–244). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Slotte-Lüttge, A., Sahlström, F., Hummelstedt, I., Rusk, F. & Grönberg, L. (2010). *Ökad språklig medvetenhet, både mer och mindre finska – en fallstudie av en samlokalisering av en svensk- och finskspråkig skola i Finland*. Åbo Akademi & Helsingfors universitet.
- Sopanen, P. (2018). Kielitietoisuus uudessa varhaiskasvatussuunnitelmassa [Språkmedvetenhet i de nya grunderna för småbarnspedagogik]. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3).
Tillgänglig: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/kielitietoisuus-uudessa-varhaiskasvatussuunnitelmassa>
- Sopanen, P. (2019). Språkmedvetenhet i småbarnspedagogiskt arbete - finländska daghemspedagogers reflektioner. *Nordisk Barnehageforskning*, 18(5), 1–15. <https://doi.org/10.7577/nbf.2868>
- Sopanen, P. (2022). Teachers' language practices and choices in a bilingual, co-located kindergarten in Finland. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 16(1), 21–44. <https://doi.org/10.47862/apples.107280>
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Spolsky, B. & Shohamy, E. (2000). Language practice, language ideology, and language policy. I R. D. Lambert & E. Shohamy (red.), *Language Policy and Pedagogy: Essays in Honor of A. Ronald Walton*, (s. 1–41). John Benjamins Publishing.
- Språklag (423/2003). Tillgänglig: <https://finlex.fi/sv/laki/alkup/2003/20030423>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stakes. (2005). *Grunderna för planen för småbarnsfostran (version II)*. Stakes.
- Statsrådet. (2021). *Nationalspråksstrategin. Statsrådets principbeslut*. Statsrådets publikationer 2021:87. Statsrådet.
- Tainio, L. & Kallioniemi, A. (2019). *Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielen ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä - opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla [Språklig och religiös mångfald i skolan – rapport om situationen i undervisningen i minoritetsspråk som modersmål och i minoritetsreligioner samt i undervisningen i finska och svenska som andra språk på olika utbildningsstadier]*. Publikationsserie för statsrådets utrednings- och forskningsverksamhet 11/2019. Statsrådets kansli.
- Teckenspråkslag. 10.4.2015/359.

- TENK (Forskningsetiska Delegation i Finland). (2013). *God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland. Forskningsetiska delegationens anvisningar 2012*. Forskningsetiska delegationen.
- THL (Institutet för hälsa och välfärd). (2017). *Varhåiskasvatus 2016. Kuntakyselyn osaraportti [Småbarnspedagogik 2016. Delrapport om kommunal förfrågan.]* Tillgänglig: http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135184/TR30_17_vaka_kuntakysely_u.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- THL (Institutet för hälsa och välfärd). (2021). *Varhåiskasvatus 2020 [Småbarnspedagogik 2020]*. Statistisk rapport 32/2021. Tillgänglig: <https://www.julkari.fi/handle/10024/143153>
- Tolonen, T. & Palmu, T. (2007). Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot [Etnografi, intervju och (makt)positioner]. I S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (red.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus [Etnografi som metodologi. Utbildningsforskning som utgångspunkt]* (s. 89–112). Vastapaino.
- Undervisnings- och kulturministeriet. (2014). *Småbarnspedagogikens historia, nuläge och utvecklingens riktlinjer. Bakgrundsmaterial som har tagits fram för att stödja arbetsgruppen som förbereder lagstiftningen inom småbarnspedagogiken*. Undervisnings- och kulturministeriet.
- Undervisnings- och kulturministeriet. (2017a). *Flerspråkighet som en resurs. Utredning angående läget för och nivån på språkreserven i Finland*. Undervisnings- och kulturministeriet.
- Undervisnings- och kulturministeriet. (2017b). *Vägkarta för småbarnspedagogiken för 2017–2030. Riktlinjer för en höjning av deltagarfrekvensen samt för utveckling av daghemspersonalens kompetens, personalstruktur och utbildning*. Undervisnings- och kulturministeriet.
- Utbildningsstyrelsen. (2016). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik. Föreskrifter och anvisningar 2016:17*. Utbildningsstyrelsen.
- Vaarala, H., Riuttanen, S., Kyckling, E. & Karppinen, S. (2021). *Kielivaranto. Nyt. Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta [Språkreserv. Nu. Uppföljning av utredningen Flerspråkighet som en resurs (2017)]*. Jyväskylän yliopisto.
- Wagner, J. T. (2006). An outsider's perspective: Childhoods and early education in the Nordic countries. I J. Einarsdottir & J. T. Wagner (red.) *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy, and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (s. 289–306). Information Age Publishing.
- Wagner, J. T. & Einarsdottir, J. (2006). Nordic ideals as reflected in Nordic childhoods and early education. I J. Einarsdottir & J. T. Wagner (red.) *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy, and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (s. 1–12). Information Age Publishing.
- 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* (s. 376–387). VAKKI Publications.

- Wodak, R. & Savski, K. (2018). Critical discourse-ethnographic approaches to language policy. I Tollefson, J. W. & Pérez-Milans, M. (red). *The Oxford handbook of language policy and planning* (s. 93–112). Oxford University Press.
- Zuniga, C. E., Henderson, K. I. & Palmer, D. K. (2018). Language policy toward equity: how bilingual teachers use policy mandates to their own ends. *Language and Education*, 32(1), 60–76.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1349792>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and methods* (3e upplaga). Sage Publications.
- Yle Vega. (8.4.2021). *Slaget efter tolv – dagens debatt: När blir en skola tvåspråkig*. Radioprogramm. Tillgänglig: <https://arenan.yle.fi/audio/1-50767196> (hämtad 27.11.2021).

Bilaga 1. Informationsbrev och blankett för forskningstillstånd för personalen

Doktorsavhandling: Språkpraktiker, språklandskaper och samarbete på ett tvåspråkigt daghem

INFORMATION FÖR INFORMANTER OCH MEDVERKAN I STUDIEN

Forskarnas kontaktuppgifter

Doktorand:

Pauliina Sopenen

Jyväskylän universitet/ Institution för språk- och kommunikationsvetenskaper

PL 35

40014 Jyväskylän universitet

pauliina.r.sopenen@jyu.fi

Ansvarig forskare:

Åsa Palviainen (prof., handledare)

Jyväskylän universitet/ Institution för språk- och kommunikationsvetenskaper

PL 35

40014 Jyväskylän universitet

asa.palviainen@jyu.fi

Doktorsavhandlingens bakgrund

Studien är en del av avhandlingsprojekt som utförs vid Jyväskylän universitet, i humanistisk och samhällsvetenskaplig fakultet, vid institution för språk och kommunikationsvetenskaper. Avhandlingen är en fristående studie som inte hör till något större forskningsprojekt. Avhandlingsarbetet har påbörjats på hösten 2016 och det fortsätter fram till slutet av 2020. Humanistisk och samhällsvetenskaplig fakultet vid Jyväskylän universitet har beviljat finansiering för doktorsavhandling för 2017.

Avhandlingens mål, syfte och betydelse

Syftet med avhandlingen är att ta reda på hurdana språkpraktiker och -strategier pedagoger använder sig av i ett tvåspråkigt daghem, hur tvåspråkighet syns i daghemmets vardag och i daghemsbyggnaden samt hur pedagoger från finsk- och svenskspråkiga avdelningar (möjl. tvåspråkiga avdelningar) samarbetar.

Pedagogers språkpraktiker och samarbete på två- och flerspråkiga daghem har undersökts i en relativt liten omfattning både i Finland och utomlands. Samtidigt har finländska daghem blivit alltmer flerspråkiga och därför kan de pedagoger som arbetar i flerspråkiga daghem dra nytta av studien.

Användningsändamål, hantering och skyddande av materialet

Syftet med materialet som samlas in vid daghemmet är att belysa hurdana språkpraktiker pedagogerna i det tvåspråkiga daghemmet använder sig av, hurdant det (möjliga) samarbetet mellan pedagogerna är samt hur vardagen och utrymmena i daghemmet ser ut. Materialet samlas in för en doktorandsavhandling. Det digitala materialet förvaras i utrymmen och på servern vid Jyväskylä universitet, i en lösenordsskyddad databank. Det skriftliga materialet, såsom de här tillståndsansökningarna, förvaras inlåsta vid Jyväskylä universitet. Tillgång till materialet beviljas enbart för doktoranden Pauliina Sopanen, men vid behov får även doktorandens handledare se materialet. Allt material anonymiseras. Materialet används bara för forskningsändamål och förvaras 5-10 år efter publicering av avhandlingen, och därefter förstörs materialet.

Förfaringssätt i studien

Daghemmet i fråga har valts som forskningsdaghem genom information som öppet ges i internet om daghemmet och dess verksamhet. Daghemsföreståndaren har uttryckt sitt intresse för forskningen och både föreståndaren och personalen har fått preliminär information om studien och materialinsamlingssätt före rekrytering av informanter. Informanterna (= pedagogerna) önskas ge tillstånd till observationer samt till audio- och videoinspelningar om vardagliga aktiviteter i daghemmet. Därtill önskas att informanterna deltar i intervjun kring forskningsteman om informanternas synvinklar på vardag, språkpraktiker och samarbete på daghemmet. I studien används också en s.k. stimulated recall -teknik, som används för att informanterna får kommentera språkpraktiker och samarbetsituationer i sådana situationer där de själv har varit delaktiga.

För- och nackdelar i medverkan i forskningen

Informanterna i studien har möjlighet att få berätta om vardagen och verksamheterna i det tvåspråkiga daghemmet. Informanterna får en möjlighet till att reflektera kring sitt eget agerande och kring verksamheten på daghemmet med sina egna ord. Pedagogerna har möjlighet till att ta upp önskemål och berätta om möjliga fördelar och nackdelar eller utmaningar med verksamheten i det tvåspråkiga daghemmet. Samtal kring fördelarna och utmaningarna kan stödja framtida planering, både på individuellnivå som på daghemsnivå. Pedagogerna kan också få information om hur verksamheten och aktiviteterna på två språk samt samarbetet mellan språkarrangeras och diskuteras i andra daghem eller skolor. Deltagandet i undersökningen medför inte skadliga effekter på informanterna.

På vilket sätt används forskningsresultat

Resultaten presenteras i nationella/internationella konferenser och seminarier samt publiceras i nationella/internationella publikationer enligt publikationsetiska och Jyväskylä universitets etiska principer på det sätt att informanterns personuppgifter är anonymiserade och informanterna inte kan igenkännas i forskningsresultaten. Forskningsresultaten publiceras enligt ovannämnda principer i doktorsavhandlingen som publiceras vid Jyväskylä universitet och som är fritt tillgänglig för allmänheten. Enstaka anonyma exempel, exempelvis om språkbruk, kan användas i undervisningssammanhang.

Informanterna får information om publiceringen av doktorsavhandlingen och om disputationen via forskningsdaghemmet.

Informantens rättigheter

Deltagandet i forskningen är frivilligt. Informanterna har rätt att när som helst neka sin medverkan eller avbryta sin medverkan i studien utan att det föranleder negativa följder till informanten. Arrangemangen kring studien och rapportering av resultat är konfidentiella. Materialet, där informanter kan identifieras (såsom namnen på pedagogerna), används endast av doktoranden Pauliina Sopenen. Materialet är tillgängligt till doktoranden och vid behov får även handledarna se materialet. Resultaten rapporteras och publiceras på det sättet att informanten inte kan identifieras i resultaten. Informanterna innehar rätten till att få mer information om studien när de så önskar.

Försäkringar

Personalen och verksamheten vid Jyväskylä universitet är försäkrade. Försäkringen innehåller patientförsäkring, ansvarsförsäkring för verksamhet och frivillig olycksfallsförsäkring, och är i kraft i undersökningar och resor som är omedelbart anknutna till undersökningar.

Forskaren har fyllt i registerbeskrivning över vetenskaplig forskning som krävs p.g.a. personuppgiftslag och informanter har rätt att få se registerbeskrivningen om de så önskar.

Informanters samtycke om medverkan i forskningen

Jag har läst noggrant det som sägs om den här studiens syfte och innehåll, användning av materialet som insamlas samt informanters rättigheter och försäkringsskydd. Jag godkänner deltagandet i studien enligt de anvisningar som jag har fått. Jag får avbryta min medverkan i studien eller neka deltagandet i studien när som helst. Forskningsresultat och forskningsmaterialet får användas bara i sådan form där informanterna inte kan identifieras.

1. Jag ger tillstånd till att intervjun med mig får
 - videospelas
 - audiospelas

2. Jag ger tillstånd till att interaktionen mellan mig, barnen i daghemmet och daghemspersonalen får

- videoinspelas
- audioinspelas
- fotograferas
- observeras utan inspelningar

Materialet, som har insamlats från daghemmet, får användas så att det inte går att identifiera mig

- i vetenskapliga undersökningar och publikationer
- i vetenskapliga presentationer
- i undervisnings- och utbildningssituationer

Datum

Informantens underskrift och namnförtydligande

Datum

Forskarens underskrift och namnförtydligande

Väitöskirjatyö: Kielikäytänteet, kielimaisemat ja yhteistyö kaksikielisessä päiväkodissa

TIEDOTE TUTKITTAVILLE JA SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

Tutkijoiden yhteystiedot

Väitöskirjan tekijä:

Pauliina Sopenen

Jyväskylän yliopisto/ Kieli- ja viestintätieteiden laitos

PL 35

40014 Jyväskylän yliopisto

pauliina.r.sopenen@jyu.fi

Vastuullinen tutkija:

Åsa Palviainen (prof., väitöskirjan ohjaaja)

Jyväskylän yliopisto / Kieli- ja viestintätieteiden laitos

PL 35

40014 Jyväskylän yliopisto

asa.palviainen@jyu.fi

Tutkimuksen taustatiedot

Tutkimus on osa väitöskirjaprojektia, joka suoritetaan Jyväskylän yliopistossa, humanistis-yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa ja kielten ja viestintätieteiden laitoksella. Se on yksittäinen väitöskirjatutkimus, joka ei kuulu laajempaan tutkimusprojektiin. Tutkimus on aloitettu syksyllä 2016 ja se jatkuu vuoden 2020 loppuun. Tämänhetkisenä rahoittajana on Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta.

Tutkimuksen tarkoitus, tavoite ja merkitys

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälaisia kielikäytänteitä ja -strategioita varhaiskasvattajat käyttävät kaksikielisessä päiväkodissa, miten kaksikielisyys näkyy päiväkodin arjessa ja päiväkotirakennuksessa sekä minkälaista on yhteistyö päiväkodin suomen- ja ruotsinkielisten (sekä mahdollisesti kaksikielisten) ryhmien varhaiskasvattajien välillä.

Kaksi- ja monikielisten päiväkotien varhaiskasvattajien kielikäytänteitä ja yhteistyötä on tutkittu sekä Suomessa että kansainvälisesti suhteellisen vähän. Samaan aikaan päiväkodit Suomessa ovat muuttuneet yhä monikielisemmiksi, mistä johtuen tämänkaltaisesta tutkimuksesta voi olla hyötyä myös muissa kaksi- ja monikielisissä päiväkodeissa työskenteleville varhaiskasvattajille.

Tutkimusaineiston käyttötarkoitus, käsittely ja säilyttäminen

Tutkimuksessa kerättävän aineiston tarkoituksena on valaista kaksikielisessä päiväkodissa toimivien varhaiskasvattajien kielikäytänteitä ja (mahdollista) yhteistyötä sekä kaksikielisen päiväkodin arkea ja tiloja. Aineisto kerätään tutkimuskäyttöön väitöskirjaa varten. Sähköinen aineisto säilytetään Jyväskylän yliopiston tiloissa ja serverillä, salasanoilla salattuna. Kirjallinen materiaali, kuten nämä lupapaperit, säilytetään lukittujen ovien takana Jyväskylän yliopistolla. Vain tohtorikoulutettava Pauliina Sopasella on mahdollisuus päästä käsiksi aineistoon, mutta tarpeen mukaan myös väitöskirjatyön ohjaajat saavat nähdä aineiston. Kaikki aineisto anonymisoidaan. Aineisto kerätään vain tutkimuskäyttöä varten ja se säilytetään 5-10 vuotta väitöskirjan julkaisusta, jonka jälkeen se tuhoetaan.

Menettelyt, joiden kohteeksi tutkittavat joutuvat

Kyseessä oleva päiväkotitoimi on valittu tutkimuspäiväkodiksi sen perusteella, mitä päiväkodista ja sen toiminnasta on julkisesti kerrottu internetissä. Päiväkodin johtaja on ilmaissut kiinnostuksensa tutkimuksesta varten ja sekä johtaja että päiväkodin henkilökunta ovat saaneet tietoa tutkimuksesta ja aineistonkeruutavoista ennen tutkittavien rekrytoimista. Tutkittavien (= varhaiskasvattajien) toivotaan osallistuvan tutkimukseen antamalla lupa observoinneille sekä audio- / videonauhoituksille päiväkodin aktiviteettien aikana. Tämän lisäksi tutkittavien toivotaan osallistuvan haastatteluun, jossa keskustellaan tutkimuksen teemoista ja päiväkodin arjesta, kielikäytännöistä ja yhteistyöstä tutkittavien henkilöiden näkökulmista. Tutkimuksessa käytetään myös ns. stimulated recall -tekniikkaa, jossa tutkittavat saavat kommentoida kielikäytänteitä ja yhteistyötilanteita niissä tilanteissa, joissa he ovat olleet mukana.

Tutkimuksen hyödyt ja haitat tutkittaville

Tutkimuksessa varhaiskasvattajat pääsevät itse kertomaan, minkälaista arki ja toiminta ovat kaksikielisessä päiväkodissa ja saavat näin reflektoida omaa ja päiväkodin toimintaa omin sanoin. Varhaiskasvattajat voivat nostaa esiin toiveita sekä mahdollisia onnistumisia, kasvukohtia tai haasteita kaksikielisen päiväkodin toiminnassa, ja näistä aiheista keskusteleminen voi toimia hyvänä lähtökohtana tulevaisuuden suunnitelmille, sekä henkilökohtaisella tasolla että päiväkodin tasolla. Varhaiskasvattajat voivat myös tutkimuksen aikana saada lisätietoa siitä, miten kaksikielistä toimintaa, aktiviteetteja tai yhteistyötä järjestetään toisissa päiväkodeissa ja kouluissa.

Tutkimuksesta ei ole haittaa tutkittaville.

Miten ja mihin tutkimustuloksia aiotaan käyttää

Tuloksia esitellään kotimaisissa/kansainvälisissä konferenssi- ja seminaariesityksissä ja julkaistaan kotimaisissa/kansainvälisissä julkaisuissa julkaisueettisten periaatteiden sekä Jyväskylän yliopiston eettisten periaatteiden mukaan niin, että tutkittavien tiedot ovat anonymisoitu ja yksittäistä tutkittavaa ei voi tunnistaa tutkimustuloksista. Tutkimustulokset julkaistaan yllä mainittujen periaatteiden mukaan väitöskirjatyössä, joka julkaistaan Jyväskylän yliopiston kautta ja joka on avoimesti yleisön saatavilla. Yksittäisiä esimerkkejä esimerkiksi kielenkäytöstä saatetaan käyttää anonymisesti opetuksen ohessa.

Tutkittaville tiedotetaan väitöskirjan julkaisemisesta sekä väitöstilaisuudesta tutkimuspäiväkodin kautta.

Tutkittavien oikeudet

Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista. Tutkittavilla on tutkimuksen aikana oikeus kieltäytyä tutkimuksesta ja keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tahansa ilman, että siitä aiheutuu heille mitään seuraamuksia. Tutkimuksen järjestelyt ja tulosten raportointi ovat luottamuksellisia. Tutkimuksesta saatavat tutkittavien henkilökohtaiset tiedot (kuten varhaiskasvattajien nimet) tulevat ainoastaan tohtorikoulutettava Pauliina Sopasen käyttöön. Aineisto on vain tohtorikoulutettavan saatavilla, mutta tarvittaessa myös väitöskirjan ohjaajilla on mahdollisuus nähdä aineisto. Tulokset julkaistaan tutkimusraporteissa siten, ettei yksittäistä tutkittavaa voi tunnistaa. Tutkittavilla on oikeus saada lisätietoa tutkimuksesta tutkijaryhmän jäseniltä missä vaiheessa tahansa.

Vakuutukset

Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu. Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen ja on voimassa tutkimuksissa ja niihin välittömästi liittyvillä matkoilla. Tutkimuksesta on täytetty henkilötietolain edellyttämä rekisteriseloste, jonka tutkittava halutessaan saa tutkijoilta nähtäväkseen.

Tutkittavan suostumus tutkimukseen osallistumisesta

Olen perehtynyt tämän tutkimuksen tarkoitukseen ja sisältöön, kerättävän tutkimusaineiston käyttöön sekä tutkittavien oikeuksiin ja vakuutusturvaan. Suostun osallistumaan tutkimukseen annettujen ohjeiden mukaisesti. Voin halutessani peruuttaa tai keskeyttää osallistumiseni tai kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta missä vaiheessa tahansa. Tutkimustuloksiani ja kerättyä aineistoa saa käyttää ja hyödyntää sellaisessa muodossa, jossa yksittäistä tutkittavaa ei voi tunnistaa.

Annan luvan, että haastattelun kanssani saa

- videoida
- nauhoittaa

Suostun siihen, että vuorovaikutusta minun, päiväkodin lasten ja päiväkodin henkilökunnan välillä

- videoidaan
- nauhoitetaan
- valokuvataan
- seurataan nauhoittamatta

Näin kerättyä aineistoa saa käyttää niin, että en ole tunnistettavissa

- tieteellisissä tutkimuksissa ja julkaisuissa
- tieteellisissä esitelmissä
- opetus- ja koulutustilanteissa

Päiväys

Tutkittavan allekirjoitus ja nimenselvennys

Päiväys

Tutkijan allekirjoitus ja nimenselvennys

Bilaga 2. Informationsbrev och blankett för forskningstillstånd för föräldrarna

Vårdnadshavarens tillstånd: barns medverkan i forskning

Forskningsdaghem: Trollskogens daghem
Forskare: Pauliina Sopenan (doktorand)
pauliina.r.sopenan@jyu.fi
Jyväskylä universitet/ Institution för språk- och kommunikationsvetenskaper/ PL 35/ 40014 Jyväskylä universitet

Handledare: Åsa Palviainen (prof.), JYU; Mari Bergroth, JYU
Forskningsuniversitet och -institution: Jyväskylä universitet, Institution för språk- och kommunikationsvetenskaper

Hej! Jag heter Pauliina Sopenan och skriver min doktorsavhandling vid Jyväskylä universitet. Jag intresserar mig för hur personalen i verksamheten vid Trollskogens daghem arbetar med språket och samarbetar med varandra. Som metoder använder jag bl.a. video- och audioinspelningar. Fokuset ligger i första hand på personalen, alltså inte på barnen, men rent praktiskt är det svårt att samla in material utan att barnen syns eller hörs. Därför behövs även vårdnadshavarens tillstånd för barns medverkan i forskning.

Materialet som insamlas för studien anonymiseras på det sättet att barnens identitet inte avslöjas. Materialet förvaras vid forskningsuniversitetet och bara doktorand Pauliina Sopenan – och vid behov handledarna – har tillgång till materialet. Vårdnadshavaren blir meddelad om när forskningsmaterialet insamlas. Vårdnadshavaren får också, om hon/han så vill, avbryta barnets medverkan i studien.

Mitt barn _____ **FÅR / FÅR INTE** spelas in för forskningsändamål.
(namn)

Anonymiserat materialet **FÅR / FÅR INTE** användas för vetenskapliga ändamål.

Datum och plats: _____

Underskrift: _____

Namnförtydligande: _____

Vänligen lämna tillbaka blanketten till daghems personal **senast den 28 april 2017!**

Huoltajan suostumus: lapsen osallistuminen tutkimukseen

Tutkimuspäiväkoti: Taikametsän päiväkoti

Tutkimuksen tekijä: Pauliina Sopenen (tohtorikoulutettava)
pauliina.r.sopenen@jyu.fi
Jyväskylän yliopisto/ Kieli- ja viestintätieteiden laitos/ PL
35/ 40014 Jyväskylän yliopisto

Tutkimuksen ohjaajat: Åsa Palviainen (prof.), JYU, Mari Bergroth (PhD), JYU
Tutkimusta tekevä yliopisto ja laitos: Jyväskylän yliopisto, Kieli- ja viestintätieteiden laitos

Hei! Olen tohtorikoulutettava Pauliina Sopenen ja kirjoitan väitöskirjaani Jyväskylän yliopistolla. Olen kiinnostunut siitä, kuinka Taikametsän päiväkodin henkilökunnan kielenkäytöstä päiväkodilla sekä siitä, miten he työskentelevät yhdessä. Olen siis ensisijaisesti kiinnostunut henkilökunnasta, enkä päiväkodissa olevista lapsista, mutta käytännössä on hyvin hankalaa kerätä aineistoa ilman, että lapset näkyisivät tai kuuluisivat aineistossa. Tästä syystä myös lasten huoltajilta kerätään suostumus lapsen osallistumisesta tutkimukseen.

Kerättävä aineisto anonymisoidaan niin, että lasten henkilöllisyys ei paljastu. Aineistoa säilytetään tutkimusyliopistossa ja se on vain tohtorikoulutettava Pauliina Sopenen – ja tarvittaessa väitöskirjan ohjaajien – saatavilla. Huoltajalle ilmoitetaan, milloin tutkimustietoa kerätään. Huoltaja voi halutessaan myös perua lapsen osallistumisen.

Lapseni _____ **SAA/ EI SAA** osallistua aineiston keruuseen.
(nimi)

Anonymisoitua aineistoa **SAA / EI SAA** käyttää tieteellisiin tarkoituksiin.

Aika ja paikka: _____

Allekirjoitus: _____

Nimen selvennys: _____

Palautathan lupapaperin päiväkodin henkilökunnalle **viimeistään 28.4.2017!**

Bilaga 3. Informationsmeddelandet om intervjuerna

Hej Emma, Marianne, Anna, Ulla och Elina,

Bifogat i detta mejl hittar ni tre teman som jag skulle vilja prata med er i intervjuer. Det finns också några exempel på frågor under varje tema. Jag hade tänkt att vi skulle hålla de här intervjuerna mer som samtal kring dessa tre teman och därför har jag skrivit bara några enstaka frågor kring varje tema. Ni får gärna också lyfta upp andra saker och så klart får ni kontakta mig före intervjuerna ifall ni har några frågor. Jag är bortrest veckan före intervjuerna, men jag kollar mina mejl dagligen.

Tämän sähköpostin liitteenä on kolme teemaa, joista haluaisin keskustella teidän kanssa haastattelussa. Jokaisesta teemasta on myös esillä muutama esimerkkikysymys. Ajattelin, että voitaisiin pitää nämä haastattelut keskustelunomaisina hetkinä näistä kolmesta teemasta ja sen takia olen kirjoittanut ylös vain muutaman kysymyksen jokaisesta aiheesta. Saatte mieluusti nostaa esiin myös muita aiheita ja asioita ja totta kai voitte olla yhteydessä minuun ennen haastatteluja, jos on kysymyksiä. Olen matkoilla viikon ennen haastatteluja, mutta tarkistan sähköpostini päivittäin.

Trevlig helg! Mukavaa viikonloppua!
Pauliina

Intervjuer

1. tema: Språkbruk i daghemmet
 - vilket/ vilka språk använder du i daghemmet? med vem och i vilka sammanhang?
 - hur mycket diskuterar man om språkbruk i daghemmet?
 - finns det något speciellt i språkbruk i din grupp? t.ex. att båda språken används
2. tema: Samarbete i daghemmet
 - hur mycket samarbetar pedagoger från olika avdelningar?
 - hur ofta har ni gemensamma aktiviteter mellan grupper eller för hela huset?
3. tema: Språkmedvetenhet i daghemmet
 - Jag har stött på det här begreppet *språkmedvetenhet* flera gånger under senaste året och det finns också med i den nya planen för småbarnspedagogiken, men det definieras aldrig tydligt. Vilka tankar väcker språkmedvetenhet hos dig?

Haastattelut

1. teema: Kielen ja kielten käyttö päiväkodissa
 - mitä kieltä/ kieliä käytät päiväkodissa? kenen kanssa ja missä tilanteissa?
 - kuinka paljon kielenkäytöstä puhutaan päiväkodissa?

- käytetäänkö kieliä jollain erityisellä tavalla sinun ryhmässäsi? esim. niin, että molempia kieliä käytetään
2. teema: Yhteistyö päiväkodissa
- kuinka paljon varhaiskasvattajat tekevät yhteistyötä päiväkodissa?
 - kuinka usein teillä on ryhmien välisiä tai koko talon yhteisiä hetkiä?
3. teema: Kielitietoisuus päiväkodissa
- Olen törmännyt tähän *kielitietoisuus*-käsitteeseen monesti viimeisen vuoden aikana ja se löytyy myös uudesta varhaiskasvatussuunnitelmasta, mutta sitä ei oikeastaan koskaan määritellä kunnolla. Mitä ajatuksia kielitietoisuus herättää?



DELSTUDIERNA

I

SPRÅKMEDVETENHET I SMÅBARNSPEDAGOGISKT ARBETE - FINLÄNDSKA DAGHEMSPEDAGOGERS REFLEKTIONER

by

Pauliina Sopenan, 2019

Tidskrift for Nordisk Barnehageforskning 18 (1), 1-15

<https://doi.org/10.7577/nbf.2868>

Återpublicerad med tillåtelse av redaktörerna av
Tidskrift for Nordisk Barnehageforskning.

Språkmedvetenhet i småbarnspedagogiskt arbete – Finländska daghemspedagogers reflektioner

Sopanen, Pauliina: FM / doktorand, Institutionen för språk- och kommunikationsstudier, Jyväskylä universitet, Finland. E-mail: pauliina.r.sopanen@jyu.fi

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL. 18(5), p. 1-15, PUBLISHED 27TH OF JUNE 2019



Sammandrag: Under det senaste decenniet har Finland blivit alltmer mångspråkigt. Det syns också i styrdokumentet. I denna artikel beskrivs hur pedagoger vid ett tvåspråkigt så kallat samlokaliserat daghem resonerar kring begreppet språkmedvetenhet och hur deras diskurser förhåller sig till det som skrivs om språkmedvetenhet i Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016 (det nationella styrdokumentet för småbarnspedagogik). Enligt resultaten är pedagogerna medvetna om deras roll som språkmedvetna vuxna och hur de kan stödja barns språkliga medvetenhet i svenska/finska medan diskurser om annan flerspråkighet ej förekommer spontant. Studien visar att det är viktigt att diskutera språkmedvetenhet redan i lärarutbildningen och i annan fortbildning.

Nyckelord: daghemspedagoger, diskursanalys, småbarnspedagogik, språkmedvetenhet

Abstract: During the last decade, Finland has become more multilingual. This can also be seen in steering documents. This study describes how teachers in a bilingual, co-located kindergarten reflect around language awareness and how their discourses correspond with the descriptions of language awareness in Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016 (the national core curriculum). The results show that teachers are aware of their role as language aware adults and how they can support children's linguistic awareness in Swedish/Finnish but discourses around multilingualism do not arise spontaneously. The results emphasize the need for discussing language awareness in teacher education and in-service training.

Keywords: kindergarten teachers, discourse analysis, early childhood education, language awareness

Inledning

Finland, med sina två nationella språk, har ett utbildningssystem med två parallella spår – ett på svenska och ett på finska (Liebkind, Tandefelt & Moring, 2007). Detta betyder att barn i Finland i allmänhet utbildas antingen på svenska eller på finska beroende på barnets registrerade modersmål och föräldrarnas önskemål¹. Under det senaste decenniet har Finland och finländska daghem² blivit alltmer mångspråkiga p.g.a. globalisering, invandring och språklig mångfald i familjer (FOS, 2018). Denna förändring i samhället syns också i dokumenten som styr utbildning (Zilliacus, Paulsrud & Holm, 2017; Sopanen, 2018).

I Finland publiceras nya läroplansgrunder för olika utbildningsnivåer ungefär vart tionde år (Bergroth, 2016; Utbildningsstyrelsen, 2019). De nationella läroplansgrunderna fungerar som norm som alla utbildningsanordnare följer. De kommunala utbildningsanordnarna formulerar i sin tur lokala planer för undervisning som följer de nationella läroplansgrunderna. Ibland utarbetar enskilda daghem dessutom sina egna planer.

De nationella läroplansgrunderna, omfattande allt från småbarnspedagogik³ till gymnasiet, har nyligen förnyats. *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016* (hädanefter GPS2016) ersatte den tidigare planen *Grunderna för planen för småbarnsfostran 2005* (GPS2005). Medan GPS2005 fungerade mer som rekommendation för småbarnspedagogisk verksamhet i Finland, bör GPS2016 ses som norm som lägger grunden för verksamheten (Ahonen, 2017, s. 14–17).

Den ökade mångspråkigheten i samhället syns i de nya läroplansgrunderna bl.a. genom användningen av begrepp som flerspråkighet, mångfald och språkmedvetenhet vilka diskuteras i större omfattning i de senaste styrdokumentet jämfört med äldre dokument (West, 2016; Zilliacus et al., 2017; Sopanen, 2018). I denna studie ligger fokus på begreppet *språkmedvetenhet*; hur det beskrivs i GPS2016, hur daghems pedagoger resonerar kring det och hurdana diskurser som uppstår kring det.

Språkmedvetenhet är i sig inget nytt begrepp i utbildning och undervisning men för första gången har det blivit ett av de centrala begreppen i läroplanen som styr skolans verksamhet i Finland (Halinen, Harmanen & Mattila, 2015). Begreppet används och diskuteras också i GPS2016, men inte i samma utsträckning som i skolans läroplan. Språkmedvetenhet spelar ändå en viktig roll inom småbarnspedagogiken eftersom styrdokumentet explicit uttrycker att det ska genomsyra hela verksamheten. Därtill har GPS2016 tagit en klar flerspråkig synvinkel istället för enspråkighet som var norm i den föregående planen (Pyykkö, 2017; Sopanen, 2018). Redan av dessa skäl är det viktigt att få klarhet i hur pedagogerna förstår begreppet.

För att få bättre insikt om pedagogers tankegångar kring begreppet språkmedvetenhet bygger denna artikel på diskurser bland fyra pedagoger i ett tvåspråkigt, samlokaliserat daghem med svensk- och finskspråkiga avdelningar. Då daghemmet och dess personal på ett naturligt sätt hade en vardag som inkluderade minst två språk var det av intresse att utröna hur de själva reflekterade över sin professionella verklighet. Mer precist syftar studien till att undersöka hur pedagogerna vid det aktuella daghemmet tolkade *språkmedvetenhet*, hur de eventuellt tillämpade det som del av den småbarnspedagogiska verksamheten, samt i vilken mån uppfattningarna var i linje med – eller eventuellt motsade – det som står i GPS2016. Detta är av intresse också för att intervjuerna tidsmässigt

¹ I Finland registreras ett modersmål för varje medborgare, oftast vid födseln, och i allmänhet väljs utbildningsspåret enligt barnets modersmål (Lojander-Visapää, 2008; Finnäs, 2012). Majoriteten med annat registrerat modersmål än svenska eller finska följer det finskspråkiga utbildningsspåret (Pyykkö, 2017, s. 104–105)

² Termen 'daghem' (fi. päiväkotii) motsvarar i stort sett det som i Sverige kallas 'förskola' och i Norge 'barnehage'.

³ Termen 'småbarnspedagogik' (fi. varhaiskasvatus) avser i Finland en kombination av tre centrala element: fostran, undervisning och vård. I GPS2016 betonas särskilt pedagogiken (Ahonen, 2017). Småbarnspedagogiken inkluderar alla barn under skolålder (0–6 år), men förskoleundervisning för sexåringar följer Grunderna för förskoleundervisningens läroplan (www.oph.fi).

genomfördes under en övergång från en läroplan till en annan. Forskningsfrågorna som ska besvaras i artikeln är:

Hur tolkar pedagogerna vid det aktuella daghemmet begreppet språkmedvetenhet och hur förhåller sig deras diskurser till det som uttrycks i GPS2016?

Språkmedvetenhet

Språkmedvetenhet som begrepp

Språkmedvetenhet ('language awareness') är ett mångsidigt begrepp som sedan 1980-talet fått allt mer uppmärksamhet och som kan närmast utifrån många olika synvinklar (se t.ex. van Essen, 2008; Svalberg, 2008, 2016). Begreppet definieras av Association for Language Awareness (ALA), en internationell sammanslutning av forskare och praktiker inom fältet, på följande sätt:

We define Language Awareness as **explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use.** (ALA, 2017; fetstil i den ursprungliga texten)

ALAs definition visar att språkmedvetenhet är ett brett begrepp som är relevant för såväl språkinläring och -undervisning som för språkanvändning i sig. Språkmedvetenhet inbegriper alltså mer än endast medvetenhet om språkets strukturer (Cenoz & Gorter, 2017, s. ix). Vissa forskare använder begreppet *kunskap om språk* ('Knowledge about language', KAL) för samma vidare betydelse, medan andra beskriver KAL som mer implicit och omedveten kunskap, vilket ibland orsakar problem i terminologin kring språkmedvetenhet (van Essen, 2008, s. 10; Cenoz & Gorter, 2017, s. ix). I de fall man syftar på den snävare betydelsen om språkets form och funktion – exempelvis morfologisk eller fonetisk kunskap och *metalingvistisk medvetenhet* ('metalinguistic awareness') – används ofta begreppet *språklig medvetenhet* ('linguistic awareness') (Cenoz & Gorter, 2017, s. ix). Det finns vidare nära kopplingar mellan språkmedvetenhet och flerspråkighet: Hawkins (1999, s. 4) anser att huvudmålet för språkmedveten utbildning är att elever utmanas till att ställa frågor om språk. Han konstaterar vidare att om elever får möjlighet att diskutera kring språklig mångfald, förebyggs språkliga fördomar och trångsynthet. Hélot (2017, s. 249) tar ett steg längre och skriver:

Indeed, the main goal of LA is to support multilingualism both at the institutional and at the individual levels, through educating all pupils together (monolinguals and bi-/multilinguals) to understand linguistic and cultural diversity and through acknowledging all the learners' languages in classroom activities. (Hélot 2017, s. 249)

När språkmedvetenhet diskuteras ur ett flerspråkighetsperspektiv används ibland de engelska termerna 'multilingual language awareness' eller 'language and culture awareness' (Finkbeiner & White, 2017). En annan vinkel, som företräds av t.ex. Fairclough (1992, s. 1), lyfter fram *kritisk språkmedvetenhet* ('critical language awareness') vilket innebär en betoning på språk och makt och behovet av att lyfta fram denna i högre grad i diskussioner om flerspråkighet och attityder till språk.

Fokus i språkmedvetenhetsforskning ligger ofta på elevers språkmedvetenhet och i en vid bemärkelse. När det gäller barn under förskoleåldern, dvs. under sex år, så tenderar utgångspunkten vara i vilken mån barn är *språkligt* medvetna och hur språklig medvetenhet utvecklas (se t.ex. Barac, Bialystok, Castro & Sanchez, 2014). Detta innebär då en snävare tolkning. Förutom barns och elevers språkmedvetenhet har forskare även intresserat sig för *lärares språkmedvetenhet* ('teacher language

awareness', TLA). Breidbach, Elsner och Young (2011, s. 13) påpekar att det är viktigt att lärare reflekterar över språk och att det görs redan under lärarutbildningen. De menar att språkmedvetna lärare behöver ha generell kunskap om språk och om strategier med vilka de kan hjälpa elever att bli mer språkmedvetna men betonar också vikten av att vara kritisk över och ifrågasätta underliggande, kontextspecifika maktrelationer (se även Borg, 2006; Andrews, 2007; García, 2017).

I denna artikel avser jag med språkmedvetenhet ett brett begrepp som omfattar språkets betydelse för individen och samhället, språkets betydelse i/för språkutveckling, -inläring och -undervisning, samt språklig medvetenhet och medvetenhet om två- och flerspråkighet. Härnäst presenteras hur språkmedvetenhet syns och diskuteras i styrdokumentet GPS2016.

Språkmedvetenhet i Grunderna för planen för småbarnspedagogik (GPS2016)

I styrdokumentet GPS2016, som omfattar 64 sidor och sju kapitel, beskrivs bl.a.

småbarnspedagogikens uppdrag och allmänna mål, dess verksamhetskultur, planering och genomförande av den pedagogiska verksamheten samt hur de lokala planerna kan utarbetas utifrån de nationella grunderna. Språkmedvetenhet tas upp i GPS2016 i kapitlet *Verksamhetskulturen inom småbarnspedagogiken* (kap. 3) och *Planering och genomförande av den pedagogiska verksamheten inom småbarnspedagogiken* (kap. 4).

Verksamhetskulturen konstateras påverka kvaliteten i det småbarnspedagogiska arbetet och ha stor betydelse för hur småbarnspedagogiken genomförs och hur målen uppnås: En välplanerad och målmedveten verksamhetskultur skapar ”gynnsamma förhållanden för barnens utveckling, lärande, delaktighet, trygghet, välbefinnande och en hållbar livsstil” (GPS2016, s. 28). I kapitlet *Verksamhetskulturen inom småbarnspedagogiken*, nämns språkmedvetenhet för första gången och man menar att det ska genomsyra allt som görs:

[...] 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. (GPS2016, s. 30-31)

Av citatet framgår språkmedvetenhet som ett brett begrepp med många olika perspektiv, som ska fungera som underlag när personalen planerar hur de kan utveckla verksamheten. Personalen ska vara medveten om flerspråkighet och språkets betydelse för bl.a. barns utveckling, lärande, kommunikation och identitetsskapande. Här betonas såväl språkmedvetenhet generellt som medvetenhet om flerspråkighet specifikt. Personalen behöver också fästa uppmärksamhet vid sitt eget språkbruk, uppmuntra barnen att använda språk på olika sätt och beakta barnens språkliga färdigheter. På det sättet stöds både barnens språkmedvetenhet och språkliga medvetenhet. Språkmedvetenhet och kulturell mångfald ska tas i beaktande även när lärmiljöerna planeras, utformas och utvecklas (GPS2016, s. 32).

I kapitlet *Planering och genomförande av den pedagogiska verksamheten inom småbarnspedagogiken* tas språkmedvetenhet upp först i samband med de s.k. lärområdena (avsnitt 4.5. *Lärområdena*). Med lärområden avses de centrala målen för och innehållet i den pedagogiska verksamheten. Språkmedvetenhet – eller närmare bestämt språklig medvetenhet – tas upp i samband med fem andra centrala delområden av språkutveckling och beskrivs på följande sätt:

Att iaktta olika språk i närmiljön stödjer utvecklingen av barnens **språkliga medvetenhet**. Personalen ska väcka och öka barnens intresse för talat och skrivet språk och smånigom också för att läsa och skriva. Genom att iaktta och undersöka språk styrs barnens uppmärksamhet från ordens betydelse till språkets former och strukturer, bland annat till ord, stavelser och ljud. Barnen ska uppmuntras att lekskriva och lekläsa. (GPS2016, s. 41; fetstil i den ursprungliga texten)

Av citatets inledning framgår att olika språk i närmiljön ska iakttas, vilket kan knytas samman med att synliggöra flerspråkigheten (jfr. det första citatet). Därefter ändras tyngdpunkten till språklig medvetenhet och då betonas också pedagogernas uppgifter: de ska väcka intresse för språket och läs- och skrivförmåga, hjälpa barnen att iaktta och undersöka samt uppmuntra barnen att experimentera med språket. I detta sammanhang ses språklig medvetenhet alltså som centralt i barns språkutveckling. Tyngdpunkten i citatet ligger klart på språklig medvetenhet och hur den kan stödjas i daghemsverksamheten.

I kapitlet *Planering och genomförande av den pedagogiska verksamheten inom småbarnspedagogiken* nämns språkmedvetenhet i samband med kulturmedvetenhet i avsnittet *Preciseringar gällande språk och kultur*:

Utgångspunkten i grunderna för planen för småbarnspedagogik är att de språkliga och kulturella aspekterna ska beaktas för varje barn som deltar i den småbarnspedagogiska verksamheten. I småbarnspedagogiken ska barnens varierande språkliga och kulturella bakgrund ses som något positivt som berikar gruppen. En språk- och kulturmedveten småbarnspedagogik innebär att olika språk, kulturer och åskådningar knyts samman till en del av den småbarnspedagogiska helheten. (GPS2016, s. 47)

Medan de två tidigare citaten betonar pedagogernas aktiva roll som språkmedvetna vuxna som genom sitt agerande ska utveckla både verksamheten och praktiker samt hjälpa barn att bli språkmedvetna, ändras perspektivet här från språklig medvetenhet till medvetenhet om språk och kultur. Citatet betonar mångfald i daghemmet: hur olika språk och kulturer i småbarnspedagogiken ska beaktas, värderas och ses som berikande. På detta sätt betonas också värdegrunden i småbarnspedagogiken, som respekterar alla barnens språkliga, kulturella, religiösa och livsåskådningsmässiga bakgrunder.

Citatet från GPS2016 visar att språkmedvetenhet beskrivs som ett brett begrepp som täcker såväl språkmedvetenhet, språklig medvetenhet som medvetenhet om flerspråkighet. Språken ses som en central del av barnens liv och utveckling och språkutveckling ses som en viktig del av småbarnspedagogiken, vilket syns i betoningen på pedagogernas roll i språkmedveten verksamhet. Flerspråkighet och olika språk nämns i alla tre citat, vilket visar att policymakarna anser att det är viktigt att ta hänsyn till flerspråkighet i verksamheten och i värdegrunden vid daghemmen för att stödja barnens språkmedvetenhet.

Material och metod

Denna studie bygger på etnografiska temaintervjuer (Tolonen & Palmu, 2007) med fyra pedagoger från ett samlokaliserat, tvåspråkigt daghem. Intervjumetoden ger möjligheten att undersöka och diskutera pedagogernas tolkningar men också att betrakta likheter, skillnader och möjliga motstridigheter mellan pedagogernas och policymakarnas tankesätt kring språkmedvetenhet. Språkmedvetenhet tolkas i denna artikel som ett brett begrepp som omfattar språkets betydelse för individen och samhället, språkets betydelse i/för språkutveckling, -inläring och -undervisning, samt språklig medvetenhet och medvetenhet om två- och flerspråkighet (se ovan för noggrannare redogörelse av begreppet). Studien öppnar en möjlighet dels till att undersöka tidpunkten just före

skiftet från GPS2005 till GPS2016 och dels hur man förhåller sig till ett begrepp som först under 2010-talet har fått ökat utrymme i de finländska läroplansgrunderna.

Forskningskontext

Enligt *Lag om småbarnspedagogik* (580/2015 §11 2 mom.) ska kommuner se till att småbarnspedagogik anordnas på barnets modersmål, då det är svenska, finska eller samiska. Det betyder att daghem i Finland i regel har antingen finska eller svenska och i vissa fall samiska som verksamhetsspråk, dvs. det primära språket som använts för kommunikationen i daghemmet och med familjerna. Enligt de senaste läroplansgrunderna (GPS2016, s. 48) får även andra språk användas i småbarnspedagogiken ”ifall det inte äventyrar förverkligandet av målen i grunderna för planen för småbarnspedagogiken”.

Daghemmet som var i fokus i denna studie var ett s.k. samlokaliserat daghem vilket betyder att daghemmet har såväl svenska som finska avdelningar under samma tak (Sahlström, From & Slotte-Lüttge, 2013). Avdelningarna är alltså officiellt inte tvåspråkiga utan enspråkigt svenska/finska men barnen i avdelningarna kan ha varierande språkbakgrunder.

Daghemmet låg i en officiellt tvåspråkig kommun i södra Finland. Ungefär två tredjedelar av kommunens invånare hade finska som registrerat modersmål, och ca. en tredjedel svenska. Antal invånare med andra registrerade modersmål i kommunen var runt 5%. Kommunens språkförhållanden återspeglades även i språkförhållandena i daghemmet: Majoriteten av barnen hade antingen finska, svenska eller båda språken som förstaspråk, medan uppskattningsvis högst tio procent av barnen hade andra modersmål och/eller var tvåspråkiga med andra kombinationer av språk, varav det ena kunde vara finska eller svenska. I Finland förs ingen statistik gällande språk- och kulturbakgrund av barn som deltar i småbarnspedagogisk verksamhet och därför var det inte möjligt att få specifika siffror gällande barns språkbakgrunder. Siffrorna grundar sig därför på pedagogernas och forskarens uppskattningar. Pedagogerna själva identifierade sig som antingen finsk- eller svenskspråkiga eller i vissa fall som tvåspråkiga (finska-svenska). Pedagogernas kunskaper i andra språk diskuterades inte i detalj i intervjuerna.

Daghemmet var ett relativt stort daghem med ungefär 100 barn fördelade över fyra olika avdelningar och två klubbar⁴. Vid intervjutillfället hade daghemmet 18 anställda pedagoger, varav en del barnträdgårdslärare och en del barnskötare. Barnträdgårdsläraryrket (BA) är i Finland en universitetsutbildning, men även examen från yrkeshögskola (socionom i småbarnspedagogik) ger rätt till att arbeta med ungefär likadana arbetsuppgifter. Utbildning för barnskötare arrangeras vid yrkesskola. Barnträdgårdslärarna har huvudansvar för pedagogisk planering, utveckling och bedömning, medan socionomer tar hand om social- och hälsoservice samt om olika familjeservice (Undervisnings- och kulturministeriet, 2017, s. 88). Barnträdgårdslärare, socionomer i småbarnspedagogik och barnskötare arbetar tätt tillsammans samt utvecklar småbarnspedagogisk verksamhet (Undervisnings- och kulturministeriet, 2017, s. 88).

Deltagare

I intervjustudien deltog fyra pedagoger från fyra olika avdelningar (se tabell 1).

⁴ Öppen småbarnspedagogisk verksamhet som arrangeras en gång per vecka för barn som inte behöver heldagsvård.

Tabell 1. Pedagogernas utbildning, arbetserfarenhet, språkbakgrund, avdelning och språkbruk.

Namn	Utbildning	Arbets- erfarenhet	Språk- bakgrund	Avdelnings- namn; officiellt språk; barnens ålder	Pedagogens språkbruk vid avdelningen
Ulla (U)	barntädgårdslärare	> 25 år	finsk	Puput (Kaninerna); fi; 0-3-åringar	finska (i vissa fall lite svenska)
Marianne (M)	socionom	< 5 år	svensk	Björnarna; sve; 0-3-åringar	svenska och finska
Anna (A)	barntädgårdslärare	5-10 år	finsk	Ketut (Rävarna); fi; 3-5-åringar	finska
Emma (E)	barntädgårdslärare	5-10 år	tvåspråkig (sve-fin)	Snöleoparderna sve; 3-5-åringar	svenska

Vid inspelningstillfället arbetade Ulla och Marianne i den ena delen av huset med yngre barn (0-3 år), medan Anna och Emma arbetade i den andra delen av huset med äldre barn (3-5 år). Alla pedagoger i daghemmet samarbetade oberoende av avdelning och språk. I den delen av huset där de yngre barnen tillbringade sina dagar delade *Puput* (finsk avdelning) och *Björnarna* (svensk avdelning) utrymmen så att barnen exempelvis lekte tillsammans. I denna del av huset samarbetade pedagogerna dagligen tätt tillsammans och därför användes båda språken ofta sida vid sida. Det syntes speciellt i Mariannes språkbruk, men också i vissa grad i Ullas språkbruk.

Avdelningarna *Ketut* (finsk) och *Snöleoparderna* (svensk) i den andra delen av huset hade separata ingångar och rum, vilket möjligtvis är orsaken till att pedagogerna och barnen inte arbetade så tätt tillsammans som i den andra delen av huset. Barnen i dessa avdelningar hade dock möjlighet till att leka med barn från den andra gruppen när det var dags för fri lek och därtill träffades barn från alla avdelningar utomhus på den gemensamma gården. Både Anna och Emma rapporterade att de använde endast avdelningens officiella språk i arbetet vid avdelningen.

Datainsamling

Materialet består av fyra etnografiska temaintervjuer (Tolonen & Palmu, 2007). Karakteristiskt för etnografiska intervjuer är närvaro, kontext och intervjuer i samband med fältarbetet (Tolonen & Palmu, 2007, s. 91-92). Deltagarna är ofta redan i viss mån bekanta genom utfört fältarbete och intervjufrågorna och diskussionsämnen bygger oftast på observationer (Tolonen & Palmu, 2007, s. 92). Etnografiska intervjuer ger möjlighet till att betrakta samma fenomen ur olika individers position och synvinkel (Tolonen & Palmu, 2007, s. 91). Eftersom kontexten är viktig för analys och tolkning av etnografiska intervjudata, har beskrivningar av den språkliga situationen i Finland i stort, och vid det aktuella daghemmet i synnerhet, infogats liksom av styrdokument som påverkar pedagogers arbete.

Intervjuerna är en del av ett avhandlingsprojekt med fokus på daghemspedagogers språkpolicy och språkbruk i ett tvåspråkigt, samlokaliserat daghem. Projektets material innehåller utöver intervjuerna observationer, video- och audioinspelningar samt olika styrnings- och policydokument. Intervjuerna genomfördes vid daghemmet där fältarbetet hade utförts.

En lista med tre teman – *Språkbruk*, *Samarbete* och *Språkmedvetenhet* – och några exempelfrågor skickades ut till pedagogerna två veckor före de egentliga intervjuerna. Under temat språkmedvetenhet konstaterades det att begreppet finns med i GPS2016, men också att det inte

definieras tydligt och att jag därför var intresserad av att höra vilka tankar begreppet väcker. Allt material skickades på svenska och på finska.

Intervjuerna genomfördes i juni 2017, dvs. två månader före GPS2016 officiellt trädde i kraft. Det betyder att pedagogerna vid intervjutidpunkten fortfarande arbetade enligt GPS2005. De hade dock haft möjlighet till att bekanta sig med GPS2016 som publicerats ett halvår tidigare. Det är viktigt att komma ihåg att språkmedvetenhet är ett relativt nytt begrepp i finländska läroplansgrunderna och helt nytt när det gäller läroplansgrunderna för småbarnspedagogiken. Därför tolkar pedagogerna begreppet främst utifrån de erfarenheter de har fått från bl.a. lärarutbildningen och arbetslivet.

Pedagogerna fick själva välja språk vid intervjutillfället. De fick först berätta om sin bakgrund och därefter behandlades de tre ovanstående temana i tur och ordning. Jag hade förberett några specifika frågor, men inledde varje tema så att pedagogerna först fick berätta hurdana tankar dessa väckte. Vid behov ställde jag efter det klargörande frågor. På detta sätt undvek jag i möjligaste mån att styra innehållet i en viss riktning.

När det gällde temat språkmedvetenhet använde jag som forskare själv ordet språkmedvetenhet och undvek mer specificerande begrepp som språklig medvetenhet eller medvetenhet om flerspråkighet. Två av pedagogerna rapporterade att de åtminstone hade ögnat igenom GPS2016 och därför var någorlunda bekanta med begreppet språkmedvetenhet medan en var mer osäker på begreppet och en konstaterade att hon inte hade läst styrdokumentet alls.

Intervjuerna var mellan 18 och 28 minuter långa och spelades in. De transkriberades för närmare analys.

Analysmetod

I denna undersökning används diskursanalys som analysmetod. Intresset ligger i diskurser kring språkmedvetenhet, dvs. vad pedagogerna säger, hur de säger det (vilka ord används, på vilket sätt används språket) och vad som ligger bakom dessa ord. Diskurser påverkas bl.a. av situationen och kontexten (forskningsintervju efter fältarbetet i daghemmet), individ och identiteter (bl.a. intervjuare/intervjuad/expert/förälder/barnträdgårdslärare), konversationer (t.ex. samhälleliga debatter eller diskussioner i olika sociala grupper, tidigare diskussioner) och andra diskurser (se också Gee, 2005). Det hur en talar om och förstår världen påverkar diskurserna, dvs. också det som sägs i intervjuerna, och diskurserna påverkar ens sätt att förstå och tala om världen (se t.ex. Winther Jørgensen & Phillips, 2000; Gee, 2005).

Före diskursanalysen kategoriserades pedagogernas tolkningar om språkmedvetenhet induktivt för närmare analys. I denna analysfas konstaterades pedagogernas reflektioner att handla om språkmedvetenhet utifrån sex olika synvinklar: *aktiviteter i daghemmet; närmiljön; pedagogers språkbruk; språkutveckling hos barn; att väcka intresse; och flerspråkighet*. Det sistnämnda togs inte upp spontant av pedagogerna utan diskuterades först efter jag styrde samtalet åt det hållet.

Efter denna kategorisering genomfördes diskursanalysen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000; Gee, 2005). Analysen innebär kritisk närläsning av transkriptioner samt analys av pedagogers ordval och sättet de uttrycker sig i intervjuerna. Genom närläsningen var det möjligt att leta efter det som var gemensamt i det som pedagogerna berättade och i de sex olika kategorierna, dvs. vilka diskurser låg bakom det som pedagogerna sade. Genom den analysen framkom att diskurserna kring språkmedvetenhet var av huvudsakligen två typer: *pedagogers roll som språkmedvetna vuxna* (som genom sitt agerande och expertis kan stödja och följa barns språkutveckling och språkinläring och hjälpa barnen att bli språkmedvetna) samt *två- och flerspråkighet* (där tvåspråkigheten refererade närmast till finskan och svenskan och flerspråkigheten till andra språk än finskan och svenskan). Dessa behandlas nedan. För att göra kopplingen mellan pedagogernas diskurser och GPS2016 tydlig,

relateras dessa till begreppen språkmedvetenhet, språklig medvetenhet respektive medvetenhet om flerspråkighet (jfr ovan).

Resultat och diskussion

Diskursen kring pedagogers roll som språkmedvetna vuxna

Diskursen kring pedagogers roll som språkmedvetna vuxna är tydlig i alla fyra intervjuerna där pedagogerna betonar sin roll som språklig förebild och språkmedvetna vuxna. I de första två citaten (exempel 1 och 2) framkommer hur pedagogerna försöker förmedla ett rikt, mångsidigt språk till barnen genom olika aktiviteter och genom att agera språklig förebild:

Exempel 1

A: varje dag läser vi sagor och försöker läsa riktigt mångsidigt. sen får de själva hitta på berättelser, jag tycker det är alltså allra bäst [...] sen blir det mycket ramsor och vi leker sjunger olika sånglekar och försöker alltså möjliggöra så rikt språk som möjligt

Exempel 2

M: kanske det här att att man pratar rätt [...] korrekt språk och det att man mh att man faktiskt är medveten om att om det språk som man ger barnen och att man tar med liksom det i verksamheten [...] och sen att det är mångsidigt och och att det blir ett att dom får ett brett ordförråd

Det som särskilt lyfts fram i exempel 1 och 2 är mångsidighet och pedagogens roll. Anna berättar hur pedagogerna försöker ge barnen ett rikt språk genom olika aktiviteter som kan sägas stödja språkmedvetenhet och språklig medvetenhet, då rim och ramsor kan hjälpa för fonologisk/morfologisk utveckling. Marianne betonar i sin tur hur pedagogerna genom sitt agerande kan agera som språkliga förebilder i verksamheten och ge barnen möjlighet till ett brett ordförråd. I intervjuerna med Anna och Marianne syns också att utgångspunkten är att barnen ska få ett utvidgat ordförråd och ges en mångsidig input i svenska och/eller finska.

Pedagogers roll som språkmedvetna vuxna lyfts fram också i exempel 3 där Ulla resonerar kring *medvetenhet om språk*:

Exempel 3

U: att om jag vänder på det att det är medvetenhet om språk [...] så då är det på något sätt lättare att uppfatta att okej att jag måste veta, följa mitt språkbruk och veta på vilken nivå i vilka situationer [...] det språket används och sen just de här språkutvecklingsfaserna att hur jag kan stödja språket och vem kan jag be hjälp av då t.ex. för barns språkutveckling

I exempel 3 tar Ulla upp aspekter som nämns även av andra pedagoger i intervjuerna. Genom att ta hänsyn till barns språkutveckling och anpassa sitt språkbruk enligt barns behov kan pedagogerna stödja utvecklingen av barns språkliga medvetenhet. Ramsor och sånger kan hjälpa barnen bli medvetna om t.ex. olika ljud och stavelse, och genom olika aktiviteter på svenska och finska kan pedagogerna och barnen tillsammans iakta och undersöka skillnaderna mellan språken. Sådana aktiviteter stödjer också barns språkmedvetenhet och medvetenhet om flerspråkighet.

Eftersom Ulla arbetar med yngre barn i den finskspråkiga avdelningen, är det naturligt att hon nämner aspekter som stödjer yngre barns språkinläring och -utveckling. Anna tar dessutom upp aspekter kring läs- och skrivförmåga, ett naturligt resultat av att hon arbetar med äldre barn (3 till 5 år). I intervjun räknar Anna upp flera olika aspekter som diskuteras också i GPS2016 i samband med språklig medvetenhet, bl.a. att det är viktigt att ha bokstäver och namn på barn framme och att pedagogerna ska uppmuntra barnens intresse för talat och skriftligt språk och så småningom också till läsande och skrivande.

Exemplen ovan visar att även om pedagogerna inte explicit nämner begreppet språklig medvetenhet syns språkets betydelse i småbarnspedagogiska verksamhet i pedagogernas reflektioner. I GPS2016 betonas språkets betydelse för individen, liksom pedagogers roll som språkmodeller samt vikten av att uppmärksamma flerspråkighet. Pedagogernas reflektioner visar att de är medvetna om språkets betydelse i barns liv genom att ta upp olika aktiviteter, lyfta fram olika delar av språkutveckling och betona sina roller som språkliga modeller. I sina reflektioner betraktar pedagogerna dock språkmedvetenhet närmast utifrån synvinkeln språklig medvetenhet och språkutveckling och hänvisar exempelvis inte till språkets betydelse för identitetsskapande. Det kan vara ett tecken på att pedagogerna i studien betraktar begreppet språkmedvetenhet från ett snävare perspektiv än hur begreppet blir uttryckt i GPS2016.

Diskursen kring två- och flerspråkighet

I intervjuerna hänvisar pedagogerna då och då till tvåspråkighet men de tar inte spontant upp flerspråkighet eller andra språk än svenska och finska. Daghemmets tvåspråkiga status är på många sätt självklar för pedagogerna. De lyfter visserligen inte explicit fram tvåspråkigheten i diskussionerna kring språkmedvetenhet, men diskursen är ändå närvarande, som i exempel 4, där Ulla beskriver daghemmets tvåspråkighet:

Exempel 4

- U: *ehm det andra språkets liksom existens*
 I: *ja*
 U: *nå det är för oss liksom man egentligen inte*
 I: *det är säkert så normalt för er*
 U: *ja så man inte*
 I: *ja*
 U: *i det här huset tänker man inte på det att det är vardag för oss*

Ulla konstaterar att båda språkens närvaro är så naturlig i daghemmet att hon inte ens funderar kring ”det andra språkets existens”. Med andra språket hänvisar Ulla här till svenska. Ett ”annat språk” skulle i princip också kunna vara något annat språk som talas som modersmål av barn vid daghemmet. I intervjuerna kommer det dock tydligt fram mellan raderna att med tvåspråkighet syftas alltid till svenska respektive finska (se även Nikula, Saarinen, Pöyhönen & Kangasvieri, 2012; Palviainen & Bergroth, 2018).

Att lyfta fram svenskan och finskan i det tvåspråkiga daghemmet ligger i viss mån i linje med GPS2016 som uppmuntrar att iaktta olika språk och synliggöra flerspråkigheten. Det finns dock barn vid daghemmet som inte har svenska eller finska som modersmål och deras språkbakgrunder borde också tas i beaktande. På det sättet kunde man också synliggöra flerspråkigheten i daghemmet och se flerspråkigheten som resurs för alla barn (se också Alstad, 2016). I exempel 5 funderar Ulla över hur pedagogerna skulle kunna arbeta med språklig mångfald och familjer. Det diskuteras hon först efter att jag har nämnt flerspråkighet. Hon betonar här hur viktigt samarbetet mellan familjerna och daghemmet vore.

Exempel 5

- U: *ja. det är ganska intressant och antagligen så att ju flera språk som finns desto mer måste man liksom samverka med familjerna och få de familjerna med*
- I: *mm*
- U: *att det är ju också det att man kan dra hemskt mycket nytta av att om det finns nu exempelvis en familj som talar arabiska så de kan introducera sitt språk till hela gruppen*
- I: *så är det*
- U: *det kunde vara liksom riktigt häftigt*

Ullas ordval i exempel 5 indikerar osäkerhet vilket visar att strategier som Ulla tar upp är nya för henne och sådana som kanske inte har diskuterats i daghemmet tidigare, när det gäller andra språk än svenska och finska. I intervjuerna kommer det fram att pedagogerna uppskattar daghemmets finsk-svenska tvåspråkighet och anser att husets tvåspråkighet och tvåspråkiga aktiviteter hjälper barnen att växa upp till toleranta och internationella individer och att vara ”öppna mot varandra”. Att överskrida s.k. språkgränser är alltså inget nytt för pedagogerna – och de anser att det är nyttigt för barnen – men än så länge begränsar sig diskursen och praktiken till svenskan och finskan.

Det som inte lyfts fram i intervjuerna som helhet kring språkmedvetenhet är hur stor betydelse det att andra språk än svenska och finska noteras och accepteras potentiellt kan ha för barn eller familjer som talar detta språk. Hélot och Young (2002) konstaterar hur olika aktiviteter där elevens egna modersmål lyfts fram berikar grupperna på flera olika sätt och hur sådana aktiviteter kan stödja barns (och lärares) språkmedvetenhet. Alstad (2016) påpekar att genom att ge rum för alla språk i gruppen kan man både stärka barns flerspråkiga identiteter och betrakta flerspråkighet som resurs för alla barn, oberoende av modersmål. Även i andan av GPS2016 borde varierande språk- och kulturbakgrund ses som en berikande resurs. Ullas sista yttrande i exempel 5 visar att hon ställer sig positivt till aktiviteter där olika familje-, språk- och kulturbakgrund tas tillvara.

I det sista exemplet funderar Emma över hur begreppet språkmedvetenhet borde tolkas i pedagogernas arbete i det tvåspråkiga daghemmet.

Exempel 6

- E: *mm och nu är här ju också liksom i dagis nu har ju andra språk än [finska och svenska]*
- I: *[ja precis]*
- E: *nu är här ju estniska och engelska och [...] och så här liksom thai [...] och så här [...]så att är det så där stort begrepp [eller bara liksom]*
- I: *[ja precis precis]*
- E: *att det här är ett tvåspråkigt dagis det här finska svenska eller är det liksom=*
- I: *ja*
- E: *=alla alla språk som=*
- I: *jå*
- E: *=barnen här liksom pratar*

Exemplet visar att det inte är helt klart för Emma om språkmedvetenhet borde betraktas utgående från daghemmets språkpolicy – dvs. att huset är tvåspråkigt och har två verksamhetsspråk – eller från

barnens språkbakgrund. I GPS2016 nämns dock explicit att mångfalden i den småbarnspedagogiska verksamheten ska synas och ses som berikande. Enligt styrdokumentet är det tydligt att de olika språken som barnen i daghemmet talar samt deras kultur och bakgrund ska tas hänsyn till, och i de språken räknas också, men inte bara, svenska och finska med.

Exemplen ovan visar att även om pedagogerna i det tvåspråkiga daghemmet diskuterar två- och flerspråkighet i intervjuerna, utgår de oftast i diskussionen från svenskans och/eller finskans synvinkel. Andra språk noteras inte på samma sätt. Denna diskurs kan påverkas av daghemmets språkpolicy, som har som utgångspunkt att verksamhetsspråken i huset är svenska och finska (se också Bergroth & Palviainen, 2016). Diskursen kan även indikera att flerspråkighet i daghemmet är nytt för dessa pedagoger och att olika sätt att arbeta med flerspråkigheten inte har diskuterats i daghemmet. Ullas kommentarer i exempel 5 visar dock att hon ställer sig positivt till att arbeta med flerspråkigheten i framtiden. Pedagogernas sätt att uppskatta daghemmets tvåspråkighet och aktiviteter på två språk visar också att det finns intresse för att arbeta över den s.k. språkgränsen, vilket inte alltid är självklart i samband med samlokaliserade skolor/daghem (Sahlström med. fl., 2013).

Konklusion

I denna artikel betraktades hur pedagogerna tolkar begreppet språkmedvetenhet och hur deras diskurser förhåller sig till det som skrivs om språkmedvetenhet i GPS2016. I GPS2016 beskrivs språkmedvetenhet som ett brett begrepp som består av såväl språklig medvetenhet som medvetenhet om språklig och kulturell mångfald. Pedagogernas reflektioner visar att pedagogerna i det tvåspråkiga daghemmet på många sätt är språkmedvetna och språkligt medvetna: de vet hur de kan stödja barns språkutveckling, hurdana aktiviteter stödjer barns språkliga medvetenhet, hurdan roll pedagogerna har som språkmodeller och hurdan betydelse deras språkbruk och agerande har för barns språkinläring och -utveckling.

Påtagligt i diskursen kring pedagogers roll är att pedagogerna har finska/svenska eller i vissa fall finska/svenska som andraspråk som självklar utgångspunkt. Trots att flerspråkighet syns i GPS2016 är det förhållandevis osynligt i pedagogernas spontana reflektioner. I *diskursen kring två- och flerspråkighet* cirkulerar pedagogerna närmast kring tvåspråkighet (i finska och svenska) som de beskriver i positiva ordalag (se också Nikula et al., 2012; Palviainen & Bergroth, 2018), medan andra modersmål inte lyfts fram på samma sätt. Även om en del av pedagogerna påpekar att de behöver ta hänsyn till barns språkliga bakgrund, syftar de närmast till det att de skall vara medvetna om barns språk (svenska, finska, annat) och att de är ansvariga för att stödja de barn som inte har svenska/finska som modersmål i inläring av svenska/finska. Det kommer inte fram hur pedagogerna kunde exempelvis uppmärksamma flerspråkigheten eller stödja utvecklingen av barns flerspråkiga identitet. Osäkerheten kan möjligtvis förklaras bl.a. av att pedagogerna inte är vana vid eller har fått tillräckligt med fortbildning i flerspråkighet eller att daghemmets språkpolicy påverkar pedagogers sätt att betrakta språk.

Diskursen kring två- och flerspråkighet visar att det behövs mer kunskap om flerspråkighet samt hur pedagogerna kan rent praktiskt stödja och bli medvetna om flerspråkighet i daghem. Behov av fortbildning i språkmedvetenhet och flerspråkig synvinkel till lärarutbildning har tagits upp såväl i finländska som internationella kontexter (se t.ex. Andrews, 2007; Carlson, 2009; Alstad, 2016; García, 2017; Pyykkö, 2017). Andrews (2007) konstaterar, att det kan vara svårt för lärare som inte själva är språkmedvetna att hjälpa elever bli språkmedvetna. Det är viktigt, att språkmedvetenhet diskuteras från olika synvinklar redan under lärarutbildningen (Breibach et al., 2011; García, 2017). García (2017, s. 277) betonar även att "[T]eacher education programs must engage teachers in changing the sociolinguistic order and the ways in which languages have been constructed and hierarchized".

Denna studie har vissa begränsningar. Den betraktar fyra pedagogers tolkningar om språkmedvetenhet i deras arbete i ett och samma daghem. På det sättet kan studiens resultat inte

generaliseras. Studien ger dock en inblick till hur pedagogerna reflekterar kring begreppet som inte har betonats i tidigare läroplansgrunder på samma sätt som under 2010-talet och fångar pedagogdiskurser just vid tidpunkten då den nya GPS2016 skulle träda i kraft. En möjlighet i framtiden skulle vara att intervjua desamma pedagoger några år efter de har börjat arbeta enligt GPS2016 för att se om deras tankesätt har ändrats på något sätt.

En annan begränsning i studien är att den inte tar hänsyn till själva språkpraktikerna i daghemmet, och att den inte lyfter fram möjliga ideologierna bakom språkpraktiker eller maktrelationer mellan olika språk, utan fokus ligger i det som framkommer om språkmedvetenhet i intervjuerna. Såsom nämndes tidigare, hade intervjuerna också andra teman än språkmedvetenhet. Dessa kommer att behandlas i framtida studier inom avhandlingsprojektet. Att fokusera på det som sägs i intervjuerna och det som egentligen händer i verksamheten möjliggör en djupare analys på två- och flerspråkigt arbetssätt.

Studien belyser behovet av mer fortbildning om språkmedvetenhet och flerspråkighet och hur pedagoger kan arbeta språkmedvetet och på olika sätt med språk i daghem. Den visar också att pedagogerna i studien är medvetna om den språkliga mångfalden i daghemmet och är intresserade i och nyfikna om att arbeta med flerspråkigheten. En bredare syn på språk kan hjälpa pedagoger bredda sin språksyn från fokus på ett (eller i detta fall två) språk till en mångfald av språk och hjälpa dem att lyfta fram och stödja flerspråkighet ännu mer i daghemsverksamhet i Finland.

Litteratur

- Ahonen, L. (2017). *Vasun käyttöopas*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- ALA = Association for language awareness (2017). Tillgänglig: <http://www.languageawareness.org/>
- Alstad, G.T. (2016). *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen. Forskningsperspektiver på barnehagepraksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Andrews, S. (2007). *Teacher language awareness*. Cambridge: Cambridge university press.
- Barac, R., Bialystok, E., Castro, D., & Sanchez, M. (2014). The cognitive development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly* 29(4), 699–714. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.003>
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1075/jicb.4.1.04ber>
- Bergroth, M., & Palviainen, Å. (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. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1184614>
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Breidbach, S., Elsner, D., & Young, A. (2011). Introduction. Language awareness in teacher education: cultural-political and social-educational perspectives. I S. Breidbach, D. Elsner & A. Young (Red.), *Language awareness in teacher education: Cultural-political and social-educational perspectives* (s. 11–19). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Carlson, M. (2009). Flerspråkighet inom lärarutbildning. Ett perspektiv som saknas. *Utbildning och demokrati* 18(2), 39–66.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Volume Editors' Introduction to "Language Awareness and Multilingualism". I J. Cenoz, D. Gorter & S. May (Red.), *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education* (3:e upplaga, Vol 10), (s. ix–xv). Berlin: Springer.

- Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. London: Longman.
- Finkbeiner, C., & White, J. (2017). Language awareness and multilingualism: a historical overview. I J. Cenoz, D. Gorter & S. May (Red.), *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education* (3:e upplaga, Vol 10), (s. 3–17). Berlin: Springer.
- FOS = Finlands officiella statistik. (2018). *Befolkning efter område, uppgifter och år*. Tillgänglig: http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/sv/StatFin/StatFin_vrm_vaerak/statfin_vaerak_pxt_011.px/table/tableViewLayout2/?rxid=151d9672-2a67-45c6-a2b0-432e364869c9 (hämtad 11.4.2018)
- Finnäs, F. (2012). *Finlandssvenskarna 2012. En statistisk rapport*. Helsingfors: Folktinget.
- García, O. (2017). Critical multilingual awareness and teacher education. I J. Cenoz, D. Gorter & S. May (Red.), *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education* (3:e upplaga, Vol 10), (s. 263–280). Berlin: Springer.
- Gee, J.P. (2005). *An introduction to discourse analysis, theory and method* (2:a upplaga). New York: Routledge.
- GPS2016 = Grunderna för planen för småbarnspedagogik. (2016). Utbildningsstyrelsens föreskrifter och anvisningar 2016:17. Tillgänglig: http://www.oph.fi/download/179348_grunderna_for_planen_for_smabarnspedagogik_2016.pdf
- GPS2005 = Grunderna för planen för småbarnsfostran (version II). (2005). Stakes: Handböcker 61. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Halinen, I., Harmanen, M., & Mattila, P. (2015). Making sense of complexity of the world today: why Finland is introducing multiliteracy in teaching and learning. I V. Bozsk (Red.), *Improving Literacy Skills across Learning. CIDREE Yearbook 2015* (s. 136–153). Budapest: HIERD.
- Hawkins, E. (1999). *Awareness of Language: An Introduction. Revisited Edition*. Cambridge: Cambridge university press.
- Hélot, C. (2017). Awareness raising and multilingualism in primary education. I J. Cenoz, D. Gorter & S. May (red.), *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education* (3:e upplaga, Vol 10), (s. 247–261). Switzerland: Springer.
- Hélot, C., & Young, A. (2002). Bilingualism and language education in French primary schools: Why and how should migrant languages be valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5(2), 96–112. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050208667749>
- Lag om småbarnspedagogik. 2015. Tillgänglig: <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1973/19730036>
- Liebkind, C., Tandefelt, M., & Moring, T. (2007). Introduction: why a special issue on the Swedish-speaking Finns? *International Journal of the Sociology of Language* 187–188, 103–128. DOI: <https://doi.org/10.1515/IJSL.2007.047>
- Lojander-Visapää, C. (2008). New bilingualism in the bilingual Finnish context. *Europäisches Journal für Minderheitenfragen*, 1(2), 109–118. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12241-008-0014-z>
- Nikula, T., Saarinen, T., Pöyhönen, S., & Kangasvieri, T. (2012). Linguistic Diversity as a Problem and a Resource: Multilingualism in European and Finnish Policy Documents. I J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta & T. Räisänen (Red.), *Dangerous Multilingualism: Northern perspectives on order, purity and normality* (s. 41–66). Houndmills, UK: Palgrave Macmillan.
- Palviainen, Å., & Bergroth, M. (2018). Parental discourses of language ideology and linguistic identity in multilingual Finland. *International journal of multilingualism* 15(3), 262–275. DOI: <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1477108>

- Pyykkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Undervisning- och kulturministeriets publikationer 2017:51. Tillgänglig: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf>
- Sahlström, F., From, T., & Slotte-Lüttge, A. (2013). Två skolor och två språk under samma tak. I L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (Red.) *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden* (s. 319–341). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- 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>
- Svalberg, A.M.-L. (2016). Language awareness research: Where we are now. *Language Awareness*, 25(1–2), 4–16. DOI: <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1122027>
- Svalberg, A.M.L. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching* 40(4), 287–308. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444807004491>
- Tolonen, T., & Palmu, T. (2007). Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. I S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (Red.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. (s. 89–112). Tampere: Vastapaino.
- Undervisnings- och kulturministeriet. (2017). *Väggkarta för småbarnspedagogiken för 2017-2030. Riktlinjer för en höjning av deltagarfrekvensen samt för utveckling av daghemspersonalens kompetens, personalstruktur och utbildning*. Undervisnings- och kulturministeriets publikationer 2017:30. Tillgänglig: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf> (hämtad 14.1.2019)
- Utbildningsstyrelsen (2019). Tillgänglig: https://www.opf.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans-och_examensgrunder
- van Essen, A. (2008). Language awareness and knowledge about language: A historical overview. I J. Cenoz and N. H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of Language and Education* (2:a upplaga, Vol 6: Knowledge about Language) (s. 3–14). New York: Springer Science+Business Media LLC.
- West, S. (2016). Läroplansgrunderna i den flerspråkiga skolvärlden – granskning av utvalda termer. I P. Hirvonen, D. Rellstab & N. Siponkoski (Red.) *Text och textualitet. VAKKI-symposium XXXVI 11.-12.2.2016* (s. 376–387). Vasa: VAKKI Publikationer 7.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1080/17447143.2017.1311335>

--

Studien har möjliggjorts genom finansiellt stöd från Svenska kulturfonden och Svenska litteratursällskapet.



II

LANGUAGE ORIENTATIONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION POLICY IN FINLAND AND NORWAY

by

Gunhild Tomter Alstad & Pauliina Sopenen, 2021

Nordic Journal of Studies in Educational Policy 7 (1), 30–43

<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1862951>

Återpublicerad med tillåtelse av redaktörerna av
Nordic Journal of Studies in Educational Policy.

Language orientations in early childhood education policy in Finland and Norway

Gunhild Tomter Alstad ^a and Pauliina Sopenan ^b

^aInland Norway University of Applied Sciences, Norway; ^bFaculty of humanities and social sciences, University of Jyväskylä, Finland

ABSTRACT

This article investigates the language orientations in education policy documents for early childhood education and care (ECEC) in Finland and Norway. Finland, an officially bilingual country, and Norway, a predominantly monolingual country, share similar views on ECEC. However, the ECEC field in both countries has undergone major changes in recent years: more children are attending ECEC, and the increasing number of children with diverse backgrounds and minority languages. The document analysis includes seven policy documents related to ECEC in Finland and Norway. The analytical approach is based on Ruiz' framework for language orientations, i.e. language as resource, language as right and language as problem. The analysis shows that the language orientation in ECEC policy is rather vague and open. On the one hand, multilingualism is seen as a resource. On the other hand, multilingualism is considered as challenging in terms of language diversity, facilitating multilingual and first language development. In both countries, there seems to be a monolingual ideology underlying the policy. We discuss these findings in light of policy implementations and finally underline the importance of critical multilingual awareness in early childhood teacher education.

ARTICLE HISTORY

Received 28 June 2019
Accepted 8 December 2020

KEYWORDS

Language education policy; language orientations; ideologies; multilingualism; early childhood education; early childhood education policies

Introduction and background

This article is about language ideologies and orientations in early childhood education and care policies in Finland and Norway. As a result of global migration, linguistic diversity has increased in Western societies in recent years. At the same time, more government attention is being given to language issues in education (Bae, 2018), such as language rights (Sajavaara et al., 2007), regulations, and decisions about languages and how they are used in education (García & Menken, 2010). In recent years, one of the most significant political reforms worldwide concerning language teaching has been lowering the age of introduction to additional languages. This reform has been described as 'possibly the world's biggest policy development in education' (Johnstone, 2009, p. 33). The reform applies primarily to learning certain languages with high social status, such as English, and it underlines the point that both language policy and education policy are value-laden and oriented to ideologies and power in different ways (Aasen et al., 2014; Hornberger & Johnson, 2007).

Most research on language ideologies in education has been conducted in formal contexts like school, or in other contexts than the Nordic context. The two Nordic countries Finland and Norway share more or less the same traditions and values in ECEC. The

emphasis is on a play-based, child-centred approach, with the focus on children's holistic learning and development. Language and literacy learning are supposed to be integrated into a meaningful context in everyday situations, and no specific learning outcomes have been defined for children attending ECEC. However, the language situation and context in each of the two countries are different: Finnish society is built on bilingualism in legislation and society (Finnish/Swedish), while Norway is predominantly monolingual (Norwegian). At the same time, the ECEC field has undergone major changes in recent years in terms of immigration and linguistic diversity. The number of children attending ECEC is increasing, and there are more children with diverse backgrounds. In 2016, about 9% of all children participating in communal ECEC in Finland had an immigrant background (THL (The National Institute for Health and Welfare), 2017). Similarly, in Norway, the number of children from linguistic and cultural minorities increased from 6% of all children in 2003 to 18.3% in 2018¹ (Statistics Norway, 2019). The change has thus happened at different rates in the two countries, and there are proportionally more minority children in Norway.

Given these background facts, the purpose of this study is to make transparent the language ideologies in Norwegian and Finnish ECEC policy. Our research

CONTACT Gunhild Tomter Alstad  gunhild.alstad@inn.no  Faculty of Education, Inland Norway University for Applied Sciences, Norway

© 2020 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

question is, what characterizes the language orientations in government policy documents for ECEC in Finland and Norway. In order to answer this, we analyse seven government education policy documents published in the period 2008–2017. In the document analysis, we examine the terminology used and explore in detail how multilingual matters in ECEC are presented. We discuss the findings in the light of sociopolitical context, such as the broader educational and monolingual/bilingual context and immigration in each country. Finally, we discuss the implementation of the language education policies in the ECEC curricula.

Previous studies

The research field of language education policy has expanded in recent years, focusing on how education is implicitly and explicitly based on different views of languages, multilingualism and language practices, how languages are valued in education, and what aspects of language(s) are considered important to education (Hult & Hornberger, 2016). These studies have focused on different policy layers and spaces, such as implementations of language education policy in which teachers and students are regarded as language policy makers and negotiators, and the intentional policy level in political documents (Hornberger, 2006).

Most Finnish and Norwegian research on language education policy has been aimed at the policy practices of teachers and students in formal educational contexts like schools (i.e. Jinkerson, 2011; Sickinghe, 2013). The modest share of research on ECEC contexts has mainly been ethnographic studies involving teachers, parents and children. Studies on the language discourses and ideologies of ECEC practitioners and parents (Bergroth & Palviainen, 2016; Pesch, 2018) have highlighted the conflicts between promoting, tolerating and discouraging linguistic diversity, such as the emphasis, on the one hand, on the ideal that all languages are equal and, on the other, on the importance of adequate knowledge of the language of instruction. Some of these studies on language education policy in ECEC briefly mention national policy documents (mainly the curricula) as supportive of linguistic diversity, without any further elaboration or discussion.

According to recent research on general language policy documents, both Finland and Norway recognize the benefits of linguistic diversity, although the diversity is considered Janus-faced in educational contexts: there are tensions between language diversity as a positive resource for individual learning and development, and diversity as a social problem (Nikula et al., 2012). Two parallel discourses around multilingualism can be identified: those that ‘seem to

undermine the multilingualism brought about by immigration’ and those that ‘acknowledge immigrant languages as a useful resource’ (Nikula et al., 2012, p. 60). Similarly, research on Finnish government policy documents shows that *language* is linked with Finland’s constitutional bilingualism instead of with the individual’s linguistic identity (Ihalainen & Saarinen, 2015; Pöyhönen & Saarinen, 2015). It has been found that in Finland in both government programmes and in language education policies and language policies related to formal school contexts, there is very little space for ‘other languages’ or for other kinds of bilingualism than Finnish-Swedish. Similar ambivalent discourses on multilingualism are identified in Norwegian policy documents. In a study of conceptualizations of multilingual children in two Norwegian official reports from 1995 and 2010, Bubikova-Moan (2017) found that multilingualism was considered less a resource in the later report. Despite some attempts at supporting multilingualism, the 2010 report mainly stresses the instrumental value of multilingualism in the international market, whereas the 1995 report emphasized multilingualism as an asset on both the individual and societal level. These reports have recommendations for the government, but do not necessarily represent the political orientations of the authorities. In her study on six government immigration policy documents, Kulbrandstad (2017) demonstrates that the political focus has changed over the years from a multilingual approach in education to a stronger emphasis on Norwegian as a second language. These recent studies reveal the increasing emphasis on second language learning and a monolingualist ideology, with correspondingly less emphasis on linguistic diversity (Kulbrandstad, 2017; Nikula et al., 2012; Sickinghe, 2013).

Even if ECEC is generally considered to be a field with a high level of political involvement and progressive policies (Bae, 2018; Boyd & Huss, 2017), there has been less focus on the political intentionality in language issues in ECEC policy documents, often taking a supportive orientation to linguistic diversity for granted. This study aims to make more transparent the language orientations in recent policy documents for early childhood education and to discuss the implementation of these orientations.

Theoretical framework

Language ideologies in policy

Within policy research, a focus on language ideology has mostly been prominent in general studies of language policy. Woolard (1998) defines *language ideology* as systems of ideas, perceptions and beliefs, a way of seeing the world in a group, a society or

individual at a given time or time period. Language ideologies may be contradictory, but still they are not entirely random. In studies on multilingualism, language ideologies may be related, for example, to what is perceived as adequate language use, how multilingualism is considered, or how the languages involved are related to each other. The one-language–one-nation equation is an example of a language ideology (Woolard & Schieffelin, 1994, pp. 60–61). Ricento (2006, p. 15) points out that language policy research can favour majoritarian interests in implicit and hegemonic ways that reflect ideologies. Some ideologies might be a manifestation of asymmetrical power relations based on social structures and ideologies that position groups – and their languages – hierarchically within a society.

A key aspect of language ideologies is the interaction between overall socio-political and cultural frameworks and the implementation of the ideologies. Woolard points out that the efficacy of ideologies – or the constructed practices – is consequential for both social and linguistic processes, “although not always consequential in the way its practitioners might envision” (Woolard, 1998, s., pp. 10–11). Hornberger (2002) and Johnson (2010, p. 63) refer to the windows of opportunity that might occur to educators/practitioners as possible *implementational* and *ideological spaces* in language policies: ‘Focusing on spaces in language policy offers a way to understand how macro-language policies relate to micro-language education practices and, particularly, how multilingual educators engage with language policy processes’ (Johnson, 2010, p. 63).

Language as resource, language as problem, and language as right

One analytical framework for examining ideologies in language policy is *language orientations*, based on Ruíz (1984). These orientations are defined as a set of values for languages and multilingualism (Hult & Hornberger, 2016; Ruíz, 1984). Ruíz distinguishes between three orientations in policies – *language as problem*, *language as right* and *language as resource* – which Ruíz refers to as ‘a complex of dispositions toward language and its role, and toward languages and their role in society’ (Ruíz, 1984, p. 16). The language-as-problem orientation emphasizes monolingualism and the majority language in both society and education, and sees language diversity as a social problem that needs to be solved (Hult & Hornberger, 2016; Ruíz, 1984, 1990). According to Ruíz (1984, p. 21), ‘this particular orientation [...] may be representative of a more general outlook on cultural and social diversity’. Linguistic diversity and minority languages are considered not to have value (Hult & Hornberger, 2016, p. 33) or to be something

undesirable for the community, school curriculum or child (Ruíz, 2010, p. 166). In this orientation, language problems might be equated with social problems, minority language maintenance is seen as unnecessary, and language education is transitional (Hult & Hornberger, 2016, p. 33). As regards the language-as-right orientation, Hult and Hornberger (2016, p. 35) explain that it ‘seeks to address linguistically-based inequities using compensatory legal mechanisms’. The right to use one’s own language and the right not to be discriminated based on language are mentioned as central to this orientation as well as to international conventions, treaties and human rights (Hult & Hornberger, 2016, p. 33; Ruíz, 1984, p. 23). Some rights might be limited to specific groups such as different minority groups (Ruíz, 1984, p. 23). Ruíz (1984, pp. 24–25) sees this orientation as in many ways problematic, but highlights the need to discuss language rights in connection to language planning. According to Hult and Hornberger, language as resource is the antithesis of the language-as-problem orientation (Hult & Hornberger, 2016, p. 38). This orientation values societal multilingualism, cultural diversity and linguistic minorities as resources, and promotes tolerance and acceptance (Hult & Hornberger, 2016; Ruíz, 1984). Language learning is seen as additive and language maintenance as valuable (Hult & Hornberger, 2016, p. 33). Examples of this orientation might be considering multilingualism as a resource for everyone, not only for linguistic minorities and their communities, or as both a personal and a national resource.

These orientations have been contested by, for example, Crawford (1998) and Ricento (2005). Hult and Hornberger (2016, p. 42) claim that they have limited utility as an analytical heuristic because language policy is often influenced by ‘an amalgamation of forces including extralinguistic social issues and political expediency such that “pure” orientations may be difficult to divine’. They argue, however, that the orientations are a useful guide in deductive analysis of the values that emerge from complex policy debate and negotiation, and in bringing to light situated understandings of ‘what is thinkable about language in society’ (Hult & Hornberger, 2016, p. 43). By using Ruíz’ framework as the analytical starting point of our analysis, we aim to make the language ideologies in ECEC policies more transparent.

Research design and methodology

As language ideologies and orientations are closely related to the socio-political and historical context and belong in the specific written context of the document in which they appear, we applied

a qualitative case study design to gain a deeper, contextual understanding of the phenomenon (Yin, 2014, p. 16). ECEC policy might be overt and covert in political debate, social discourse and in various official documents at macro, meso and micro levels (Baldauf, 2005, p. 959). Our focus is on policy documents on the macro level, the national level, because the "actual planning at the macro level is very much a political process" (Baldauf, 2005, p. 963) and it is there that official ECEC policy is stated. The data in our study are seven policy documents. The unit of analysis in each case is the policy documents of each country, and these are regarded as embedded in the respective national context. The analysis had two phases: first, identifying and sampling policy documents, then carrying out a summative content analysis of the selected documents, which involved counting and comparing key words, followed by an interpretation of the underlying context (Hsieh & Shannon, 2005).

In the first phase of the research process, we identified political documents at the national level that make reference to language issues in ECEC. We focused on intentional policy documents (policy-intention) and left outside policy-in-implementation documents (curriculum guidelines) and policy-in-experience documents (Wiley, 2015, pp. 173–174) so that we could focus on future development and compare documents of similar purpose and genre. We have chosen one language education policy document from each country as well as two ECEC policy documents from Finland and three from Norway (cf. Section 5). While the language education policy documents mention ECEC in separate sections, in addition to general principles for language education regardless of age, the ECEC policy documents mention language issues in separate chapters.

We identified seven relevant national policy documents published between 2008–2017. We selected policy documents that were proposed in the period after both countries transferred responsibility for ECEC from their family and social ministries to their ministries of education, i.e., after 2005 in Norway and 2013 in Finland. The Norwegian documents are white papers from the government to the Storting, so they are future government policy. Common to all documents is that they are all considered strategies, recommendations or action plans, and they all share the same purpose, to guide and give direction to policy. Although in every case the policy level is governmental and the documents all give guidance on future policies, the documents are not always comparable. Firstly, while the four white papers chosen in Norway are all the same type of document, the documents from Finland are more variable: action plans, roadmaps, and strategic documents. Secondly, the Norwegian white papers are

proposals for the Storting, while the Finnish documents are published by the Ministry of Education and Culture or their workgroups and function as guidelines on different levels. Despite these dissimilarities, we have chosen to compare them because they express national, governmental orientations and intentions at a given time.

Having identified the policy documents, we proceeded to a textual content analysis consisting of three steps. First, we read the documents in order to identify explicit terms related to ECEC language education policy in the texts, i.e., key words related to multilingualism and to language learning and teaching, terms that appeared to be relevant in the context of each individual document or the documents together. Six key words were chosen to examine term-based tendencies in the policy documents: *multilingual*, *bilingual*, *mother tongue*, *first language*, *second language*, and *language diversity*. *Multicultural/cultural diversity* was later added to the list because we found that cultural and linguistic diversity were often mentioned together. None of these terms in themselves necessarily reflect language orientations, but the text around them may show how they relate to the broader social context and orientations.

The second step involved quantifying the key words identified, using the advanced document search function. The search was conducted in the language of the document. We went through the results using the context of each search to delete irrelevant use, such as headings and reference lists. Since the documents vary in length, the numbers are not directly comparable from document to document, so the quantification is interpreted from the context in which the key word is used in the individual document.

Close analysis was the third step. In it we used the results of the quantitative analysis as a starting point. We interpreted the content based on formulations, such as word choices, as they were used in the documents. According to Woolard, there is a mediating link between social structures and linguistic practices or 'forms of talk' (Woolard, 1992, p. 235). In line with Woolard, Irvine and Gal (2000, p. 37) argue that linguistic features are considered to be expressions of cultural images of people or activities, and the connection between them is based on language ideologies. They refer to these indexicalizations as semiotic processes, in which linguistic features are associated with particular expressions and utterances. Certain terms or expressions might be associated with orientation problems, rights, or resources: for example, expressions like "strength" or "value" can be linked to a resource orientation, and text elements that question or problematize something in negative terms, as in the following example: 'It is demanding

to support L1 acquisition for all children', can be linked to problems.

Through this approach we aimed to catch the flows and possible changes or differences in the discourses over a period of time and in the two different contexts (cf. Yin, 2014). One way to demonstrate internal consistency is to show that the textual evidence is consistent with the interpretation. The excerpts² used to illustrate our points are, however, limited by their inattention to the broader meanings present in the data (Hsieh & Shannon, 2005).

Language orientations in ECEC policy

Multiple views of multilingualism in ECEC – the case of Finland

The Ministry of Education and Culture of Finland (MEC) is responsible for drawing up guidelines and strategic definitions for education policy as well as for preparing legislation and government decisions on education policy in Finland, including language education. As a member of European Union, Finland follows the outlines of proposals and regulations formulated by EU both on the level of language policy and of ECEC. Therefore, these policies on national and European level can be seen as woven together. In 2013, Finnish ECEC became more strongly connected to the education continuum when responsibility for ECEC was transferred from the Ministry of Social Affairs and Health to the Ministry of Education and Culture. Language policy in Finland is outlined in the Constitution (1999) and the Language Act (2003). In addition, in 2012 the Prime Minister's Office under Jyrki Katainen published *The Strategy for the National Languages of Finland*, which was followed by the *Action Plan for the Strategy for National Languages of Finland*, published in 2017 by the Ministry of Justice while Juha Sipilä was prime minister. Together, these acts and strategy documents give a solid basis for Finnish language policy, which acknowledges multilingualism in society but highlights the national languages, Finnish and Swedish.

The language education policy document, *Multilingualism as a strength* (Ministry of Education and Culture (MEC), 2017a), is the final report of an enquiry into the current state of the Finnish language reserve and levels of language competence and development needs. It concentrates on multilingualism, as its title suggests, and it states explicitly that its main focus is on languages other than Finnish and Swedish, because these two are discussed in language policy documents (Ministry of Education and Culture (MEC), 2017a, p. 11). Although the document covers all stages of education, it has a specific section on ECEC, and ECEC issues are also discussed elsewhere in the document.

The two ECEC policy documents, *The history, present stage and developmental needs for early childhood education and care* (Ministry of Education and Culture (MEC), 2014) and *Roadmap on the developmental needs for early childhood education for 2017–2030* (Ministry of Education and Culture (MEC), 2017b), were written by expert groups of different actors in the education sector. As the titles indicate, the focus is firmly on the future development of ECEC. The former (Ministry of Education and Culture (MEC), 2014) served as the basis of a reform of the legislation on ECEC, while the latter (Ministry of Education and Culture (MEC), 2017b) discussed enrolment rates, the development of ECEC teacher education, and the needs of in-service education, inter alia.

All these documents were published in Finnish with short summaries in Swedish and English. The proposals for action put forward in *Multilingualism as a strength* and the reasoning behind the proposals were published as separate documents in Finnish, Swedish and English. These language choices for the publishing reflect the language situation in Finland, where Finnish occupies the majority position and Swedish the minority position, despite their equal status as national languages.

Despite the growing number of children with different language backgrounds in ECEC and the linguistically changing society, multilingualism and bilingualism are only barely touched upon, if at all, in the ECEC policy documents. In the language education policy document, these terms are more visible. It should be noted that in Finland bilingualism is mostly connected to bilingualism in the national languages and to societal bilingualism (Ihalainen & Saarinen, 2015; Pöyhönen & Saarinen, 2015) while multilingualism often refers to other languages or other combinations of languages. In the language education policy document, multilingualism is emphasized over bilingualism, which can partly be explained by its focus on other languages beside the national languages.

In the documents, the term *mother tongue* (or first language) refers to Finnish, Swedish and other languages. The term *second language* appears in different ways: it can refer to Finnish/Swedish as a second language for individuals with other first language(s), to Finnish/Swedish as the second language for those who are bilingual in Finnish-Swedish, or even to Finnish/Swedish as the other (national) language. Interestingly, the term language diversity/linguistic diversity is not mentioned at all. By contrast, the term multicultural/cultural diversity is found in all of the documents, getting most hits in the ECEC policy documents. The relatively low numbers and the lack of hits on multilingualism in these documents can perhaps be explained by the use of the term multicultural as a synonym for multilingual.

A closer look at the language orientations in the documents shows that they take multiple points of view to languages. The language education policy document discusses language education and learning and the importance of languages for both society and the individual. Overall, multilingualism is seen as an asset and recognized explicitly as a resource: ‘Multilingualism is dependent on context, and any kind of individual multilingualism should be recognized, accepted and seen as a resource’ (Ministry of Education and Culture (MEC), 2017a, p. 16). This follows Ruiz’s (1984) original idea of seeing languages as a resource. However, it is not only the resource orientation that becomes visible. Multilingualism is discussed as a resource in society, as a right, and as challenging, but not as a problem in the way Ruiz (1984, 2010) sees it. It is written that multilingualism, linguistic diversity and language awareness (as a broad term, including e.g., multilingual awareness) should be seen as fundamental elements in all Finnish education. This is not necessarily considered easy for teachers. Although the document recognizes the benefits of multilingualism and explicitly takes the resource orientation as its starting point, it acknowledges that promoting multilingualism in less heterogeneous ECEC groups can be challenging.

Multilingualism on the individual level is discussed mainly under the themes of *Heritage language teaching* and *Finnish/Swedish as a second language*, referring to children or students with other first language(s) than either of the national languages (see also Gruber & Puskás, 2013). In the document, it is stated that,

[T]he present Curriculum for ECEC (VASU) [the curriculum] highlights language awareness and cultural diversity, but it is another matter whether pre-school teachers have the competence to promote this. According to VASU, the development of language skills in Finnish/Swedish of multilingual children must be promoted on the different aspects of language knowledge. (Ministry of Education and Culture (MEC), 2017a, pp. 100-101).

The issues concerning ECEC that are discussed are not only related to children’s language learning but also to whether teachers have sufficient professional knowledge to promote language and cultural awareness in their teaching. The importance of second language development is also underlined. Here, different ideologies can be seen. On the one hand, it is important to highlight diversity in ECEC, but on the other, language skills in the national languages must be promoted. The document, however, also mentions the importance of supporting children’s mother tongue(s):

According to research, it would be good that ECEC supports all those languages that a child has. This support tells about respecting different backgrounds,

but it is also essential for the later learning and development of the child. (Ministry of Education and Culture (MEC), 2017a, p. 106).

The ECEC policy documents only rarely mention languages, and then mostly just to acknowledge different languages. Mother tongues are discussed in connection with the legal rights of getting ECEC in Finnish, Swedish or Sami, or to second language teaching and mother tongue(s) other than these three. Multilingualism is mentioned only in the section on *Multilingual and multicultural children*, referring to Swedish- and Sami-speaking children, foreign-language-speaking children, and children with an immigrant background (Ministry of Education and Culture (MEC), 2014, pp. 77–79). In other words, all children except speakers of Finnish are counted as multilingual or as having a different cultural background. Compared with the language education policy document, one notices a tendency to see multilingualism or multiculturalism as touching only children who are not Finnish-, Swedish- or Sami-speaking, or even as excluding only Finnish speakers. This can create tensions or highlight otherness.

Even though multilingualism is rarely explicitly mentioned in ECEC policy documents, societal changes and linguistic and cultural diversity are implicitly present in discussions around the term multicultural. Here, multiculturalism refers to societal changes, multicultural education, and the changes necessary in teacher education and further education (Ministry of Education and Culture (MEC), 2014; Ministry of Education and Culture (MEC), 2017b). Although language learning and cultural knowledge are mentioned as important parts of future ECEC, and both ECEC policy documents acknowledge that there is a need for further education about multiculturalism, multiculturalism is also associated with challenges, pressure, demands and the need for staff professional development: ‘The situation brought about by recent immigration creates pressure to add content concerning multiculturalism to education’ (Ministry of Education and Culture (MEC), 2017b, p. 78). It is also said that multiculturalism in ECEC is an under-researched area, and that there are no explicit goals for it in the pre-school curriculum. The document (Ministry of Education and Culture (MEC), 2014, p. 163) sums up some results from two relevant studies as follows:

‘[...] Education in multiculturalism extends only to children with immigration background and it is carried through by the teacher of Finnish as a second language or the mother tongue teacher of the immigrated child. It does not involve the children of the majority culture. The purpose of education in multiculturalism is to integrate the child with immigration background to the majority culture and to support

her/him in the problems that may harm the integration” (Ministry of Education and Culture (MEC), 2014, p. 63) and

“Education in multiculturalism often just underlines the differences, because it has Finnish culture as its starting point” (Ministry of Education and Culture (MEC), 2014, p. 63).

Although these extracts highlight some problems around education in multiculturalism, they do not necessarily take a problem orientation as their starting point, but mention aspects that need to be solved in the future. Along with other examples from the ECEC policy document, these show that multiculturalism, or cultural diversity, is not directly seen as problematic, but rather as challenging for Finnish ECEC; it calls for professional development, changes in teacher education and changes in actual practices. The language orientation is not problem-oriented in terms of Ruíz’ conceptualizations (Ruíz, 1984, 2010), but rather as *challenging* (see also Rosén & Straszer, 2018). When considering the results from all the Finnish documents together, one finds multiple orientations towards languages in them.

Towards multilingualism as a challenge in ECEC policy – the case of Norway

In 2008, the Norwegian government introduced proposals for both a new language policy and a language education policy (*Languages build bridges*). The white paper on language education policy refers directly to the language policy document, and it is stated clearly that the language education policy outlined there is part of overall language policy. While overall language policy falls under the Ministry of Culture, language education policy falls under the Ministry of Education and Research (MER). After the 2008 language education policy, the Ministry proposed three white papers on ECEC policy (Ministry of Education and Research (MER), 2009, Ministry of Education and Research (MER), 2013, and Ministry of Education and Research (MER), 2016). The background to this government involvement can be seen in various changes that were introduced in Norwegian ECEC in the mid-2000s. First, responsibility for ECEC was moved from the Ministry of Family and Social Affairs to the Ministry of Education and Research and thereby officially became the first (but voluntary) step in education. In addition, a serious effort was made to expand ECEC to include all children, for which there was general agreement in the Storting. After that, however, the focus shifted from quantity and more ECEC institutions to quality and, consequently, the content of ECEC. The white paper *Quality in ECEC* (Ministry of Education and Research (MER), 2009) explicitly

signals a focus on the quality of the content. The other two papers, *ECEC of the future* (Ministry of Education and Research (MER), 2013) and *Play and learning* (Ministry of Education and Research (MER), 2016), seek to develop the particular identity of ECEC in the future. Three of the four white papers were presented by a left-wing government under a Labour prime minister (Stoltenberg), and the fourth (Ministry of Education and Research (MER), 2016) was proposed by the Conservative Party (Prime Minister Solberg) and a right-wing government. The four white papers are written in ‘bokmål’, which is the most widely used written language variety in Norway.

After identifying the documents, we identified and searched for key words. Table 2 shows the frequency of key words in each of the documents.

The findings demonstrate a shift in key words related to multilingualism. The terms *bi-/multilingualism* are present in all documents. There seems to be no strict distinction between *multilingual* and *bilingual*; the terms are used interchangeably. The term *multilingual* seems to be more widely used in the ECEC policy documents. The term *first language* (or mother tongue) refers mostly to linguistic or cultural minorities and their first language, and the term *second language* refers to Norwegian as a second language. Second language is more frequently used than any other term in the latest ECEC policy document, from 2016; it is not mentioned at all in the 2009 ECEC policy document. The term *linguistic diversity* is used in the language education policy document, but not in the ECEC policy documents, where the term *multiculturalism* or *cultural diversity* is used. The terminology used in the ECEC documents changes over time (with more focus on Norwegian as a second language), and one term (linguistic diversity) appears in language diversity policy but not in ECEC policy.

Close analysis gives a more nuanced picture of the language orientations. The language education policy document explicitly states a resource orientation by using the word ‘resource’: ‘Mastery of multiple languages is a valuable resource for each individual and for society’ (Ministry of Education and Research (MER), 2008, p. 18). At the same time, a clear commitment to facilitating second language learning is also expressed. In the document’s conclusion and in the proposals for measures relating to ECEC, Norwegian as second language is stressed. This does not appear to be expressing opposition to multilingualism as a resource. We find the same tendencies in the 2009 ECEC policy document, underlining the importance of multilingual support: ‘A quality ECEC that recognizes children’s different languages and which stimulates them in different ways will be important in developing children’s

multilingual competence.’ (Ministry of Education and Research (MER), 2009, p. 95). Supporting and appreciating children’s multilingual competence is a quality characteristic of ECEC. The resource orientation is also present in the 2013 policy document, although with more focus on the benefits of each language:

“A child who gets the opportunity to further develop their first language while learning a new language will get support for good development of the second language. This is important for identity development and particularly important for the child’s learning” (Ministry of Education and Research (MER), 2013, p. 82).

The argumentation continues to be resource oriented, in terms of both aspects of identity and second language development. In 2016, the language orientation is apparently similar, still using the word ‘resource’ related to multilingualism: ‘Multilingualism can be a resource both for the individual and for society (Ministry of Education and Research (MER), 2016, p. 49)’. However, while multilingualism as resource is clearly stated in 2008 (‘is a valuable resource’), this is modified (‘can be a resource’) in 2016. The modification is followed by questioning the importance of support for the mother tongue (‘it is argued by some that the mother tongue is of great importance for both language and identity development’ (Ministry of Education and Research (MER), 2016, p. 50)), problematic issues related to the proficiency of ECEC staff in Norwegian, and the challenge to the language environment from the large number of linguistic minorities (‘ECEC with a high proportion of children with another language than Norwegian may be at risk of a poor language environment when it comes to Norwegian.’ (Ministry of Education and Research (MER), 2016, p. 52)). Additionally, the 2016 document emphasizes the importance of adequate proficiency in Norwegian before starting school. The monolingual preference is clearly expressed: ‘The government underlines that it is crucial to provide good Norwegian language pedagogy in ECE. Efforts must be much more focused. It is practically and economically very demanding to support L1 acquisition for all children.’ (Ministry of Education and Research (MER), 2016, p. 52). This tendency to challenge previous policies that supported first language assistance is justified by practicalities and economy: with the number of children from linguistic and cultural minorities increasing over the last ten years, the cost of bilingual assistants is huge, and the government sees no immediate benefits from the measure.

Another salient aspect is the research basis that supports the suggested policy. In the 2009 ECEC policy document, reference is made to studies that

show positive correlations between ECEC attendance and minority language children’s development:

“Research underlines the importance of the mother tongue in learning a second language, and international studies emphasize that it is important to support the development of multilingualism by recognizing the mother tongue and minority culture” (Ministry of Education and Research (MER), 2009, p. 18).

Thus, multilingualism is presented as a goal (‘important to support the development of multilingualism’) and the first language is said to be important in supporting second language learning. Later in the same document this is taken further, extending to possible learning outcomes and school performance: ‘Research also shows that bilingual children who have received mother-tongue support in ECEC and school have better outcomes than children who have not received this.’ (Ministry of Education and Research (MER), 2009, p. 94). In the 2016 document, however, the same knowledge base is questioned, along with the value of bilingual assistants: ‘Previously, emphasis has been placed on the employment of bilingual assistants in ECEC. However, it is difficult to determine whether this has had any positive effect on the children’s L2 development’ (Ministry of Education and Research (MER), 2016, pp. 51–52). Reference is also made to more evidence-based research focusing on specific measurable aspects of transfer between first and second language, such as vocabulary comprehension, language awareness and reading skills:

“There is a relationship between language awareness skills and being able to read words in the first language and the second language. For the case of comprehension, there is only a small degree of correlation between mother tongue skills and second language skills. When it comes to reading comprehension, the ability to understand the meaning of a text, language understanding in the native language has little impact on the proficiency in the second language.” (Ministry of Education and Research (MER), 2016, pp. 50-51)

There is therefore a shift in the research base from previous policy documents; where reference was earlier made to research in pedagogy and language teaching, the foundation is now special needs pedagogy and more evidence-based research. Subsequently, two of the government’s proposals, their support for bilingual assistants and a suggested norm for the language proficiency of children entering school from ECEC, were voted down in the Storting.

Close reading of the policy documents shows that second language development and proficiency gradually come more to the fore than children’s first language and multilingual competencies. We also see that there is a gradual shift away from arguing for

identity perspectives in multilingualism to a narrower linguistic focus on measurable second language skills, such as vocabulary, text comprehension and language awareness. This tendency for Norwegian as a second language to dominate policies at the expense of first languages is in line with other findings in previous studies in the Norwegian context: Kulbrandstad (2017) and Bubikova-Moan (2017) both point out that focusing on the importance of the second language seems to have taken over the discourse about the importance of mother tongue education for speakers of languages other than Norwegian. Relating this to Ruíz's language orientations, it seems that there has been a shift from a more resource-oriented view of multilingualism to a narrower focus on multilingualism. Even so, there is little reason to categorize the policy as an unambiguously problem-based orientation; rather, it sees multilingualism as a challenge and puts more focus on difficulties with supporting the first language and language diversity.

Discussion

Ambiguous language orientations in ECEC policy

Our analysis shows that the language orientations in the two countries' policy documents are ambiguous, but in different ways. On the one hand, the language education policy documents in both Finland and Norway basically have a resource orientation, shown in their titles and throughout the documents. On the other hand, in the ECEC policy documents, there seem to be differences. Compared to the Norwegian ECEC policy documents, the Finnish documents only rarely mention languages and mostly just acknowledge different languages. Although multilingualism and languages are not discussed in Finnish ECEC policy documents as explicitly and broadly as in Norway, questions of diversity are discussed under the topic *multiculturalism*. In Norway, multilingual issues are more explicit and more and more challenged all through the different documents. On the macro level, it appears that multilingualism is a much larger issue in Norway than in Finland, involving the highest political level in both scope and degree of detail. Whether or not to support the first language is an important and recurring issue, often treated in terms of purpose and effect. Another issue is the relationship between first and second languages and whether one language is foregrounded at the expense of the other. In both countries the challenges of multilingualism may appear to be more prominent than it benefits, but more so in Norway in the latest documents. In Norway, the resource orientation is problematized because of cost or practical questions, whereas Finnish policies stress the need for changes

in teacher education so that staff are able to work with cultural diversity. Rosén and Straszer (2018, pp. 168–169) point out that language planning always includes social, political and economic questions. Therefore, even though there might be a clear discourse of giving children the possibility of using and developing their language repertoires, as in Rosén & Straszer's study, there might not in practice be resources for this.

Although our analysis shows that the resource orientation is challenged, there is little reason to say that either the Norwegian or the Finnish documents have a clear problem orientation, in Ruíz's terminology. Problems are not stated explicitly, and if there is an underlying, implicit understanding of the disadvantages of language diversity, this is mentioned after the more explicit resource orientation. Thus, it is a question of a challenge to the resource orientation. The monolingual norm is clearly present in both countries. In Norway, Norwegian as the second language comes to the fore. This can be attributed to Norway's overall language policy, where multilingualism is seen as a resource but still the overall goal is strengthening and promoting Norway's official languages and language varieties (Ministry of Culture and Church Affairs, 2008, p. 64). While Norway is more monolingual in the first place, Finland is in a different situation because it has several official languages. Thus, one could expect that Finnish language policy would be more oriented towards multilingualism in the first place, and therefore more easily open to other languages. But although Finland is multilingual, multilingualism here is also based on a monolingual norm. Although the legislation and the country are built on societal bilingualism, societal bilingualism can be seen from the viewpoint of parallel monolingualism (Heller, 2006), as many scholars have mentioned (see e.g., Boyd & Palviainen, 2015; From & Sahlström, 2017). The more articulated challenges in Norway should probably be seen in the light of the increased number of children with a minority language background, and the larger amount of such children there. Also, Norway has a longer history of immigration than Finland. In general, there is also a greater degree of politicization in the integration debate and policy (see Kulbrandstad, 2017 for further discussion). From a political point of view, integration is expected to take place quickly, and this will primarily be through learning Norwegian as the second language.

There is a monolingual ideology underlying the policy that sees multilingualism as challenging, but still as a resource. This ambiguity implies an open ideological space. According to Johnson (2013), national language policies can work restrictively towards particular languages and their users. However, language policies also can and do open

up spaces for multilingual education in which educators can implement education programs that see minority languages as resources and therefore create implementations or practices that promote multilingualism (Hornberger, 2002). Even restrictive monolingual policies can leave spaces for their implementation that can be interpreted in local policies or in the field in a way that sees diversity and multilingualism as resources (see e.g., Johnson, 2010; Gort et al., 2008). Sometimes language policies and education policies might clash or take differing orientations to language on different policy levels (Bergroth & Palviainen, 2017; Hult & Hornberger, 2016).

As we have shown, sometimes a resource orientation in the documents is followed by discourses that challenge that orientation. Seeing multilingualism as an asset and resource can be followed by the juxtaposition of national language(s) and other languages, in which the national language(s) might dominate. Runfors (2013, p. 148) argues that failing to discuss conflicts, such as those between different cultural values, in official documents can be interpreted as politicians' and policymakers' reluctance to discuss the complex questions that come up in teachers' work in preschools. In this way, Runfors continues, these questions are left to the teachers to deal with, i.e., they create *implementational space*.

Open implementational spaces in ECEC language education policy

As we have shown, the ideological space created in the Finnish and Norwegian policy documents is rather ambiguous and open. The documents highlight multilingualism as a resource, but also recognize this orientation as challenging. The absence of a clear language education policy for ECEC creates an open implementational space for practitioners to fill. There is a dynamic relationship within and between the different layers in policy – the micro, meso and macro levels – related to new curricula and constantly changing practices. In both Norway and Finland we can identify a change in the language orientations in the curricula for ECEC. Compared to the previous curricula for ECEC dating from 2005 (Finland) and 2011 (Norway), the most recent curricula (Finland 2016, Norway 2017) highlight multilingualism as a part of ECEC for all children and discuss the possibility of supporting the mother tongue(s) of children with other home language(s) than Finnish/Swedish/Norwegian, as well as the development of these languages (see also Sapanen, 2018). In the light of our results, especially in the matter of ECEC policy documents, it seems that even though the macro ECEC policy documents do not discuss multilingualism or see it as unambiguously a resource, the

curricula take more of a resource orientation towards multilingualism.

As mentioned earlier, macro-level policies relate to and depend on micro-level practices (Johnson, 2010; Kaplan & Baldauf, 2003). When the field is largely politicized, the professional's voice is important in negotiating policy (Johnson, 2010). Teachers in different ECEC contexts navigate between different, even opposite, policies and discourses, which is not always an easy task (Bergroth & Hansell, 2020). As we have seen in previous research (Johnson, 2010; Palviainen & Mård-Miettinen, 2015; Palviainen et al., 2016; Puskás, 2018), professional practices may challenge the policy-of-intention layer, where teachers might exercise a different practice than the one the authorities articulate. In questions about constructing the local curricula, the two countries might take a diverging point-of-view. In her study on local curriculum work in Norway and Finland, Mølstad (2015) found that Finnish teachers may enjoy more extended teacher autonomy than Norwegian teachers when constructing local curricula. Mølstad (2015, pp. 455, 457) continues that in Norway, the local curriculum work is 'intended to deliver the national curriculum' whereas in Finland the local work with national curriculum is seen as a 'pedagogical tool, which is used for legitimizing local curriculum work'. This perspective on teacher autonomy in the two contexts might give another point-of-view to the possibilities to challenge and reformulate the policies on local levels, which in many times depends on the space that is left for discussion and implementation. The possible resistance of a policy on a local level may again lead to changes in policy documents, as Bae (2018) shows: the resistance to the ECEC policy in Norway in the 2009 white paper (Ministry of Education and Research (MER), 2009) resulted in more nuanced descriptions in the following white paper from the same government (Ministry of Education and Research (MER), 2013).

Puskás (2018) has investigated the interaction between the Swedish ECEC curriculum and teachers' implementation of the curriculum. As the curriculum offers no specific guidelines on how to manage the two-fold aim of maintaining Swedish as the institution's language and embracing a multilingual approach, teachers decide how to implement the policy. However, in the absence of an explicit language education policy, an implicit language education policy can prevail and either open or close doors on multilingualism. An open language education policy for ECEC on a macro level is not necessarily a disadvantage, but may be an opportunity to see multilingualism as a resource (see e.g., Alstad, 2013). Much research has focused on how curricula are implemented in teachers' practice. When we see differences between policy in intention and the

curricula, we should also find out more about the negotiations taking place at this intersection between political intentions and the policies that are adopted.

Conclusion

In this study, we have analysed seven policy documents related to multilingual issues in ECEC, respectively four documents from Norway and three from Finland. We investigated the language orientations in the policy documents by using Ruíz’ framework of language orientations as analytical approach. We found that the resource orientations in the two countries are rather ambiguous and consequently, the ideological spaces are open. In the case of Norway, where Norwegian has hegemony, the number of children speaking other languages than the majority language(s), is fast increasing. Multilingualism is addressed as a resource, but is recently challenged by both practical and economical issues and also by questioning the knowledge and research base for policy and practice. In the case of Finland, documents have a multiple point-of-views to languages. Multilingualism is seen as an asset in the language education policy document, but is vague and implicit in the education policy documents, mostly referring to multiculturalism rather than multilingualism. Although Finland is bilingual in Finnish/Swedish, it is still based on monolingual norms. The ECEC curriculum in Finland do not have the same degree of political involvement as in Norway, as Finnish teachers have more autonomy than in Norway.

There are ambiguous language orientations and thus open ideological spaces in ECEC policies in Finland and Norway. There are also increasing expectations to the teacher profession in general (Cochran-Smith,

2013). The resource orientation is not only an easy solution. Hult and Hornberger (2016) and Runfors (2013) call for critical theoretical thinking about language from a socio-political viewpoint so that the resource orientation does not serve the interests of the dominant majority and maintain power inequities. This calls for a critical multilingual awareness (García, 2008) in pre-service and in-service teacher education, which includes both knowledge of multilingualism as well as language teaching and understanding of the political understanding of the social, political and economic struggles related to multilingualism. Teacher education programs relate to both their own and ECEC framework plans (where applicable). In teacher education and training, and in particular ECEC teacher education, the range of language subjects – if any – vary greatly (Garton, 2019). More research on language orientations in framework plans and curricula for teacher education is needed, as well as on how teacher educators manage and understand language education policies and prepare their students.

Notes

1. *Linguistic and cultural minorities* In Norwegian statistics are defined as ‘children with ethnic languages and cultural backgrounds other than Norwegian, Swedish, Danish or English’ (Official Statistics of Finland, 2018). In Finland, children with a registered first language other than Finnish, Swedish or Sami are counted as *foreign language speakers* (Official Statistics of Finland, 2018).
2. All excerpts from the policy documents have been translated from the original language into English for the purpose of this article.
3. In the Finnish context, Swedish and even Finnish can sometimes be referred to as *the second language* or as *the other national language*. In Table 1 we have

Table 1. The frequency of key words in Finnish documents.

	multiling*	biling*	first language/ mother tongue	second language ³	language diversity	multicultur*/ cultural diversity
Language education policy						
Multilingualism as a strength	75	45	104	25 (15)	-	16
ECEC policy						
The history, present stage and developmental needs for ECEC	-	3	16	5	-	23
Roadmap on the development of ECEC for 2017–2030	-	-	-	-	-	13

Table 2. The frequency of keywords in the Norwegian documents.

	multi-/bi-ling*	first language/mother tongue	second language	language diversity	multicultur*/ cultural diversity
Language education policy					
Languages build bridges (2008)	79	29	51	17	21
ECEC policy					
Quality in ECEC (2009)	47	10	-	-	12
ECEC in the future (2013)	18	12	5	-	13
Time for play and learning (2016)	40	44	56	-	3

distinguished between hits in Finnish/Swedish as a second language (L2) and Finnish/Swedish as the other national/second language. Hits in the latter are marked in parentheses.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

ORCID

Gunhild Tomter Alstad  <http://orcid.org/0000-0001-5550-591X>

Pauliina Sopanen  <http://orcid.org/0000-0002-0242-2819>

References

- Aasen, P., Proitz, T. S., & Sandberg, N. (2014). Knowledge regimes and contradictions in education reforms. *Educational Policy*, 28(5), 718–738. <https://doi.org/10.1177/0895904813475710>
- Alstad, G. T. (2013). *Barnehagen som språklæringsarena: En kassstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser. [Preschool as second language learning environments. A case study of three pre-school teachers' second language teaching practices]* [PhD Thesis]. Universitetet i Oslo, Humanistisk fakultet.
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring [Policy, play and learning]*. Fagbokforlaget.
- Baldauf, R. B., Jr. (2005). Language planning and policy research: An overview. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 957–970). Erlbaum Associates.
- 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. DOI: 10.17011/apples/urn.202006043978.
- Bergroth, M., & Palviainen, Å. (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>
- 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*, 26(4), 375–399. <https://doi.org/10.1515/multi-2016-0026>
- Boyd, S., & Palviainen, Å. (2015). Building walls or bridges? Debate on bilingual schools in Finland. In M. Halonen, P. Ihalainen, & T. Saarinen (Eds.), *Language policies in Finland and Sweden. Interdisciplinary and multi-cited comparisons* (pp. 57–89). Multilingual Matters.
- Boyd, S., & Huss, L. (2017). Young children as language policy-makers: Studies of interaction in preschools in Finland and Sweden. *Multilingua*, 36(4), 359–373. <https://doi.org/10.1515/multi-2016-0023>
- Bubikova-Moan, J. (2017). Constructing the multilingual child: The case of language education policy in Norway. *Critical Discourse Studies*, 14(1), 56–72. <https://doi.org/10.1080/17405904.2016.1190389>
- Cochran-Smith, M. (2013). Trends and challenges in teacher education: National and international perspectives. In A.-L. Østern, K. Smith, T. Rygshaug, T. Krüger, & M. B. Postholm (Eds.), *Teacher education research between national identity and global trends. NAFOLE yearbook 2012* (pp. 121–135). Akademika Publishing.
- Crawford, J. (1998). Language politics in the U.S.A.: The paradox of bilingual education. *Social Justice*, 25(3), 50–69. <https://www.jstor.org/stable/29767085>.
- From, T., & Sahlström, F. (2017). Shared paces, separate spaces: Constructing cultural spaces through two national languages in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(4), 465–478. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1147074>
- García, O. (2008). Multilingual language awareness and teacher education. In J. Cenoz & N. H. Hornberger (Eds.), *Knowledge about language: Encyclopedia of language and education: Volume 6* (pp. 385–400). Springer.
- García, O., & Menken, K. (2010). Stirring the onion: Educators and the dynamics of language education policies (looking ahead). In K. Menken & O. García (Eds.), *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers* (pp. 249–261). Routledge.
- Garton, S. (2019). Early language learning teacher education: Present and future. In S. Zein & S. Garton (Eds.), *Early language learning and teacher education: International research and Practice. Early language learning in school contexts* (pp. 265–276). Multilingual Matters.
- Gort, M., de Jong, E. J., & Cobb, C. D. (2008). SEEng through a Bilingual Lens: Structural and Ideological Contexts of Structured English Immersion in Three Massachusetts Districts. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 8(2), 41–67.
- Gruber, S., & Puskás, T. (2013). Förskolan i - det mångkulturella samhället. Från invandrarbarn till flerspråkiga barn. In P. Björk-Willén, S. Gruber, & T. Puskás (Eds.), *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag* (pp. 24–44). Liber.
- Heller, M. (2006). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. Continuum.
- Hornberger, N. H. (2002). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language Policy*, 1(1), 27–51. <https://doi.org/10.1023/A:1014548611951>
- Hornberger, N. H. (2006). Frameworks and models in language policy and planning. In Ricento T. (Ed.) *An introduction to language policy: Theory and method*, pp. 24–41. Oxford: Blackwell.
- Hornberger, N. H., & Johnson, D. C. (2007). Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice. *TESOL Quarterly*, 41(3), 509–532. <https://doi.org/10.2307/40264383>
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hult, F. M., & Hornberger, N. H. (2016). Revisiting orientations in language planning: Problem, right, and resource as an analytical heuristic. *The Bilingual Review/La Revista Bilingüe*, 33(3), 30. https://repository.upenn.edu/gse_pubs/
- Ihalainen, P., & Saarinen, T. (2015). Constructing 'Language' in Language Policy Discourse: Finnish and Swedish Legislative processes in the 2000s. In M. Halonen, P. Ihalainen, & T. Saarinen (Eds.),

- Language policies in Finland and Sweden: Interdisciplinary and multi-sited comparisons* (pp. 29–56). Multilingual Matters.
- Irvine, J. T., & Gal, S. (2000). Language Ideology and Linguistic Differentiation. In P. V. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language. Ideologies, politics, and identities* (pp. 35–83). School of American Research Press.
- Jinkerson, A. C. (2011). Interpreting and managing a monolingual norm in an English-speaking class in Finland: When first and second graders contest the norm. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 5(1), 27–48. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2011070411108>.
- Johnson, D. C. (2010). Implementational and ideological spaces in bilingual education language policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(1), 61–79. <https://doi.org/10.1080/13670050902780706>
- Johnson, D. C. (2013). *Language policy*. Palgrave Macmillan.
- Johnstone, R. (2009). An early start: What are the key conditions for generalized success? In J. Enever, J. Moon, & U. Raman (Eds.), *Young learner English language policy and implementation: International perspectives* (pp. 31–41). Garnet Publishing.
- Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B., Jr. (2003). *Language and language-in-education planning in the Pacific Basin*. Kluwer.
- Kulbrandstad, L. I. (2017). Integration and language education in Norwegian immigration policy documents 1980–2016. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 11(3), 101–120. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201712104586>
- Ministry of Culture and Church Affairs. (2008). *Mål og mening: Ein heilskapleg norsk språkpolitikk (St.meld. nr. 35 (2007–2008) [Language(s) and meaning. A holistic Norwegian language policy (White paper no. 35 (2007–2008))]*.
- Ministry of Education and Culture (MEC). (2014). *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi. [The history, present stage and the developmental needs for ECEC. Data to support the working group in planning the legislation for ECEC]*. Ministry of Education and Culture.
- Ministry of Education and Culture (MEC). (2017a). *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivaranon tilasta ja tasosta. [Multilingualism as a strength. A report of the status and levels of language competences in Finland]*. Ministry of Education and Culture.
- Ministry of Education and Culture (MEC). (2017b). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Varhaiskasvatuksen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamiseen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. [Roadmap on the development of ECEC for 2017–2030. For increasing the level of attendance in ECEC as well as for developing knowledge of kindergarten personnel, personnel structure and teacher education]*. Ministry of Education and Culture.
- Ministry of Education and Research (MER). (2008). *Språk bygger broer: Språkstimulering og språkopplering for barn, unge og voksne (St.meld. nr. 23 (2007–2008)) [Languages build bridges: Language stimulation and language education for children, youths and adults (White paper no. 23, 2007–2008)]*. Ministry of Education and Research.
- Ministry of Education and Research (MER). (2009). *Kvalitet i barnehagen (St. meld. nr. 41) (2008–2009) [Quality in Kindergarten. (White paper no. 14) (2008–2009)]*. Ministry of Education and Research.
- Ministry of Education and Research (MER). (2013). *Framtidens barnehage (St.meld. nr. 24, 2012–2013) [Kindergartens of the future. (White paper no. 24, 2012–2013)]*. Ministry of Education and Research.
- Ministry of Education and Research (MER). (2016). *Tid for lek og læring — Bedre innhold i barnehagen. Meld. St. 19 (2015–2016) [Time for play and learning. White paper 19 (2015–2015)]*. Ministry of Education and Research.
- Mølstad, C. E. (2015). State-based curriculum-making: Approaches to local curriculum work in Norway and Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 441–461. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1039067>
- Nikula, T., Saarinen, T., Pöyhönen, S., & Kangasvieri, T. (2012). Linguistic diversity as a problem and a resource. Multilingualism in European and Finnish policy documents. In J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta, & T. Räisänen (Eds.), *Dangerous Multilingualism: Northern perspectives on order, purity and normality* (pp. 41–66). Palgrave Macmillan.
- Official Statistics of Finland. (2018). *Population structure*. http://www.stat.fi/til/vaerak/index_en.html
- Palviainen, Ä., & Mård-Miettinen, K. (2015). Creating a bilingual pre-school classroom: The multilayered discourses of a bilingual teacher. *Language and Education*, 29(5), 381–399. <https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1009092>
- Palviainen, Ä., Protassova, E., Mård-Miettinen, K., & Schwartz, M. (2016). Two languages in the air: A cross-cultural comparison of preschool teachers' reflections on their flexible bilingual practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(6), 614–630. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1184615>
- Pesch, A. M. (2018). *Å skape rom for flerspråklighet. En studie av diskursive vilkår for barnehagens språklige praksis med flerspråklige barn. [Creating space for multilingualism. A study of discursive conditions for ECEC-teachers' linguistic practice with multilingual children]* [PhD Thesis], UiT Det arktiske universitet.
- Pöyhönen, S., & Saarinen, T. (2015). Constructions of bilingualism in Finnish Government programmes and a newspaper discussion site debate. *Current Issues in Language Planning*, 16(4), 392–408. <https://doi.org/10.1080/14664208.2014.979650>
- Puskás, T. (2018). Språkpolicy på samhälls nivå och i praktiken. In P. Björk-Willén (Ed.), *Svenska som andraspråk i förskolan* (pp. 142–155). Natur & Kultur.
- Ricento, T. (2005). Problems with the 'language-as-resource' discourse in the promotion of heritage languages in the U.S.A. *Journal of Sociolinguistics*, 9(3), 348–368. <https://doi.org/10.1111/j.1360-6441.2005.00296.x>
- Ricento, T. (2006). Language policy: Theory and practice – an introduction. In T. Ricento (Ed.), *Introduction to language policy: Theory and method* (pp. 10–23). Blackwell Pub.
- Rosén, J., & Straszer, B. (2018). Talet om flerspråklighet i svensk förskolekontext. In B. A. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer, & Å. Wedin (Eds.), *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang* (pp. 149–171). Studentlitteratur AB.

- Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8(2), 15–34. <https://doi.org/10.1080/08855072.1984.106684>
- Ruiz, R. (1990). Official languages and language planning. In K. Adams & D. Brink (Eds.), *Perspectives on official English: The Campaign for English as the Official Language of the USA* (pp. 11–24). Mouton.
- Ruiz, R. (2010). Reorienting language-as-resource. In J. E. Petrovic (Ed.), *International perspectives on bilingual education: Policy, practice, and controversy* (pp. 155–172). Information Age Publishing.
- Runfors, A. (2013). Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag. In P. Björk-Willén, S. Gruber, & T. Puskás (Eds.), *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag* (pp. 137–150). Liber.
- Sajavaara, K., Luukka, M.-R., & Pöyhönen, S. (2007). Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: Lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita [Language education policy in Finland: Starting points, problems and challenges of the future]. In S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (Eds.), *Tulevaisuuden kielikoulutusta. Koulutuspoliittisen projektin loppuraportti [Language education in the future. Closing report of the project on education policy]* (pp. 13–42). Jyväskylän yliopistopaino.
- Sickinghe, A.-V. (2013). The discursive construction of multilinguals in Norwegian language education policy. *Nordand – Nordisk Tidsskrift for Andrespråkforskning*, 8(2), 87–114.
- Sopanen, P. (2018). Kielitietoisuus uudessa varhaiskasvatussuunnitelmassa [Language awareness in the new National Core Curriculum for ECEC]. *Kieli, Koulutus Ja Yhteiskunta*, 9(3). <https://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/kielitietoisuus-uudessa-varhaiskasvatussuunnitelmassa>
- Statistics Norway. (2019). *Kindergartens*. <https://www.ssb.no/en/utdanning/statistikker/barnehager>
- THL (The National Institute for Health and Welfare). (2017). *Early childhood education and care 2016 - A report of municipality enquiry. Statistics report 30/2017*. http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135184/TR30_17_vaka_kuntakysely_u.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Wiley, T. G. (2015). Language policy and planning. In W. E. Wright, S. Boun, & O. García (Eds.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 164–184). Wiley-Blackwell.
- Woolard, K. A. (1992). Language ideology: Issues and approaches. *Pragmatics*, 2(3), 235–249. <https://doi.org/10.1075/prag.2.3.01woo>
- Woolard, K. A. (1998). Language ideology as a field of inquiry. In B. B. Schieffelin, K. A. Woolard, & P. V. Kroskrity (Eds.), *Language ideologies. Practice and theory* (pp. 3–47). Oxford University Press.
- Woolard, K. A., & Schieffelin, B. B. (1994). Language ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23(1), 55–82. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.23.100194.000415>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research. Design and methods* (5th ed.). SAGE.



III

TEACHERS' LANGUAGE PRACTICES AND CHOICES IN A BILINGUAL, CO-LOCATED KINDERGARTEN IN FINLAND

by

Pauliina Sopenen, 2022

Apples – Journal of Applied Language Studies 16 (1), 21–44

<https://doi.org/10.47862/apples.107280>

Återpublicerad med tillåtelse av redaktörerna av
Apples – Journal of Applied Language Studies.

Teachers' language practices and choices in a bilingual, co-located kindergarten in Finland

Pauliina Sopenan, University of Jyväskylä

This article explores the language practices and choices of four teachers in a co-located kindergarten in Finland. Following Finland's official bilingualism, the education system is built on two tracks – Finnish and Swedish. As official languages of Finland, the two languages share the same status, but since Finnish is the registered language of the vast majority of the population, Swedish can be seen as a de facto minority language – one reason why Swedish education has been seen as an important space for maintaining Swedish language and culture. This constitutes an important perspective for research on Finnish and Swedish early childhood education units that are located in the same building. In this article, the language practices and choices of four kindergarten teachers are examined. The teachers worked in different groups: two of them in Swedish groups and two in Finnish groups. These teachers' everyday activities were observed and recorded, and the teachers were interviewed about their language practices and choices. Through data source and methodological triangulation, this article illustrates how the teachers worked side by side in collaboration and across language borders, and thus created a feeling of community between the Finnish and Swedish groups. Sharing some of the spaces and activities broadened the space and made it more bilingual. At the same time, the teachers' language practices gave extra support to Swedish, which was used not only in the Swedish groups but also with bilinguals in the Finnish groups.

Keywords: early childhood education, language choice, language practices, teachers

1 Introduction

In today's world, language diversity has become one of the key features of education. Bilingual and multilingual perspectives, especially in school contexts but nowadays also increasingly in early childhood education (henceforth ECE), have been given a lot of attention in the research field. Supra-national and national recommendations underline the need to acknowledge language diversity in education (see e.g., Alisaari et al., 2019; Le Pichon-Vorstman et al., 2020), but national policies are often based on a monolingual norm (García, 2009; Hornberger et al., 2018). Different models for language pedagogy have been introduced and experimented with to support children's languages and identities as well as their (emerging) language skills and language awareness.

Corresponding author's email: pauliina.r.sopenan@jyu.fi

eISSN: 1457-9863

Publisher: University of Jyväskylä, Language Campus

© 2022: The authors

<https://apples.journal.fi>

<https://doi.org/10.47862/apples.107280>

Research on multilingual practices in education often concentrates on how to make space for minority languages in majority language classrooms. Examples of how to do this could be acknowledging and supporting the many languages of the children in mainstream education given in the majority language (see e.g., Kirsch & Duarte, 2020), or using a language in minority position in education alongside the majority language (García & Tupas, 2019). However, it might be harder to give space to other languages in education given in a minority language, as this space is often seen as an important arena for language maintenance (Bergroth & Hansell, 2020; Oker-Blom, 2021). To protect regional minority languages and to create a safe space for minority language use without fear of a majority language taking over, these minority languages are often kept separate from majority languages (Fishman, 1991; Jones, 2017; Leonet et al., 2017). However, these monoglossic perspectives (García, 2009) are challenged today as classes become more diverse; dynamic and heteroglossic perspectives are called for to acknowledge the heterogeneous backgrounds of the children and to prepare children for today's globalized world. The question is how to give the necessary support for minority language and minority language maintenance while at the same time leaving space for co-existence and co-operation between languages and, more importantly, for children with different language backgrounds. Here, teachers' language practices play a significant role.

Teachers' language practices in kindergartens and schools vary from context to context, from using only one language to the dynamic use of multiple languages (see e.g., Alstad, 2013; Gort & Pontier, 2013; Palviainen et al., 2016). This article will focus on teachers' language practices and language choice in one co-located kindergarten (Fi. *kieliparipäiväkoti*, Swe. *samlokaliserat daghem*) in Finland. Finland, a multilingual country with two national languages – Finnish and Swedish – offers an interesting context for such a study, as both languages have equal status as official languages but there is a vast difference between the languages in terms of number of speakers. Traditionally, ECE is provided either in Swedish or in Finnish, but so-called co-located kindergartens, where a Swedish and a Finnish unit operate under the same roof, have become increasingly common during the past decade. This article aims to give some insights into teachers' language practices and language choice in one such kindergarten by answering the following research questions: How do kindergarten teachers in a co-located Finnish-Swedish kindergarten use languages, and what may lie behind their language choices? In the following, research on teachers' language practices will be discussed, followed by a presentation of the context. After that, the participants, the data, the research methods, and the main findings of the study will be presented. In the conclusion an overview of the results will be given, and the possibilities and limitations of the study will be discussed.

2 Research on teachers' language practices

Teachers' language practices and choices as well as the reasons behind them have become a focus of research interest in ECE settings (e.g., Pontier et al., 2020; Schwartz, 2018, 2020). According to Spolsky (2004), language practices are impacted by language management, such as laws or other steering documents, and by ideologies about languages and language use. Language management and language ideologies can be found on a micro, meso, and macro level – that is on a

personal, institutional or national level (Ricento & Hornberger, 1996), which all can influence language practices.

Education has been one of the key domains for the implementation of national language policies, especially in decisions about the medium of instruction (Spolsky, 2004, pp. 46–48). These policies are often based on monolingual ideologies (García, 2009; Hornberger et al., 2018). Yet the number of multilingual children in ECE has been increasing (e.g., Honko & Mustonen, 2020; Oker-Blom, 2021; Pontier et al., 2020), and various measures have been taken in consequence. To recognize the heterogenous backgrounds of the children in the groups, various language learning programmes – such as dual language programmes (Gort & Pontier, 2013), co-teaching (Mård-Miettinen et al., 2018; Pontier, 2014), and content and language integrated learning, CLIL, (Nikula, 2016) – have been created and widely used in different contexts. Characteristic of these programmes is separated bilingualism, when the use of a language is restricted by person, time, or activity. This can mean that one language is used for a certain activity, for a certain time, or by a certain person, and another language for other activities, at another time, or by another person (Creese & Blackledge, 2010, pp. 104–105).

Lately, more dynamic models for language use in education, especially translanguaging, have received more attention all over the world (see e.g., García, 2009). Jaspers (2018, p. 2) describes translanguaging as a broad perspective that can refer to “all speakers’ innate linguistic instinct, to bilinguals’ spontaneous language use, to everyday cognitive processes, to a bilingual pedagogy, and to a theory of language and education”. Translanguaging can also support students’ bilingual practices, and bilinguals’ socio-emotional development and identity (García & Tupas, 2019). Creese and Blackledge (2010, p. 112) argue that by using two languages flexibly, teachers can “make links for classroom participants between the social, cultural, community, and linguistic domains of their lives”. Translanguaging can also raise language awareness and awareness of diversity, and support language learning and vocabulary (García & Tupas, 2019).

Translanguaging has been highly praised for the way it recognizes and supports multilingualism in the classroom and in students themselves, but recently some scholars (e.g., Cenoz & Gorter, 2017; Jaspers, 2018; Leonet et al., 2017) have raised issues connected to translanguaging and protecting minority languages. According to Jaspers (2018, p. 6), even translanguaging scholars consider monolingual practices to be important, especially in minority contexts. However, even though researchers from different contexts have underlined the crucial importance of protecting a space for minoritized languages, they also mention the importance of creating a bilingual or multilingual space for interaction with other languages (Cenoz & Gorter, 2017; Jones, 2017; Leonet et al., 2017). Here, understanding the societal and contextual linguistic situation is important. In such contexts, it is necessary to take several factors into consideration to create a safe space for a minority language and a space where all languages can thrive. According to Jones (2017, p. 214), those factors are the sociolinguistic context and the status of the language or languages, pupils’ language backgrounds and language competence, language planning on the macro and meso levels, the language of instruction, and the implementation of the school’s language policy.

The interplay between language policies, language programmes, and (teachers’) language practices has been studied widely (e.g., Kirsch, 2018; Kirsch et al., 2020; Schwartz, 2020, 2018), showing different decisions about which languages to use

and in what ways. With an analysis of previous research on language practices in ECE settings, Pontier et al. (2020, p. 168) show how teachers use dynamic, bilingual languaging practices even though official policies tend to favour language separation (see also Palviainen et al., 2016). Teachers' practices are driven by their own agency – including their knowledge, skills, abilities, and beliefs – rather than governed by the official language policy of the teaching context (Pontier et al., 2020, p. 172).

This article is based on an understanding of teachers as active agents of language policy (Menken & García, 2010). Teachers navigate and negotiate language practices and choices, on the one hand as a function of official language planning and ideologies (Spolsky, 2004), and on the other on the basis of their own agency and beliefs about what is best for the child. Contextual understanding plays a crucial role, too (Jones, 2017). Official policies and teachers' agentic behaviour often go hand in hand, but conflict between the two has also been found (Bergroth & Palviainen, 2017; Pontier et al., 2020).

3 The Finnish education context

In Finland, the majority of the population (87.3%) has Finnish as their registered mother tongue, and Swedish is a de facto minority language from the perspective of the number of registered mother tongue speakers (5.2%) (Official Statistics of Finland [OSF], 2020). The number of people with other mother tongues has been rising recently, increasing from 4.2% in 2010 to 7.5% in 2019 (OSF, 2020). However, the statistics do not present a clear picture of individual bilingualism or multilingualism as every person can register only one language as their mother tongue (see Hellgren et al., 2019; Tainio & Kallioniemi, 2019).

The education system in Finland is built on two separate tracks, one Finnish-medium and one Swedish-medium, leading to parallel monolingualism on the administrative level (Heller, 2006). A debate about whether Swedish-Finnish bilingual schools should be established has been going on for at least ten years (e.g., Boyd & Palviainen, 2015), but to date there are no administratively bilingual schools or kindergartens in Finland. However, so-called co-located schools and kindergartens, where Finnish and Swedish units share the same building, have become more common during the past decade. Co-located schools have been researched from different perspectives (e.g., From, 2020; Hansell et al., 2016; Kajander et al., 2015), but research on co-located kindergartens is almost non-existent (see however Bergroth & Palviainen, 2016a, 2016b, 2017). This study takes ECE as a starting point; it is seen as an important first step towards lifelong learning (Finnish National Agency for Education, 2016, p. 18) and to later options in schooling and life (Karhula et al., 2017).

The vast difference in the number of Swedish speakers and Finnish speakers in Finland has led to various measures to protect the Swedish language (e.g., Prime Minister's Office, 2012). Swedish-medium education has been seen as a good opportunity for so-called *svenska rum* (monolingual Swedish spaces), which can promote cultural knowledge, protect the minority language, and help children to develop their language skills and identity (From & Sahlström, 2017). It can also be seen as a safe space (Cenoz & Gorter, 2017; Fishman, 1991) where Swedish speakers can use their language without fear of the majority language taking over (From & Sahlström, 2017; Paulsrud et al., 2020). This is perhaps one of the reasons

why bilingual Swedish-Finnish families tend to choose the Swedish education path in Finland (Oker-Blom, 2021; Bergroth & Hansell, 2020), especially if they live in areas with a relatively small number of Swedish-speakers (Paulsrud et al., 2020).

The diversity in children's language backgrounds is noticeable in different ways. In the Finnish education path, the number of children with first languages other than Finnish or Swedish has increased during the past 10 years (Tainio & Kallioniemi, 2019). The same tendency applies to the Swedish education path although the change has not been as rapid as on the Finnish side (Hellgren et al., 2019). Yet, the number of Finnish-Swedish bilingual children in the Swedish kindergartens and schools has increased (Saarela, 2021). To acknowledge the increasing number of bilingual and multilingual children in the education system, the new curricula of the 2010s have encouraged the acknowledgement and support of multilingualism in different ways (Alisaari et al., 2019; Honko & Mustonen, 2020; Paulsrud et al., 2020; Sopenen, 2019).

Despite the administrative monolingualism of kindergartens, bilingual kindergartens with different pairs of languages do exist. Immersion, CLIL, and other kindergartens specializing in languages are available especially in the bigger cities. Co-located kindergartens, too, can be seen as bilingual spaces if the language groups co-operate and do not simply operate in parallel under the same roof (Sahlström et al., 2013).

Some co-operation between co-located schools has been reported, in the form of joint activities or joint spaces for pupils and students (see e.g., Helakorpi et al., 2013). However, in some cases it seems hard to overcome the imaginary and ideological border between "the Swedish side" and "the Finnish side" (From & Sahlström, 2017). These two, possibly colliding perspectives on collaborating and creating safe spaces for the Swedish language are discussed in this article by exploring teachers' language practices and choices. These practices and choices are important (e.g., Menken & García, 2010) as Finnish teachers enjoy quite extensive teacher autonomy (Heikka et al., 2016). Since macro-level policy documents leave it rather wide open as to how language policy should be implemented (Alstad & Sopenen, 2021), teachers have a lot of space for implementing policies in different ways.

4 Material and methods

4.1 *The kindergarten*

The focus kindergarten is located in a bilingual municipality in which, at the time of the data collection in 2017, nearly 2/3 of its inhabitants were registered as Finnish speakers, nearly 1/3 as Swedish speakers, and the rest as speakers of other languages (OSF, 2021). These numbers corresponded quite well with the children's language backgrounds in the kindergarten. However, in the absence of official records of children's language backgrounds, the number of bilingual and multilingual children as well as their language knowledge are based on the estimates of the kindergarten teachers and the researcher.

In contrast to some co-located kindergartens with units that have been merged for purely economic reasons, this kindergarten was built with the original purpose of housing a bilingual, co-located kindergarten. However, the four groups in the kindergarten were not bilingual but had either Finnish or Swedish

as administrative language, as this is required by Finnish legislation (Act on Early Childhood Education and Care §8, 540/2018). Therefore, two of the groups, *Bunnies* and *Foxes*, had Finnish as the medium of instruction and the two others, *Bears* and *Snow leopards*, Swedish (see Table 1). Even though the groups were monolingual on the administrative level, bilingualism was highlighted as an asset for everyone in the kindergarten's plan for ECE.

The building itself was L-shaped. Along one of the corridors were the hall, the rooms for the *Bunnies* (Fi) and *Bears* (Swe) as well as a lunchroom and changing rooms for the teachers. Along the other corridor were the rooms for the *Foxes* (Fi) and *Snow leopards* (Swe) as well as the shared hobby rooms, a meeting room, and the room of the head of the kindergarten. A kitchen, a shared lunchroom and a big hall for shared activities were located where the corridors met. The big yard was shared by all the groups, often at the same time.

4.2 The participants

The staff of this kindergarten were hired for either the Finnish or the Swedish side. However, because of the diverse language backgrounds of the children in the groups, the teachers often worked in pairs with knowledge of both Swedish and Finnish. In this way, they could help in interactions if the children did not share a language. In the groups, there were also some children with mother tongues other than Finnish or Swedish, but as this study is interested in the use of official languages in the kindergarten, the perspectives of other languages are not considered here (see however Sopanen, 2019).

Four teachers – one from each group – participated in this study. Information about the teachers, the groups as well as the language used by the teachers is given in Table 1. The information about the teachers' language background and language use is based on their own descriptions.

Table 1. Teachers' language background and language use as well as background information about the groups.

Name	Language background	Group Children's age	Administrative language of the group	Teacher's language use in the group
Ulla (U)	Finnish	Bunnies (<i>Puput</i>) < 3-year-olds	Finnish	Finnish (some Swedish)
Marianne (M)	Swedish	Bears (<i>Björnar</i>) < 3-year-olds	Swedish	Swedish and Finnish
Anna (A)	Finnish	Foxes (<i>Ketut</i>) 3–5-year-olds	Finnish	Finnish
Emma (E)	Bilingual (Fi–Swe)	Snow leopards (<i>Snöleoparder</i>) 3–5-year-olds	Swedish	Swedish

As shown in Table 1, Ulla, Marianne, and Anna reported their language background as either Finnish or Swedish, whereas Emma came from a bilingual family. In the interviews, Marianne explained that she had become bilingual through her work experience in bilingual kindergartens and had no trouble using both languages. Ulla said that she understood Swedish well and even used it a little with Swedish-speaking children and their families, but she did find it hard

to concentrate if there were many overlapping discussions going on at the same time. Anna explained that she understood Swedish well and would like to use it more in the kindergarten, but she spoke mainly Finnish. All the teachers had learned some Swedish or Finnish at school, as Finnish is a mandatory subject in Swedish-medium schools and Swedish in Finnish-medium schools.

4.3 Data collection procedures

The data for this article come from a case study research project focusing on Swedish and Finnish in a co-located kindergarten in Finland. Because the focus is on the two languages, bilingualism in this article refers to Swedish and Finnish. The data collection was inspired by ethnographic research (Blommaert & Jie, 2010; Davies, 2008): the data for this article consist of participant observations, recorded video and audio data of everyday activities, and semi-structured ethnographic teacher interviews. This dataset is complemented by the researcher's field notes and research diary.

One teacher from each group was recorded and observed for one day to see and hear how they used language(s) in different situations. The teachers wore a microphone to enable audio recording during the day. The activities were video recorded only in Anna's group. Some of the staff in the other groups wished not to be video recorded, so to avoid possible ethical dilemmas, the activities in these groups were only audio recorded. The data were collected over a two-week period.

Table 2. The data used in the study.

Teacher /	Ulla	Marianne	Anna	Emma
Data type				
Observations in the group	5h 45 min	6h 45 min	6 h 45 min	7 h
Video recordings	-	-	1 h 37 min	-
Audio recordings	1 h 35 min	1 h 56 min	1 h 17 min	1 h 10 min
Interview	23 min	21 min	28 min	18 min
Field notes / Research diary	+	+	+	+

One month after the fieldwork, the teachers were interviewed about their language use, teacher collaboration, and language awareness, in order to get a more in-depth understanding of the teachers' thinking (see Sopanen, 2019). The interviews were conducted as semi-structured ethnographic interviews (Tolonen & Palmu, 2007) with three main themes – language use, cooperation, and language awareness. These themes arose from the data collected during the period of fieldwork and were seen as important topics for detailed discussion in order to create shared understanding of what was going on. This also enhanced the reliability of the study. Central to ethnographic interviews are shared experiences in the field and the relationship between the interviewer and the interviewee (Tolonen & Palmu, 2007, pp. 110–112). As the teachers were interviewed after the preliminary analysis of the collected data, the teachers could get their voices heard in the interviews and explain how they saw shared activities, the ways they worked and the ways they thought. In this way, it was also possible to look at the similarities and differences between what was said and what was done (see also Yussof & Sun, 2020).

As a researcher, I know both Finnish and Swedish, which made it possible for me to conduct the interviews and do the data collection in both languages, according to each participant's wishes. I should mention, however, that my background is Finnish, and the way I see the data may be affected by the fact that I was raised and went to school in the majority language in a relatively monolingual context. However, my contextual understanding of especially Swedish in Finland, but also of minority languages in general, has improved considerably as a result of many years of study in the Swedish language and previous research projects with a focus on Swedish and multilingualism in Finland and Europe.

4.4 Data analysis

The data for this article were analysed with the help of data source and methodological triangulation. Data source triangulation refers to data collected from different people, that is, in this study the four teachers, while methodological triangulation allows one to triangulate between different data collected by different methods (see e.g., Miles & Huberman, 1994; Yin, 2016). Although triangulation has been the target of some criticism (for more discussion see Flick, 2017; Hammersley, 2008), it can add to the trustworthiness of the research and create a more comprehensive picture of the topic being researched (Meijer et al., 2002). In this study, triangulating between the audio and video recordings, a research diary, observation table and interviews gave a rich picture of the teachers' language practices. It also allowed investigation of the differences and similarities between the different groups and teachers.

The data were handled in multiple ways. Inspired by the work of Meijer et al. (2002) on triangulating between different data, the steps in the analysis of the teachers' language use are presented in Table 3.

Table 3. Steps in analysing the data and combining the results with the help of data and methodological triangulation.

Step	Perspectives on language use	Pre-analysis	Steps in the analysis	Outcomes
Analysing the recordings	Teachers' actual interaction with children and colleagues	Transcriptions Categories of language-in-use in different situations	Describing the interaction between participants Interpreting the interaction	Patterns of language use and choice
Analysing the observation table and the research diary	Researcher's reflections on language-in-use Informal discussions with teachers	Connecting occurring themes with transcriptions and interviews	Describing interactions Describing informal discussions Interpreting interactions and informal discussions	Patterns of language use and choice Teachers' reflections on language use and choice
Analysing the semi-structured interviews	Teachers' reflections on language use and choice	Transcriptions Categories of reflections on language use	Describing teachers' reflections Interpreting the reflections	Teachers' reflections on language use and choice
Combining results of the previous steps	Teachers' language practices and language choice (as recorded, reported and reflected)	Combining and connecting the outcomes of previous steps	Describing and interpreting each teacher's language practices and choice Combining the results to describe overall language practices	Description of teachers' language practices and choice Overall language practices in the kindergarten

After carefully listening to the recordings and making notes about their content, categories of language use and choice in different situations were created in order to compare data from different groups. This analysis functioned also as a starting point for the interviews (see Sapanen, 2019 for an analysis of the teacher interviews). The important parts of the recorded interactions, as well as the interviews, were all transcribed. As with the recordings of the interactions, the content of the interviews was categorized thematically. Thematic categorizing made it possible not only to describe the content, but also to compare the similarities and differences in teachers' reflections. The interviews were analysed using discourse analysis (Blommaert, 2005; Gee, 2010).

Through the three first steps of the analysis, a picture of the patterns of teachers' language use and choice and the possible reasons behind them was formed, leading, finally, to an overall picture of the language practices in the kindergarten. Because of the complexity of language practices and the differences between the teachers and the groups, the results will be presented separately, followed by a summary of the teachers' language practices in the kindergarten.

5 Findings

5.1 *Bears and Bunnies: Extensive collaboration over language borders*

The two groups of Bunnies (Finnish) and Bears (Swedish) were collaborating at the time of the fieldwork, and had been doing so for about one year. The collaboration was visible in many everyday activities: the teachers took care of all the children together, the groups shared the rooms for most of the day, and even the meal and rest times were arranged according to the age of the children instead of by group. The groups were separated only during teacher-led activities. This collaboration was quite exceptional for the kindergarten and was the result of an attempt to balance out the different numbers of Swedish- and Finnish-speaking children in the groups. There were only a few children enrolled in the Swedish group, which could have been seen as problematic for even starting the group; the collaboration between the groups helped to ensure the provision of day care in both languages. The collaboration also facilitated language support for both the languages of bilinguals in the groups. The collaboration, as well as the extent of their language skills in each language, also affected the teachers' language practices, which are discussed next in the light of extracts from the interviews, audio data, and field notes.

5.1.1 Ulla (Bunnies)

Ulla mostly spoke Finnish, her mother tongue, during the days, but she also used some Swedish when collaborating with the Swedish group and when she was outdoors, with all the children around. When her group had teacher-led activities Ulla spoke Finnish, as this was the language of the group, but otherwise she described her language choice in the following way (see Appendix 1 for transcription key):

Extract 1

<i>eeh no mä pyrin siihen et mä käytän sitä kieltä mitä lapsi mulle tarjoaa (...) mut aika nopeesti (...) niin puoltoist vuotias jo huomaa et toi puhuu tota suomee paremmin jos on kaksikielinen ja sit se kääntää sen automaattisesti mulle suomeks</i>	<i>ehm well I aim to use the language the child offers (...) but quite soon (...) a one-and-half-year-old will already notice that that person speaks Finnish better if ((the child)) is bilingual and then (s)he automatically switches to Finnish with me</i>
---	---

(Interview with Ulla, June 2017)

Ulla saw a shared language as an important part of a teacher-child relationship. She wondered if her knowledge of Swedish was good enough to give children a rich language base or to create a trusting relationship with the child. However, she had turned these doubts into her realization of the possibility of being a positive role model for the children: by her actions she showed that even adults can learn if they do not know how to say something, and that making mistakes is alright. Perhaps more importantly, she let the children be language experts. In this way, Ulla acknowledged the children's language knowledge and skills and supported their identity as well as their self-confidence (see also Palviainen et al., 2016).

The following extract shows how Ulla uses both languages with a bilingual child when talking about animals (see Appendix 1 for transcription key).

Extract 2

<i>"Mikäs se on?" Ulla kysyy.</i>	<i>"What's that?" Ulla asks Elias.</i>
<i>"Igelkott", Elias vastaa.</i>	<i>"Hedgehog", Elias answers.</i>
<i>"Igelkotti se on, siili. Missäs on toinen igelkotti", Ulla kysyy uudelleen.</i>	<i>"Hedgehog it is, a hedgehog. Where's the other hedgehog?" Ulla asks again.</i>

(Researcher's notes, May 18th 2017)

Here, Ulla is languaging with the two languages. As Elias responds to Ulla's question in Swedish (*igelkott*), Ulla first repeats the word Elias used in Swedish and then gives the Finnish translation for the word 'hedgehog' (*siili*). After this, she continues on the same subject in Finnish, but still using the Swedish word (*igelkott*). In this way, Ulla can build up Elias' vocabulary, make connections between the two languages and support his language learning (see also García & Tupas, 2019). Ulla also shows that this kind of languaging is acceptable.

Extract 3 shows the complexity of the language choices that are made between teachers and children. A group of children from the Snow leopards (Swedish) are planning to perform outside in the playground as a band. The children are trying to get an audience to watch their performance and have asked other children, Ulla, and Camilla, a teacher in the Snow leopards, to come to the show. The teachers and some of the children waiting are becoming impatient.

Extract 3 (transcript of audio recording, time 11:15-11:57)

1	Nea	jag har långt tålamod	I am really patient
2	Camilla	har du (.) långt tålamod	are you (.) patient
3	Nea	jå just det (.) xx har väntat två timmar	yes exactly (.) xx I've been waiting for two hours
4	Camilla	för va (.)	for what (.)
5	Nea	nå för att jag ska få ta såna här mediciner (1)	well so that I would get permission to take some medicines (1)

6	Camilla	ohhoh det är nog långt långt tålamod (0,5) <i>onks sulla Ulla pitkä niinku (1) pinna</i> (.) <i>sä jaksat odottaa tässä (0,5)</i>	oh wow that is being really really patient (0,5) <i>are you</i> <i>Ulla really like (1) patient (.)</i> <i>you can wait here (0,5)</i>
7	Ulla	<i>no ei oikein (1,5)</i>	<i>well not really (1,5)</i>
8	Camilla	<i>mä huomaan mulla ei [xxx</i>	<i>I can see that I'm not [xxx</i>
9	Ulla	[kommer (bli) trött [om du måste vänta så lång	[are (getting) tired [if you have to wait for so long
10	Felix	[Camilla (1) Camilla (.)	[Camilla (1) Camilla (.)
11	Camilla	va (.)	what (.)
12	Felix	dom har ännu sagt dom kommer ändå kommer dom int (1)	they said they're coming but they still aren't coming (1)
13	Camilla	ja: vet du då dom om dom int kommer så kan man int tvinga nån annan men att vi som står här nu väntar [på att	ye:s well do you know what if they don't come so one can't force them but we who're standing here now we're waiting [for
14	Ulla	[men vi är här	[but we are here
15	Camilla	ja vi [vill titta på Hevisaurus	yes we [want to see Hevisaurus
16	Ulla	[du kan börja (1,5)	[you can start (1,5)
17	Camilla	vi vill (.) <i>on muuten tomaatintaimet</i> <i>saanut kukkia x</i>	we want (.) <i>by the way my</i> <i>tomato seedlings have come</i> <i>into flower x</i>
18	Ulla	<i>hyvä (.) ihana</i>	<i>good (.) lovely</i>

Here, the teachers switch between languages according to their conversation partner. The bilingual teacher Camilla talks first to Nea, from the Snow leopards, about being patient while they are waiting for the show. As she turns towards Ulla, she switches to Finnish. They chat in Finnish until Ulla turns to the boys (line 9) and tells them and Camilla, this time in Swedish, that she and the others are getting tired of waiting. The discussion between Camilla, Ulla and Felix continues in Swedish (lines 10-16) until Camilla turns to Ulla to talk about a more personal topic - the tomato seedlings she has been growing - and they carry on talking in Finnish.

Later, Ulla described this situation to another colleague and was apparently happy to have been personally invited to the performance. Ulla perhaps saw this as a sign of being able to connect with the Swedish-speaking children despite her language background. This also reflects her thoughts about the importance of teaching the children to play together even if they do not share the same language. According to Ulla, the most important aspects of working in this kindergarten were its child-oriented approach, the sense of community, and bilingualism. All of these can be seen in the way she herself acted.

5.1.2 Marianne (Bears)

During the data collection period, Marianne actively used both Swedish and Finnish. She reflected on her language use and choices in the following way:

Extract 4

<p>alltså jag tycker jag pratar hela tiden båda här (...) men då när vi har haft för min hemgrupp har ju vari den svenska (...) så när jag har haft med dom nån slags verksamhet eller samling eller sångstund då går jag (åt) på svenska (...) och det har jag nu vari jätte viktig med att med dom som har svenska som sitt dagispråk så pratar jag bara svenska (...) annars är det nog så där det råkar det vara vem jag svänger mig till att svänger jag mig till ett finskt barn så pratar jag finska och annars Svenska</p>	<p>well I think I speak both of them all the time here (...) but when we have had because my home group has been the Swedish one (...) so when we've had some kind of activities or get-togethers or singing then I use Swedish (...) and that has been really important that with those who have Swedish as their day care language I speak only Swedish (...) otherwise it's well so it depends on whom I turn to so that if I turn to a Finnish-speaking child then I speak Finnish and otherwise Swedish</p>
--	--

(Interview with Marianne, June 2017)

The collaboration between the two groups and the sharing of spaces had made the everyday activities of the two groups bilingual, and Marianne was translanguaging between the languages most of the day. However, it was important for Marianne to use only Swedish when she was with just her own group. This may be a sign that she was following the language planning policy of the Finnish education system, which guarantees ECE in both national languages, or that she saw the group as an important space for Swedish. Otherwise, Marianne explained that she used Finnish only with children with a Finnish-language background. The importance of using Swedish was based not only on the fact of its being the group choice of those parents for their children, but also by the concern that Finnish could take over if it was used more:

Extract 5

<p>man märker nog att det blir lätt så också nu under det här året där har vari så många mera finska i vår grupp (.) än svenska (1) så det blir lätt så där att (0,5) har man nånting (...) så blir det liksom på finska också där för att fast man har det svenska men det är (1) det kommer starkare fram den där finskan liksom (...) och jag tror att blir det ännu mindre svenska barn ((i framtiden)) så (...) så dom blir liksom x lilla en liten minoritet</p>	<p>well one notices that it will easily happen so now when we've had so many more Finnish-speakers in our group (.) than Swedish (1) so it easily happens that (0,5) if one has something (...) to say so it comes out in Finnish even there so even though there's that Swedish so it's (1) it's becoming more strongly Finnish (...) and I think that if there are even fewer Swedish-speaking children ((in the future)) so (...) so those will become just x a small minority</p>
--	---

(Interview with Marianne, June 2017)

Here, Marianne brings up a possible disadvantage of collaboration between the Finnish and Swedish groups. As the number of Finnish-speakers exceeds that of Swedish-speakers (and bilinguals) when the two groups are collaborating, she seems to use more Finnish in the groups' shared spaces because of her decision to use Finnish with Finnish-speakers and Swedish with both Swedish-speakers and bilinguals (see Extract 4). Marianne also seems to be worried about the future if the number of Swedish-speakers in the whole kindergarten falls even further. This shows Marianne's understanding of the sociolinguistic context and the relevance it has for education.

In Extract 6, Marianne and her colleague Lena were supervising a mealtime with children from both groups. The children were eating a snack between the afternoon nap and other activities, and Marianne and Lena were talking with them.

Extract 6 (transcript of audio-recording, time 12:48-14:13)

1	Marianne	har du smaka på en banan (1,5) näe (1) vill du smaka på en banan eller appelsin (2) du kan ta riktig sån här mini mini bit (2) eller vet du vad så kan man också smaka på den här saften (2,5) vill du smaka på den hellre (x) näe (1) där kan du ta en mini bananbit så får du en smörgås sen (1,5)	have you tried banana (1,5) no (1) do you want a taste of a banana or an orange (2) you can take this kind of a mini mini piece (2) or do you know what you can also try this juice (2,5) would you rather try that (x) no (1) you can take a mini piece of banana (.) and then you can have a sandwich (1,5)
2	Ilona	<i>lisää</i> (3)	<i>more</i> (3)
3	Marianne	<i>mut sul on vieläkin banaania</i> [Ilona]	<i>but you've still got some banana</i> [Ilona]
4	Lisbeth	[Marianne (0,5)]	[Marianne (0,5)]
5	Marianne	<i>nå</i> (1)	what (1)
6	Lisbeth	<i>jag vill ha mera</i> (2)	I want to have more (2)
7	Marianne	<i>jå du kan nog få mera nu också om du vill (1) sku du vilja ha banan då (0,5) eller melon</i>	yes you can get more too if you want to (1) to have banana then (0,5) or watermelon
8		[...]	[...]
9	Marianne	<i>det är bra att äta frukt för då får man så mycket vitamin (där) och så blir man frisk</i> (9)	it's good to eat fruit because then you get so many vitamins and then you get healthy (9)
10	Ida	<i>lisää x</i>	<i>more x</i>
11	Marianne	<i>haluatko lisää hedelmäsalaattia</i> ((vänder sig till Lena)) (2,5) <i>har hon ätit allt</i>	<i>do you want to have more fruit mix</i> ((turns to Lena)) (2,5) <i>has she eaten it all</i>
12	Lena	<i>jå</i>	yes

This extract illustrates the way Marianne uses languages in the two groups - depending on who she turns to. Marianne is first speaking with a bilingual child in Swedish. On line 2, Ilona, a child from the Finnish group, asks for more in Finnish, which leads to Marianne answering in Finnish. This, again, is followed by interaction in Swedish with another girl on lines 4-7. This kind of translanguaging continues throughout the extract. When using languages in a dynamic way, the bilinguals in the groups can get support in both their languages and all the children can pick up words and phrases both from each other and from the adults. As Marianne mentions, it is, however, also important to create enough space for Swedish, so that Finnish does not become the language of interaction.

5.2 Foxes and Snow leopards: Working side by side but separately

Compared to the groups above, the two other groups, Foxes (Finnish) and Snow leopards (Swedish), did not work as collaboratively. These groups had their own entrances and rooms, and their daily in-door activities were mostly done in their own groups; the groups also ate at separate times. However, both groups' rooms, the corridor and the hobby rooms were shared at playtime, and children from

both groups could gather there. In the following, the language practices of Emma and Anna are presented through extracts from the interviews, audio data, and field notes.

5.2.1 Emma (Snow leopards)

In her work, Emma frequently used both languages, and chose the language depending on the situation and the child's group and language background. She discussed her language choices as follows:

Extract 7

<p>nå alltså jag har bestämt så att till exempel nå med egna gruppen så så klart så talar jag svenska för att det är en svensk grupp och så finns här ganska mycket liksom annars också tvåspråkiga familjer liksom i i huse så då som jag vet att liksom dom har två språk så jag brukar välja den där svenskan (...) ja alltså finskspråkiga barn finska och svenskspråkiga barn på svenska och tvåspråkiga på svenska</p>	<p>well I've decided that for example well with my own group well of course I speak Swedish because it's a Swedish group and otherwise there are well quite a lot of bilingual families here in this building so with those who I know have two languages then I tend to choose Swedish (...) yes I mean Finnish with Finnish-speaking children and Swedish with Swedish-speaking and Swedish with bilinguals</p>
--	---

(Interview with Emma, June 2017)

Emma has taken a similar language strategy to Marianne's. In her group, Emma used only Swedish, even with those children for whom Finnish was the stronger language. Emma continued:

Extract 8

<p>men sen om man riktigt på riktigt märker att nu kanske det här barne förstod så kan man kanske säga ett ord då på finska men att alltså 99% av tiden tycker jag nog att det liksom går på svenskan</p>	<p>but if one really really sees that now this child didn't understand then one can perhaps say one word in Finnish but like 99% of the time I think that everything happens in Swedish</p>
---	---

(Interview with Emma, June 2017)

Emma's reflections correspond with the observations and recordings of her language use in the group: she was not recorded using Finnish in her group even though a couple of times she responded in English to children's use of some English words. Even if Emma did not use Finnish in the group, it did not mean that the spaces for the group were monolingually Swedish. In ECE in Finland, children are allowed to use their whole language repertoire, and in this group, some of the children chose Finnish when playing and doing counting tasks, thus making the space more bilingual (see also Bergroth & Palviainen, 2016a, 2017). In situations like these, the teachers could subtly try to encourage the use of the group's language in order to promote and support the language (Bergroth & Palviainen, 2016b, 2017). However, actions of this kind were not recorded in Emma's group.

As Emma mentioned in the interview, she used Finnish when in interaction with children and colleagues who did not have a Swedish or bilingual background and were not in her group, as the following extract from the playground shows. Emma is walking around the yard when she notices that some older children are

using the swings that are meant for much younger children. She mentions this to one of the teachers, in Swedish, and then goes across to comment in Finnish to the children about their behaviour.

Extract 9 (transcript of audio recording, time 05:34-06:09)

1	Emma	vi har fått riktigt bebisar dit i babygungarna	we have some real babies there on the baby swings
2	Anne	jå xxx	yes xxx
3	Emma	jag far å kommentera ((går till gungarna)) (9) <i>no ni nyt saa isot vauvat tulla vauvakeinuista pois (.) että sitte (1) nää pienemmät lapset mahtuu sinne keinumaan</i>	I'll go and say something ((walks to the swings)) (9) <i>now then the big babies should come away from the baby swings (.) so that (1) the smaller children can use these swings</i>
4	Nea	<i>meki halutaan</i>	<i>we want to as well</i>
5	Emma	<i>no te ette oo vau- vauvoja nyt ni tulkaa pois (.) te saatte mennä muihi keinuihi</i>	<i>well you aren't babies now so come away (.) you can go on other swings</i>
6	Nea	<i>mä en haluu</i>	<i>I don't want to</i>

The extract shows not only Emma's flexible language use, but also how the children are taken care of collaboratively, as these children were not from Emma's group. The fenced yard is big, and the children are allowed to move freely inside the area, so teacher co-operation is needed when all the groups are outside together. This of course sets demands on the teachers' language skills. For Emma with her bilingual background, this was not a problem and she moved smoothly between the two languages when needed, with colleagues, children, and parents.

5.2.2 Anna (Foxes)

The language use of the teachers in Anna's group differed from that in the other groups. In the interview, Anna explained her language use in the following way:

Extract 10

<i>siellä mä käytän vaan suomea koska meillä on me ollaan sovittu niin et jokainen käyttää sitä omaa äidinkieltään että et niinku puhuu omaa äidinkieltään lapselle jos on niinku kakskielinen lapsi niin sitten tota noin mh meidän ryhmässä niinku niin mä oon käyttänyt koko ajan suomea (...) se mun työpari hänen äidinkieli on ruotsi ja sitten meillä on ne muutamat kakskieliset lapset (...) niin sitte se on niinku luontasta et hän puhuu ruotsia niille (...) ja sitte mä puhun suomea ja molem- molemmat kielet sit sillä tavalla näkyy siinä meidän ryhmässä (.) mut vaan niinku näiden muutaman lapsen osalta joilla oli tää kakskielisyys</i>	<i>I only use Finnish there because we've decided that each of us will use their own mother tongue so that one speaks one's mother tongue to the child if it's a question of a bilingual child so then mh in my group I've like used Finnish all the time (...) my colleague's mother tongue is Swedish and then we have that couple of bilingual children (...) so it's natural for her to speak Swedish with them (...) and then I speak Finnish and both languages are in that way visible in our group (.) but only when it comes to these children who are bilingual</i>
---	---

(Interview with Anna, June 2017)

Following the one teacher, one language (OTOL) principle seems, in Anna's words, a natural course of action with the bilingual children in the group. This principle is common in bilingual education models, in which the use of language is often

restricted either by time, user or space (Gort & Pontier, 2013; Gort & Sembiante, 2015). During the data collection, Anna stuck to Finnish while she was teaching, and during meals and free play. She also took extra care of the bilingual children’s language skills in Finnish by different activities.

The next extract shows Anna’s and her colleague Nina’s language use with a bilingual child, Eemil, in the group. Eemil was very interested in the data collection and all the equipment used and wanted to know if the microphone Anna was wearing would record all that he was saying. This was commented on by both Anna and Nina.

Extract 11 (transcript of audio recording, time 02:43-03:05)

1	Eemil	<i>tuu alemmas mä haluun puhuu siihen (2) tuu alemmas ((åt Anna och hennes mikrofon))</i>	<i>come a little bit closer I want to speak to that (2) come closer ((to Anna and her microphone))</i>
2	Nina	<i>va du är (tasso) (1) [är du tasso ((åt Eemil))</i>	<i>are you being (silly) (1) [are you being silly ((to Eemil))</i>
3	Anna	<i>[se kyllä kuuluu siitäki ((åt Eemil))</i>	<i>[your voice can be heard from there too ((to Eemil))</i>
4	Nina	<i>Jå</i>	<i>Yes</i>
5	Eemil	<i>heippa: heippa: [heippa heippa heippa heippa heippa heip ((ropar))</i>	<i>bye then bye then [bye then bye then bye then bye ((shouts))</i>
6	Nina	<i>[int behöver du skrika (uppåt) (2) tänker du skrika heippa hela dagen</i>	<i>[you don’t have to shout (2) do you plan to shout <i>bye then</i> the whole day</i>
7	Eemil	<i>((springer till forskaren för att fråga om kameran har spelat in hans röst))</i>	<i>((runs up to the researcher to ask if the camera recorded his shouting))</i>

As shown, both teachers used their chosen language with Eemil with the exception of Nina’s “bye then” on line 6, which was said in Finnish in response to Eemil’s shouting into the microphone on the previous line, 5. The jointly made decision to follow the OTOL principle in this group shows the differences in language use between the groups. Firstly, in this group, both of the languages of the bilingual children were used with them. Even though the neighbouring group Snow leopards included bilingual children, there the teachers used only Swedish. The use of Swedish in Anna’s group might indicate that the teachers and the kindergarten wanted to give extra opportunities for the children to use the language that was spoken less both in that area and in Finland generally. As these bilingual children were enrolled in the Finnish side, which is a relatively unlikely choice in bilingual families in Finland (see e.g., Oker-Blom, 2021), the teachers and the kindergarten could still support both languages when some of the teachers chose to use Swedish with them.

Secondly, had there not been children with a bilingual or Swedish background in the group, the teachers would probably have used only Finnish. This assumption was backed up in the recordings, in which Anna and Nina both used only Finnish in situations where there were no bilingual children nearby. This language use, where languages are kept separated, corresponds with previous research on co-located units (From & Sahlström, 2017). In their study on Swedish-

medium ECE teachers' reflections on language awareness, Bergroth and Hansell (2020) found similar results about the use of languages other than Swedish in Swedish ECE in Finland. One of their conclusions was that the language background of the children and the teachers seemed to have an influence on whether or not other languages were used in the groups. This seemed to be the case in Anna's group, too, but not in Emma's. This indicates an explicit policy of giving extra support for Swedish in the kindergarten.

5.3 Collaboration and extra support for the Swedish language

As presented, there were some differences in teachers' language use in this kindergarten, although similarities could be found, too. Teachers in both the Swedish groups (Bears and Snow leopards) used Swedish with the children in these groups, regardless of the children's background (Finnish, Swedish, bilingual). In the Finnish groups (Foxes and Bunnies), the language choice seemed to depend on the language background of the child and of the teacher (Finnish, Swedish, bilingual). Figure 1 illustrates the teachers' language choices and language use.

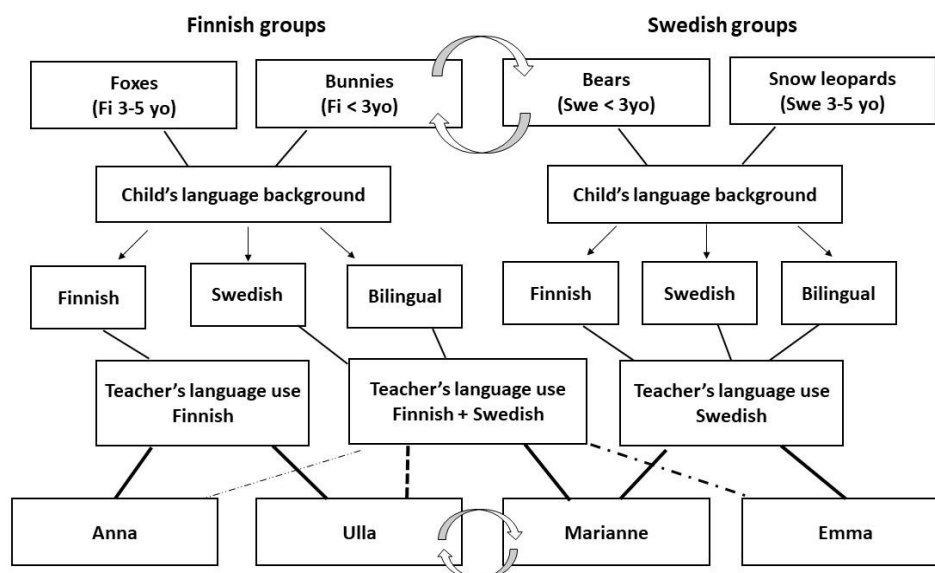


Figure 1. Focus teachers' language use in the kindergarten.

The figure shows the four groups in the kindergarten: the two groups that were collaborating are in the middle, leaving the other two groups on the outside. The figure then shows the children's possible language backgrounds, followed by the languages that each of the teachers used with the children. The teachers tended to choose the language of their group (bold lines) especially in their own groups. An exception to this was Marianne, whose Bears group was collaborating with the Bunnies group on a regular basis, which led Marianne to use both languages most of the time. Because of the collaboration between the groups, even Ulla used Swedish, though not as frequently as Marianne. This is marked with a bold dashed line, in contrast to Marianne's solid line. Emma used only Swedish in her group but both languages otherwise during the day. This is marked by a bold dash-dotted line. Finally, Anna explained that she used Swedish alongside Finnish, for

example in singalongs with the whole kindergarten (see also Sopanen, 2019). However, because no activities or events of this kind were recorded during the data collection period, it is hard to estimate how much Anna actually used languages other than Finnish. Her connection to the use of both Swedish and Finnish is therefore marked with a faint dashed line.

The data indicate that there were many factors that influenced the teachers' language choices (see also Jones, 2017). The group, collaboration between teachers and groups, the child's language background as well as the teacher's proficiency in different languages all seem to explain their language choice. In addition, the extracts from the interviews show that the teachers had explicitly decided in what way language(s) would be used in the groups, showing their own agency. The need to give extra attention to Swedish came up both explicitly and implicitly in the interviews, which shows understanding of the societal and contextual linguistic situation.

The data also show that on one hand the teachers followed traditional parallel monolingualism (Heller, 2006), where two languages are kept separate. On the other hand, the teachers – especially in the Finnish groups – supported individual bilingualism by using bilinguals' two languages, creating dynamic practices that took the children's background into consideration. Some of this languaging was based on the OTOL principle, where Swedish was used by one teacher and Finnish by another, and some on a teacher's more dynamic language use.

Ulla, Marianne, and Anna all mentioned in their interviews that it was easier for the bilingual or Swedish-speaking children to pick up Finnish than for the Finnish speakers to pick up Swedish. This underlines the need to find a balance between the two languages, because if not planned carefully, the majority language might take over the one(s) in the minority position (see Bergroth & Hansell, 2020; Cenoz & Gorter, 2017). This is perhaps one of the reasons why both Marianne and Emma considered their use of Swedish important in the groups. Despite the worries about Finnish becoming dominant as the children's shared language, both the Finnish- and the Swedish-speaking children in the co-operating groups were eager to try to use "the other language" with children in the group, as Marianne mentioned. In addition, Anna said that children in her group enjoyed singing in different languages. By creating a safe space for both languages, or even a fluid language space (Hamman, 2018), teachers can make it easier for children to experiment with languages. Although monolingual spaces and activities were clearly important, the kindergarten teachers also considered that supporting bilingualism was important, and they tried to resist any barriers between the two languages. They supported their objectives through their collaboration as well as their attitudes and practices, which helped to create a space where both languages could thrive. Both languages were visible, especially in the shared areas, and joint celebrations, trips, singalongs and other activities added to the feeling of community.

6. Discussion

The focus of this article has been on teachers' language practices and the possible reasons for their language choices in a co-located kindergarten. As Jones (2017) argues, several factors, such as the context, the status of the languages, language policy, and children's language backgrounds, should all be taken into consideration when planning language practices in bilingual settings. This is

considered important especially in contexts where one language dominates and there is a risk of it replacing another.

The teachers in the co-located kindergarten used both monolingual and bilingual strategies for language use. Marianne and Ulla were translinguaging most of the time but used a group's administrative language for teacher-led activities. Anna and her colleague Nina applied the OTOL-principle (see Gort & Pontier, 2013; Gort & Sembiante, 2015), and Emma used only Swedish in her group, but was otherwise translinguaging between the two languages. In line with Jones (2017), the results of this study show that several factors, such as the child's language background and the parents' choice of group (Swedish or Finnish) for their child, influenced the teachers' choice of language in their interaction with pupils. Explicit language policies on the national level, as well as the teachers' own language background, language knowledge and agency also played an important role in their language choice and use. The different choices also tell us something about teachers' understanding of the societal and contextual language situation, as both of the languages of the bilinguals in the Finnish groups were used with them, but only Swedish was used in the Swedish groups. At the same time, the collaboration between groups, shared activities, and shared spaces gave all the children opportunities to see, hear and use both languages. Although a more focused language pedagogy would be needed if the goal was to support monolingual children in learning the other language, at least these teachers were able to create the feeling of a shared unit, a bilingual kindergarten.

As the data were collected from one kindergarten over a rather short period of time, the results cannot be generalized. The results do show, however, that language practices are complex, and the choice of language depends on many factors. The study shows that through collaboration and considered use of multifunctional spaces it is possible both to support the lesser spoken language(s) in an area and to let languages be used side by side without any strict separation between them. The two languages in this kindergarten were in daily contact with each other. Even the layout of the building and the decision to share the corridors between the language groups instead of separating them supported bilingualism in the kindergarten.

These language practices could be transferred to other multilingual kindergartens if several of the conditions mentioned above are met: if the teachers get institutional support, work together and have enough competence in both languages to communicate with each other and with the children. However, as previous research shows, implementing dynamic languaging practices needs to be considered carefully if one (or some) of the languages is in a minority (see also Cenoz & Gorter, 2017; Jones, 2017; Leonet et al., 2017). Unlike what has been found in some other co-located units (see e.g., From & Sahlström, 2017; Kajander et al., 2015), this co-located kindergarten showed that through careful planning and collaboration it is possible to function well as a bilingual unit through collaboration.

Acknowledgments

This work was supported by Svenska litteratursällskapet (4019). I am inspired by the focus teachers, staff, and children of the co-located kindergarten and grateful to them for their participation in this study. I would also like to thank the two anonymous reviewers for their thoughtful comments on the earlier draft of the article.

References

- Act on Early Childhood Education and Care 540/2018. (2018). <https://finlex.fi/en/laki/kaannokset/2018/en20180540>
- Alisaari, J., Vigren, H., & Mäkelä, M-L. (2019). Multilingualism as a resource: Policy changes in Finnish education. In S. Hammer, K. M. Viesca, & N. L. Commins (Eds.), *Teaching content and language in the multilingual classroom: International research on policy, perspectives, preparation and practice* (pp. 29–53). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429459443>
- Alstad, G. T. (2013). *Barnehagen som språklæringsarena: En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser* [Preschool as second language learning environment: A case study of three preschool teachers' second language teaching practices] [Unpublished doctoral dissertation]. University of Oslo.
- Alstad, G. T., & Sopanen, P. (2021). Language orientations in early childhood education policy in Finland and Norway. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7(1), 30–43. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1862951>
- Bergroth, M., & Hansell, K. (2020). Språkmedvetenhet inom småbarnspedagogik – pedagogernas reflektioner över begreppet [Language awareness in early childhood education – teachers' reflections on the term]. In H. Hirsto, M. Enell-Nilsson, H. Kauppinen-Räsänen, & N. Keng (Eds.), *Workplace Communication III. VAKKI Symposium XL 6.–7.2.2020* (pp. 252–265). VAKKI Publications 12.
- Bergroth, M., & Palviainen, Å. (2016a). Språkpolicy vid svenskspråkiga daghem i Finland: Tvåspråkiga barns handlingar och agens [Language policy in Swedish-medium kindergarten in Finland: Bilingual children's actions and agency]. *Folkmålsstudier*, 54, 9–35.
- Bergroth, M., & Palviainen, Å. (2016b). 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>
- 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>
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge University Press.
- Blommaert, J., & Jie, D. (2010). *Ethnographic fieldwork: A beginner's guide*. Multilingual Matters.
- Boyd, S., & Palviainen, Å. (2015). Building Walls or Bridges? A Language Ideological Debate About Bilingual Schools in Finland. In: M. Halonen, P. Ihalainen, & T. Saarinen (Eds.), *Language policies in Finland and Sweden. Interdisciplinary and multi-sited comparisons* (pp. 57–89). Multilingual Matters.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901–912. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103–115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Davies, C. A. (2008). *Reflexive ethnography: A guide to researching selves and others* (2nd ed.). Routledge.

- Finnish National Agency for Education. (2016). *National core curriculum for early childhood education and care 2016. Regulations and guidelines*. Finnish National Agency for Education.
- Fishman, J. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Multilingual matters.
- Flick, U. (2017). Mantras and myths: The disenchantment of mixed-methods research and revisiting triangulation as a perspective. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 46–57. <https://doi.org/10.1177/1077800416655827>
- From, T. (2020). *Speaking of space: An ethnographic study of language policy, spatiality and power in bilingual educational settings* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Helsinki.
- From, T., & Sahlström, F. (2017). Shared places, separate spaces: constructing cultural spaces through two national languages in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(4), 465–478. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1147074>
- García, O. (2009). *Bilingual education in 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O., & Tupas, R. (2019). Doing and undoing bilingualism in education. In A. De Houwer, & L. Ortega (Eds.), *The Cambridge handbook of bilingualism* (pp. 390–407). Cambridge University Press.
- Gee, J. P. (2010). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (3rd ed.). Routledge.
- Gort, M., & Pontier, R. W. (2013). Exploring bilingual pedagogies in dual language preschool classrooms. *Language and Education*, 27(3), 223–245. <https://doi.org/10.1080/09500782.2012.697468>
- Gort, M., & Sembiante, S. F. (2015). Hybridized language learning spaces through translanguaging pedagogy: Dual language preschool teachers' languaging practices in support of emergent bilingual children's performance of academic discourse. *International Multilingual Research Journal*, 9(1), 7–25. <https://doi.org/10.1080/19313152.2014.981775>
- Hamman, L. (2018). Translanguaging and positioning in two-way dual language classrooms: a case for criticality. *Language and Education*, 32(1), 21–42. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1384006>
- Hammersley, M. (2008). Troubles with triangulation. In M. M. Bergman (Ed.), *Advances in mixed methods research* (pp. 22–36). SAGE.
- Hansell, K., Engberg, C. Pörn, M., & Heittola, S. (2016). Språkkontakter under de två första åren på ett tvåspråkigt gymnasiecampus [Language contacts during the two first years on a bilingual upper highschool campus]. In P. Hirvonen, D. Rellstab, & N. Siponkoski (Eds.), *Teksti ja tekstuaalisuus* (pp. 202–214). Vaasan yliopisto.
- Heikka, J., Halttunen, L., & Waniganayake, M. (2016). Perceptions of early childhood education professionals on teacher leadership in Finland. *Early Child Development and Care*, 188(2), 143–156. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1207066>
- Helakorpi, J., Ahlbom, I., From, T., Pörn, M., Sahlström, F., & Slotte-Lüttge, A. (2013). *Erillään, kimpassa, kämppiksenä: rehtoreiden ja opettajien kokemuksia suhteista ja yhteistyöstä suomen- ja ruotsinkielisissä kieliparikouluissa* [Separately, together, roommates: the experiences of directors and teachers of the relationships and collaboration in Finnish-Swedish co-located schools]. A research report. https://blogs.helsinki.fi/sprakmoten/files/2013/10/Erill%C3%A4%C3%A4n_S%C3%A4rbo-2013.pdf
- Heller, M. (2006). *Linguistic minorities and modernity. A sociolinguistic ethnography*. (2nd ed.). Continuum.
- 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* [How is bilingualism and multilingualism handled in Swedish schools? The results of an evaluation of classes 1–6 during the academic year 2017–2018]. Nationella centret för utbildningsutvärdering. <https://karvi.fi/sv/publication/hur-hanteras-tva-och-flersprakigheten-i-de-svensksprakiga-skolorna-resultat-av-en-utvardering-i-ak-1-6-lasaret-2017-2018-3/>
- Honko, M., & Mustonen, S. (2020). Miten monikielisyys ja kielitietoiset toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa? [How are multilingualism and language-aware practices experienced in early childhood education?] *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 522–550.

- Hornberger, N. H., Tapia, A. A., Hanks, D. H., Dueñas, F. K., & Lee, S. (2018). Ethnography of language planning and policy. *Language Teaching*, 51(2), 152–186. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000428>
- Jaspers, J. (2018). The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication* 58, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.12.001>
- Jones, B. (2017). Translanguaging in bilingual schools in Wales. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 199–215. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1328282>
- Kajander, K., Alanen, R., Dufva, H., & Kotkavuori, E. (2015). Kielimuureja vai yhteiselo: odotuksia ja kokemuksia kahden kielen koulusta. [Language walls or living together: expectations and experiences from a school with two languages.] In T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen, & M. Suni (Eds.), *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning* (pp. 142–158). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Karhula, A., Erola, J., & Kilpi-Jakonen, E. (2017). Home sweet home? Long-term educational outcomes of childcare arrangements in Finland. In H. Blossfeld, N. Kulic, J. Skopek, & M. Triventi (Eds.) *Childcare, early education and social inequality: An international perspective* (pp. 268–283). Cheltenham.
- Kirsch, C. (2018). Dynamic interplay of language policies, beliefs and pedagogy in a preschool in Luxembourg. *Language and Education*, 32(5), 444–461. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1487452>
- Kirsch, C., & Duarte, J. (Eds.). (2020). *Multilingual approaches for teaching and learning. From acknowledging to capitalising on multilingualism in European mainstream education*. Routledge.
- Kirsch, C., Duarte, J., & Palviainen, Å. (2020). Language policy, professional development and sustainability of multilingual approaches. In C. Kirsch, & J. Duarte (Eds.), *Multilingual approaches for teaching and learning. From acknowledging to capitalising on multilingualism in European mainstream education* (pp. 186–203). Routledge.
- Le Pichon-Vorstman, E., Siarova, H., & Szönyi, E. (2020). *The future of language education in Europe: Case studies of innovative practices, NESET report*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/81169>
- Leonet, O., Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Challenging minority language isolation: Translanguaging in a trilingual school in the Basque Country. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 216–227. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1328281>
- Menken, K., & García, O. (Eds.). (2010). *Negotiating language policies in schools. Educators as policymakers*. Routledge.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Ministry of Education and Culture. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Varhaiskasvatuksen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamiseen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen* [Roadmap for the development of ECEC for 2017–2030. To increase the level of attendance in ECEC, and to develop the skills and abilities of kindergarten staff, the personnel structure, and teacher education]. Ministry of Education and Culture.
- Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (2002). Multi-method triangulation in qualitative study on teachers' practical knowledge: An attempt to increase internal validity. *Quality & Quantity*, 36, 145–167.
- Mård-Miettinen, K., Palviainen, Å., & Palojärvi, A. (2018). Dynamics in Interaction in Bilingual Team Teaching: Examples from a Finnish Preschool Classroom. In M. Schwartz (Ed.), *Preschool bilingual education: Agency in interactions between children, teachers, and parents* (pp. 163–189). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77228-8_6
- Nikula, T. (2016). CLIL: A European approach to bilingual education. In N. V. Deussen-Scholl, & S. May (Eds.), *Second and foreign language education* (pp. 1–14). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02323-6_10-1
- Oker-Blom, G. (2021). *Den svenskspråkiga utbildningen i Finland: särdrag, utmaningar, utvecklingsbehov och förslag till åtgärder* [The Swedish-medium education in Finland: features, challenges, needs for development and suggestions for provisions]. Undervisnings- och kulturministeriets publikationer 2021:9. Undervisnings- och kulturministeriet. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162926>

- OSF (Official Statistics of Finland). (2020). *Population structure* [e-publication]. Appendix table 2. Population according to language 1980–2019. Statistics Finland. http://www.stat.fi/til/vaerak/2019/vaerak_2019_2020-03-24_tau_002_en.html
- OSF (Official Statistics of Finland). (2021). *Population structure* [e-publication]. Statistics Finland. http://www.stat.fi/til/vaerak/index_en.html
- Palviainen, Å., Protassova, E., Mård-Miettinen, K., & Schwartz, M. (2016) Two languages in the air: A cross-cultural comparison of preschool teachers' reflections on flexible bilingual practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(6), 614–630. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1184615>
- Paulsrud, BA., Zilliacus, H., & Ekberg, L. (2020). Spaces for multilingual education: Language orientations in the national curricula of Sweden and Finland. *International Multilingual Research Journal*, 14(4), 304–318. <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1714158>
- Pontier, R. W. (2014). *Enacting bilingualism: A case study of dual language bilingual education preschool co-teachers' coordinated practices during large group shared book readings* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Miami.
- Pontier, R. W., Boruchowski, I. D., & Lergia, O. I. (2020). Dynamic language use in bi/multilingual early childhood education context: A critical review of the literature. *Journal of Culture and Values in Education*, 3(2), 158–178. <https://doi.org/10.46303/jcve.2020.18>
- Prime Minister's Office. (2012). *Strategy for the national languages of Finland. Government resolution*. Prime Minister's Office Publications, 7/2012.
- Ricento, T., & Hornberger, N. (1996). Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401–427. <https://doi.org/10.2307/3587691>
- Saarela, J. (2021). *Finlandssvenskarna 2021 – en statistisk rapport* [Swedish-speaking Finns 2021 – a statistical report]. Svenska Finlands folkting.
- Sahlström, F., From, T., & Slotte-Lüttge, A. (2013). Två skolor och två språk under samma tak [Two schools and two languages under the same roof]. In L. Tainio, & H. Harju-Luukkainen (Eds.), *Kaksikielinen koulu – Tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden* [Bilingual school – Multilingual Finland in the future] (pp. 319–341). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Schwartz, M. (Ed.). (2018). *Preschool bilingual education. Agency in interactions between children, teachers, and parents*. Springer.
- Schwartz, M. (Ed.). (2020). *Handbook of early language education*. Springer.
- Sapanen, P. (2019). Språkmedvetenhet i småbarnspedagogiskt arbete - finländska daghemspedagogers reflektioner [Language awareness in early childhood education work - reflections of Finnish ECE teachers]. *Nordisk Barnehageforskning*, 18(5), 1–15. <https://doi.org/10.7577/nbf.2868>
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Tainio, L., & Kallioniemi, A. (Eds.). (2019). *Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla* [The many languages and religions of schools. A report on the state of the teaching of minority mother tongues and religions as well as Finnish and Swedish as a second language at different levels of education]. Valtioneuvoston kanslia. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161302>
- Tolonen, T., & Palmu, T. (2007). *Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot* [Ethnography, interview and the positions (of power)]. In S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, & T. Tolonen (Eds.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* [Ethnography as methodology. Educational research as a starting point] (pp. 89–112). Vastapaino.
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish* (2nd ed.). Guilford Press.
- Yussof, N. T., & Sun, H. (2020). Mismatches between teacher beliefs, practices and reasons for English use in preschool Malay language classrooms. *Language and Education* 34(4), 363–382. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1720230>

Appendices

Appendix 1. The transcription key.

Regular text	: Swedish
<i>Italics</i>	: Finnish
(())	: comments of the transcriber
:	: long syllable
[]	: demarcates overlapping utterances
(.)	: micropause, i.e. shorter than (0.5)
(1)	: pause
x	: inaudible word
(tack)	: unsure transcription
° °	: denotes very quiet speech
=	: denotes latching between utterances
Bold text	: sounds marked by emphatic stress

Received March 29, 2021
Revision received December 10, 2021
Accepted January 5, 2022