

Barnets eget modersmål i pedagogernas beskrivningar av goda praktiker för att utveckla språk i finländsk småbarnspedagogik

Abstrakt

Syftet med studien är att fördjupa förståelsen kring hur den nordiska synen på *flerspråkighet som resurs* träder fram i personalens beskrivningar av goda praktiker i samband med stöttande av flerspråkiga barns språk i Finland. Särskilt granskas om och hur barnens egna modersmål uppfattas av den småbarnspedagogiska personalen som stöd för lärande i undervisningssituationer. Materialet härrör sig från en nationell kartläggning hösten 2021 och i den här delstudien analyseras svaren den öppna enkätsfrågan «Vilka goda praktiker har ni för att utveckla språket hos barn med invandrarbakgrund?». Speciell vikt läggs vid kvalitativ analys av de 137 svar där andra språk utöver verksamhetsspråket nämns. Analysen visar att barnens modersmål som stöd i undervisningssituationerna inte ännu verkar realiseras i form av kognitivt utvecklande pedagogiska aktiviteter. Andra språk tas upp i samverkan med föräldrarna och i samarbete med andra professionella nätverk. I verksamheten kommer språken fram via olika materialresurser eller så att barnen själva får undervisa ord och fraser på sina modersmål till andra barn eller personalen.

Nyckelord: Småbarnspedagogik, förskola, andraspråk, modersmål, språkmedveten verksamhet

Abstract

The aim of the study is to deepen the understanding of how the Nordic view of multilingualism as a resource emerges in the staff's descriptions of good practices in connection with supporting multilingual children's languages in Finland. In particular we examine whether and how the children's own mother tongue is perceived by the early childhood education staff as support for learning in teaching situations. The material derives from a national survey in autumn 2021 and in this sub-study we analyse answers to the open survey question «What good practices do you have for developing the language of children with an immigrant background?» Special emphasis is placed on qualitative analysis of the 137 responses where languages other than the operating language are mentioned. The analysis shows that the children's mother tongue as support in teaching situations does not yet seem to be realized in the form of cognitively developing educational activities. Other languages are taken up in collaboration with the parents and in collaboration with other professional networks. In the educational activities, the languages are presented via various material resources or the children themselves are teaching words and phrases in their mother tongue to the other children or staff.

Key words: Early childhood education and care, second language, mother tongue, language aware pedagogy

Introduktion

Balanserad flerspråkig utveckling gynnar både individen och samhället. Flerspråkighet kan ge individen språkliga och kognitiva fördelar, nycklar till både kunskap och framtidens arbetsmarknad (Otwinowska m.fl., 2023). För samhället kan balanserad flerspråkighet medföra individernas ökade känsla av tillhörighet, hjälpa med att upprätthålla den nuvarande levnadsstandarden och sociala sammanhållningen i samhället (Bergroth, m.fl., inskickat manuskript; Statsrådet 2021). Dessa fördelar har lett till att flerspråkighet ses som resurs i de nordiska utbildningspolicyerna (Alstad & Sopanen, 2021; Bergroth & Hansell, 2020; Björk-Willén, 2022; Cummins & Lainio, 2023; Schwartz m.fl. 2022; Özerk & Williams, 2023). I Finland, exempelvis, betonar läroplansbegreppet «språkmedveten verksamhetskulturⁱ» hur det institutionella ansvaret för att främja alla barns delaktighet, mångskiftande kulturarv och rätten till att utveckla sina språkliga identiteter ligger hos den professionella lärarkåren, i samverkan med de flerspråkiga barnen och familjerna. Den ledande tanken är att flerspråkighet vävs djupt in i verksamhetskulturen och personalens uppfattningar granskas och diskuteras (Bergroth & Hansell, 2020; Sopanen, 2019). Språkmedveten verksamhetskultur baserar sig på synen «flerspråkighet som resurs» eftersom barnens varierande språkliga och kulturella bakgrund anses berika gruppen och den språkmedvetna verksamhetskulturen bör ta vara på denna positiva berikning (Utbildningsstyrelsen, 2022).

Lärarnas uppfattningar är ofta samstämmiga med policyernas syn på «flerspråkighet som resurs». I Finland, exempelvis, visade en färsk kartläggning (Owal Group Oy, 2022) att personalen i småbarnspedagogik har mycket positiva uppfattningar om betydelsen av barnets egna modersmål för lärande och identitet: 94 % ansåg att barnets eget modersmål är en viktig resurs för inläringen av verksamhetsspråket finska eller svenska och 89 % ansåg att barnet har rätt att använda alla sina språk som stöd i undervisningssituationer. Vidare ansåg 78 % att pedagogerna bör använda sig av sådant material som också reflekterar barnets kulturella, etniska eller språkliga bakgrund. Tidigare forskning har ändå visat att de positiva attityderna inte per automatik leder till pedagogiska handlingar i vardagen (Borg, 2019; se också Alisaari m.fl., 2019; Bergroth & Hansell, 2020; Wedin & Warström, 2018). I den här artikeln granskar vi närmare betydelsen av barnets egna modersmål i småbarnspedagogisk verksamhet genom en kvalitativ analys av 548 svar på den öppna enkätsfrågan «Vilka goda praktiker har ni för att utveckla språket hos barn med invandrarbakgrund?». Vi vaskar fram särskilt de svar där ett eller flera andra språk utöver verksamhetsspråket nämns för att kunna kartlägga hur barnets eget/egna modersmål eventuellt syns i svaren.

Barnets egna modersmål i nordisk andraspråksforskning

Tidig flerspråkighet inom småbarnspedagogik har studerats i olika nordiska kontexter och i olika språkförhållanden (Cummins & Lainio, 2023; Özerk & Williams, 2023). I Finland finns det rikligt med forskning kring innovativa arbetssätt för tvåspråkig pedagogik för barn under skolåldern. Den inhemska finska-svenska tvåspråkigheten har gett upphov till både omfattande

tvåspråkiga program såsom språkbad på de inhemska språken där forskningen fokuserat på både lärandeprodukter och -processer (för en översikt, se Björklund m.fl., 2014; Mård-Miettinen, m.fl., 2018), och mindre omfattande tvåspråkig pedagogik såsom språkduschtandem (Hansell m.fl., 2022), språkdusch (Hansell & Björklund, 2022) och tvåspråkig samlärarskap (Mård-Miettinen m.fl., 2018). Den nationella flerspråkigheten inom småbarnspedagogik har också studerats i förhållande till samiska (Äärelä, 2016) och ryska, som representerar både en historisk språkminoritet och nyare inflyttare (Protassova, 2018). Den inhemska tvåspråkigheten har studerats även i sådan småbarnspedagogik som inte har någon specifik flerspråkig inriktning: Bergroth och Palviainen (2016) samt Bergroth (2017) har undersökt hur tvåspråkiga finska-svenska tvåspråkiga barn lyckas navigera sina båda modersmål i den svenskspråkiga småbarnspedagogiska verksamheten samt hur barnens agens och språkpraktiker bemöts positivt av personalen och vårdnadshavarna. Trots att den tidiga flerspråkigheten är ett väl undersökt forskningsområde när det gäller tvåspråkiga och flerspråkiga inriktningar för huvudsakligen finsk- eller svenskspråkiga barn eller för etablerade historiska språkliga minoriteter, finns det begränsat med forskning kring flerspråkig språkutveckling hos småbarn och familjer med utländsk bakgrund (Kosová & Sundbäck, 2021; Palojärvi, m.fl., 2021).

På senare tid har den finländska forskningen redogjort för innebörden av det nya begreppet «språkmedvetenhet» i läroplanerna och granskat hur personalen i den småbarnspedagogiska verksamheten förstår begreppet och hur de anpassar sitt agerande i linje med det (Sopanen, 2019; Honko & Mustonen, 2020a; 2020b; Tyrer, m.fl., 2022). Bergroth och Hansell (2020) visade, exempelvis, hur begreppet kan kopplas till sex stora och vitt skilda samhällsdiskurser, vilket försvårar den småbarnpedagogiska personalens uppdrag att konkretisera och realisera hela begreppets omfång i sitt arbete. Honko och Mustonen (2020a; 2020b) samt Tyrer med flera (2022) har i sin tur uppmärksammat personalens utvecklingsbehov i hur de uppmuntrar barnen att använda alla de språk som barnen kan, samt i hur barnens egna språk synliggörs i lärmiljön.

I nordiska sammanhang har personalens samverkande med de flerspråkiga vårdnadshavarna undersökts i ett flertal studier. I norsk kontext granskade Pesch (2018) hur olika syn på flerspråkighet och diskurser skapar ramar för samverkan med vårdnadshavarna. I svensk kontext fann Wedin och Warström (2018) att de flerspråkiga vårdnadshavarna betraktades ofta ur ett bristperspektiv. Vidare fann de att utan ett gemensamt språk var personalen inte alltid tillräckligt lyhörd för att upptäcka vårdnadshavarnas kontaktsökande och personalen uttryckte önskemål om flerspråkig personal som tolkar. Löthman och Puskás (2022) fann däremot att flerspråkiga assistenter inte löste kommunikationsproblemet i sig, eftersom det var viktigt att hitta en gemensam referensram kring normer och förväntningar även med de flerspråkiga assistenterna. I en finlandssvensk kontext fann Bergroth och Hansell (2020) att vårdnadshavarna kan ha finska som sitt integrationsspråk medan barnet deltar i svenskspråkig verksamhet och detta försvårar den gemensamma vardagliga kommunikationen med vårdnadshavarna.

Tidigare studier har också uppmärksammat att om läraren planerar sin undervisning endast utgående från synen att de flerspråkiga barnen har bristfälliga språkkunskaper i

verksamhetspråket och vidare, att dessa brister förhindrar läraren att genomföra målinriktad pedagogik, kan de flerspråkiga barnens agens och delaktighet hämmas. Harju och Åkerblom (2020) fann i sin studie hur personalens sätt att argumentera för behovet av kompensatorisk pedagogik i form av extra resurser såsom speciallärare, tolkar, bilder och extra trygghet ändrades när lärarna började arbeta på ett sätt som ökade barnens delaktighet genom verbala och estetiska arbetsmetoder. De förnyade arbetssätten visade att barnen var mer kompetenta än lärarna hade tidigare insett. Intresse kring lärarens sätt att uppmuntra transspråkande (Cenoz & Gorter, 2021) har stadigt ökat i nordisk forskning (Palviainen, m.fl., 2016; Tkachenko, m.fl., 2021) men fortsättningsvis fokuserar merparten av forskningen i barnets framväxande kunskaper i verksamhetspråket och de egna modersmålens potential att stötta lärande behandlas relativt flyktigt (se exempelvis Björk-Willén, 2022). Samtidigt bör också barnens egen vilja och agens beaktas. Puskás och Björk-Willén (2017) fann att barnen hade olika orienteringar till användningen av sitt modersmål i verksamheten, och att barnens vilja att använda sitt modersmål inte ska tas för givet (se också Bergroth & Palviainen, 2016). Att inkludera de egna modersmålen i den pedagogiska planeringen innebär också arbete med att upptäcka den mångfald av språk som barnen och personalen redan har och förmågan att ta den i aktivt bruk (Bergroth & Hansell, 2020; Romøren m.fl., 2023). Flerspråkig dialog som är inriktad mot lärande och bygger på barnens delaktighet kan också tas in med hjälp av digitala resurser (Petersen, 2022). Det behövs ytterligare studier kring hur läraren med stöttande och kunskapsutvecklande frågor (se exempelvis Pihlgren, 2017) kan uppmuntra användningen av flera språk i undervisningssituationerna så att de egna modersmålen blir ett stöd för lärande.

Språkliga skyldigheter och rättigheter i finländsk småbarnspedagogik

Finland har alltid varit flerspråkigt (Karlsson, 2017). Utöver de två jämställda nationella språken finska och svenska har samerna såsom urfolk rätt att bevara och utveckla sitt språk och sin kultur. Dessutom nämns andra språk och språkgrupper i Finlands grundlag (11.6.1999/731) i samband med språkliga rättigheter. Finlands officiella flerspråkighet medför att utbildningsterminologin avviker något från länder med ett mera enspråkigt utbildningsväsende. I nordiska sammanhang syftar begreppen «modersmål» och «modersmålsundervisning» vanligen till de språk som används hemma och «andraspråk» syftar till det samhälleliga majoritetsspråket. (se exempelvis Björk-Willén, 2022). I Finland är motsvarande dikotomier mellan majoritet och minoritet utmanande, eftersom så gott som alla elever studerar svenska eller finska som andraspråk oavsett modersmål, likaså studerar alla det obligatoriska läroämnet «modersmål och litteratur» i skolan, och vissa elever kan välja att studera det frivilliga läroämnet «elevens eget modersmål» (se tabell 1).

Tabell 1. Läroämnena och lärokurser i den finländska grundläggande utbildningen.

Läroämne	Den finskspråkiga skolan	Den svenskspråkiga skolan
	Lärokurs	Lärokurs
Modersmål och litteratur (obligatoriskt)	Finska och litteratur	Svenska och litteratur

	Finska som andraspråk och litteratur (S2) Samiska och litteratur, osv.	Svenska som andraspråk och litteratur (S2) Svenska för teckenspråkiga, osv.
Det andra inhemska språket (obligatoriskt)	Svenska som det andra inhemska språket <ul style="list-style-type: none"> • lång lärokurs (A-svenska eller modersmålsinriktad svenska) • medellång lärokurs (B-svenska) 	Finska som det andra inhemska språket <ul style="list-style-type: none"> • lång lärokurs (A-finska eller modersmålsinriktad finska) • medellång lärokurs (B-finska)
Elevens eget modersmål (frivilligt)		

I det finländska utbildningsväsendet identifieras således olika typer av flerspråkigheter med varierande språkliga behov och rättigheter. Speciellt i den svenska skolan finns det en hög andel, över 40 %, elever med tvåspråkig finska-svenska bakgrund (Hellgren, m.fl., 2019). I dessa fall har modersmålet finska i regel en starkare samhällslig position än skolans undervisningsspråk svenska. Det finns också andra flerspråkiga som har finska eller svenska som ett av sina modersmål och ett eller flera andra språk som sitt andra modersmål. I den här studien ligger fokus däremot i den tredje gruppen av flerspråkiga barn som varken har finska, svenska, samiska, romani, finskt eller finlandssvenskt teckenspråk som ett av sina egna modersmål och i artikeln syftar vi med «flerspråkiga barn» endast till den här gruppen av flerspråkiga barn. För de modersmål som dessa flerspråkiga barn har använder vi «barnets eget/egna modersmål». Daghemmets administrativa språk finska eller svenska kallar vi «verksamhetsspråk». Dessa flerspråkiga barn är potentiellt berättigade till S2-undervisning senare i skolan (för kriterierna, se Honko & Latomaa, 2016). S2-undervisning är ett alternativ lärokurs i läroämnet «modersmål och litteratur» (se tabell 1.). Inom småbarnspedagogik är S2-undervisning inte en lagstadgad skyldighet för utbildningsanordnarna och arrangemangen kring S2-undervisning varierar stort mellan olika kommuner (Owal Group Oy, 2022).

Finlands officiella tvåspråkighet innebär också att alla som flyttar till Finland har subjektiv rätt att välja finska eller svenska som integrationsspråk (lagen om främjande av integration 30.12.2010/1386), men i praktiken har integration på finska främjats (Creutz & Helander, 2012; Thors, 2018). Att främja integration även på svenska ses som en nyckelfråga för svenskan i Finland (Oker-Blom, 2021; se också Saarela, 2020). I dagsläget är arrangemangen för svenska som andraspråk dock småskaliga i svenskspråkig småbarnspedagogik och behovet av kompetenshöjning är påtagligt (Owal Group Oy, 2022). Lärarna i småbarnspedagogik kan inte inrikta sina studier i S2-undervisning inom grundutbildningen men fortbildning och olika verktyg (se exempelvis Harju-Luukkainen, m.fl., 2020; Utbildningsstyrelsen, 2018) har utvecklats för att underlätta situationen. Trots åtgärderna finns det fortsättningsvis ett behov av att skapa enhetliga riktlinjer för S2-undervisning för flerspråkiga barn inom småbarnspedagogik (Owal Group Oy, 2022).

De riktlinjer som finns att tillgå beskrivs i Grunderna för planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2022). Språkmedveten verksamhetskultur beskrivs som nödvändig för att kunna stödja alla barns flerspråkiga uppväxt (Bergroth & Hansell, 2020; Sopanen, 2019). Ytterligare anvisningar för att säkerställa språkliga rättigheter för flerspråkiga barn behandlas i kapitlet «Preciseringar gällande språk och kultur» (Utbildningsstyrelsen, 2022). I fråga om flerspråkiga barn med något annat modersmål än finska, svenska, samiska, romani och

teckenspråk konstateras det exempelvis att personalen ska diskutera familjens språkmiljö, språkval, flerspråkiga och kulturella identiteter samt utvecklingen och betydelsen av barnets (flera) modersmål tillsammans med vårdnadshavarna, vid behov med hjälp av tolk.

Den pedagogiska verksamhetens skyldigheter beskrivs i kapitlet antingen med hjälpverbet «ska» eller beskrivningen «i mån av möjlighet». Exempelvis sägs det inledningsvis att «de språkliga och kulturella aspekterna ska beaktas för varje barn som deltar i den småbarnspedagogiska verksamheten» (Utbildningsstyrelsen, 2022, s. 52) medan sådana tillfällen där flerspråkiga barn kan använda och lära sig sina egna modersmål skapas «i mån av möjlighet» (Utbildningsstyrelsen, 2022, s. 54). Det preciseras ytterligare att ansvaret för att upprätthålla och utveckla barnets (flera) modersmål och kultur ligger i första hand hos barnets familj. Trots att det i den nationella läroplanen förutsätts att kommunerna i sina lokala läroplaner preciserar på vilket sätt barn får stöd för att lära sig verksamhetsspråket och på vilket sätt samarbetet kring familjens språkval ordnas, samt hur stödet för det egna modersmålet ordnas, fann Repo med flera (2018) att de lokala läroplansbeskrivningarna ofta kopierades rakt av från den nationella läroplanen utan en behövlig lokal förankring.

Det kan således konstateras att flerspråkighet bör inkluderas i den pedagogiska verksamheten och den ska gynna alla barn. Samtidigt kan det också konstateras att det inte på nationell nivå finns något uttalat krav på att använda barnens egna modersmål i verksamheten, något som är av intresse för studien i fråga. Sätten att inkludera de egna modersmålen bör ändå fastställas i kommunens läroplan. Att något är önskvärt, men inte obligatoriskt, kan leda till olika förväntningar på skyldigheter och rättigheter i verksamheten. Avsaknaden av specialiseringsmöjligheterna i S2-undervisning i grundutbildningen kan ytterligare försvåra det språkmedvetna arbetet i verksamheten som bygger på att använda barnens alla språk som stöd för lärande och orsaka osäkerhet kring de rätta sätten att agera språkstöttande (Honko & Mustonen, 2020a; 2020b).

Data och analysmetod

Syftet med studien är att fördjupa förståelsen kring hur den nordiska synen på «flerspråkighet som resurs» träder fram i småbarnspedagogiska personalens beskrivningar av «goda praktiker» i samband med stöttande av flerspråkiga barns språk i Finland. Särskilt granskas om och hur barnens egna modersmål kan i ljuset av enkätsvaren ses som stöd för lärande i undervisningssituationer.

I artikeln redogörs för sådana rapporterade goda praktiker som den finländska småbarnspedagogiska personalen angett som svar till den öppna enkätsfrågan «Vilka goda praktiker har ni för att utveckla språket hos barn med invandrarbakgrund?». Frågan ingick i en större enkätstudie om den undervisande personalens uppfattningar, erfarenheter och behov av stöd för språk- och kulturmedveten undervisning (för detaljer kring enkäten, se Alisaari, m.fl., inskickad). Enkäten cirkulerades via Undervisnings- och kulturministeriets officiella kanaler hösten 2021 tillsammans med en nationell kartläggning kring undervisning i finska och svenska som andraspråk (S2) (Owal Group Oy, 2022).

Datamaterialet består av 882 svar inom småbarnspedagogik, varav i 8 % meddelades att respondenten inte arbetat med flerspråkiga barn. Goda praktiker beskrivs i 548 svar, medan i 21 svar konstateras att sådana praktiker inte finns och 313 respondenter har lämnat frågan obesvarad. Majoriteten (98 %) av de 548 svaren härstammar från finskspråkig småbarnspedagogik.

Svaren har analyserats kvalitativt. I första analysfasen kodades alla svar induktivt i olika innehållskategorier enligt de beskrivna «goda praktikerna» och samtidigt identifierades 137 svar där andra språk än verksamhetsspråket, finska eller svenska, nämndes explicit eller implicit. I de explicita fallen nämndes andra språk vid namn och de implicita fallen handlade exempelvis om flerspråkigt material, såsom böcker eller digitala applikationer för översättning eller tolkning, flerspråkiga personresurser på daghemmet eller i kommunen och samverkan med flerspråkiga vårdnadshavare. Andra språk förekommer i någon form i 25 % av de 548 svaren och dessa kodades i sin egen kategori. Vi har vidare analyserat ifall den som kan tolkas använda «andra språk» enligt svaren är en vuxen, ett barn eller om språket förekommer främst i något undervisningsmaterial.

Resultat

Majoriteten av de beskrivna goda praktikerna relaterar till olika sätt att hjälpa de flerspråkiga barnen att förstå daghemmets vardagskommunikation på verksamhetsspråket. Bilder och annan visualisering nämns i 72 % av de 548 svaren och kroppsspråk i form av stödtecken nämns i 21 % av svaren. Utöver stödtecken och bilder nämns exempelvis lärarens anpassade språkanvändning (22 %), användning av sagor, rim och ramsor (23 %) samt musik (22 %).

Kategorin «andra språk» förekommer i svar som är också kodade exempelvis i bilder, professionella nätverk, namngivna materialresurser, gruppering och samarbete med föräldrarna. Eftersom samförekomsten av kodningar inte i sig berättar om innehållet i svaret, granskar vi i de följande avsnitten närmare i hurdana sammanhang barnens olika modersmål lyfts fram och ger representativa exempel ur materialet. Vi grupperar exemplen utgående från vem som kan tolkas använda språken, dvs. handlar det om språket i materialresurserna, barnen, personalen, vårdnadshavare eller övriga professionella nätverk som språkanvändare. I samband med exemplen ges respondentens svarsnummer. Svaren har vid behov översatts från finska till svenska.

Materialresurser

Litteratur och musik är viktiga för utvecklandet av barns ett eller flera språk, och detta syns även i det undersökta materialet. Det finns färdigt, kommersiellt producerat material som nämns av personalen. Ett av dessa är den digitala bilderbokstjänsten «Polyglutt» med böcker inlästa på flera olika språk (se också Petersen, 2022). Den innehåller också finska och finlandssvenska inläsningar av finländska böcker.

Användarrättigheterna till Polyglutt så att vi kan lyssna på samma saga både på finska och på barnets eget modersmål [---] (458)

Användningen av «Polyglutt» beskrivs ofta så att samma bok lyssnas på verksamhetsspråket och på barnets eget modersmål. Flerspråkig läsning är ett bra sätt att ta in flera språk i verksamheten (se exempelvis Hartmann & Hélot, 2021; Kirsch, 2021; Petersen, 2022) och digitala resurser kan möjliggöra användningen av flera språk, exempelvis i samverkan med vårdnadshavarna eller i samverkan med andra daghem (Moinian, m.fl., 2019). Vi utgår från att applikationen nämns på grund av dess flerspråkiga innehåll, trots att svaren ofta begränsar sig enbart till namnet på applikationen. I den framtida forskningen kan det vara av intresse att fokusera på lärarnas pedagogiska planering för flerspråkiga lästunder i finländsk småbarnspedagogik för att kartlägga om bokapplikationen används främst för att underhålla, för att stödja verksamhetsspråket och/eller det egna modersmålet. Samarbete med vårdnadshavarna kring böcker nämns även i samband med fysiska biblioteksböcker.

En annan populär applikation är «Moomin Language School» (www.moominls.com) som kan användas som stöd för lekfull tidig språkinläring av engelska. Materialresursen «Roihuset/Familjen Kippin» (www.kipinakeskus.fi) nämns vanligtvis i samband med verksamhetsspråket, men i vissa svar arbetar både hemmet och småbarnspedagogen tillsammans med det populära materialet för att stötta flera språk:

[---] Ordförråd på olika språk från barnens föräldrar, t.ex. hälsningar. Träning av ordförråd både på finska och på eget modersmål med hjälp av hemmets och småbarnpedagogikens Familjen Kippin-material. (843)

Sammanfattningsvis kan det konstateras att det är omtyckt att ha färdiga materialresurser i verksamheten (se också Honko & Mustonen, 2020a). Svagheten med vår enkätstudie är att svaren inte ger någon heltäckande bild över hur de färdiga materialresurserna används och hurdana möjligheter de ger för barnen att aktivt använda hela sin språkliga repertoar på daghemmet eller i samverkan mellan daghemmet och hemmet.

Barn som flerspråkiga språkanvändare

I ett relativt fåtal svar kan det tolkas att det är barnet som beskrivs att använda, eller uppmuntras till att använda, sina egna modersmål. Barnens aktiva användning av de egna modersmålen i den pedagogiska verksamheten kommer i svaren fram i estetiska ämnen, lek, musik och litteratur. Vanligen beskrivs de egna modersmålen inte i samband med kognitivt utvecklande lärandesituationer (Pihlgren, 2017) utan praktikerna handlar om enstaka ord eller fraser, såsom i svaret av respondent 470 nedan. Det låga antalet svar som betonar barnens delaktighet kan bero på att frågan styrte respondenterna att fokusera närmast på de vuxnas roll i de rapporterade goda praktikerna. Vidare kan det konstateras att de svar där barnens användning av egna modersmål tas upp handlar ofta om att barnens egna modersmål upplevs som en berikande resurs för alla, vilket visar tydliga spår av flerspråkighetsdiskurserna i nordiska läroplaner (Alstad & Sopanen, 2021; Bergroth & Hansell, 2020). Att alla språk i gruppen ses som rikedom är naturligtvis viktigt för den språkmedvetna verksamheten, men vi argumenterar att det samtidigt är viktigt att även de flerspråkiga barnens egna språkidentiteter och delaktighet stöttas (Harju & Åkerblom, 2020).

Vikten av smågruppsverksamhet och sociala relationer diskuteras i flera svar. Personalen öppnar inte alltid upp varför de beskriver smågruppsarbetet viktigt, men vi antar att det är

lättare att observera och stötta språkutvecklingen i mindre grupper. Vi har valt fyra svar som visar olika förhållningssätt till gruppsammansättningar. I de två första svaren reflekterar personalen över hur kompisrelationerna är viktiga för ömsesidigt språklärande (470) och för att skapa tryggare vardag med hjälp av kompiistolkning (401). I de två senare (579 och 333) diskuteras hur barns användning av de egna modersmålen kan påverkas med gruppsammansättningar:

[---] Skapandet av sådana sociala situationer där barnet får stöd från andra barn och även de andra barnen lär ut finska obemärkt. Barnet får berätta för de andra barnen exempelvis vad färgerna heter på barnets eget modersmål. (470)

[---] språkkunnig vän som hjälper att tolka (401)

[---] Samarbete med andra grupper → S2 barnen samlas regelbundet i en smågrupp (579)

[---] smågruppsverksamhet där språkbubblan spräcks. Dvs. alla som talar ryska som sitt modersmål är i olika smågrupper. (333)

Den goda praktiken som respondent 579 presenterar i sitt svar avviker på ett avgörande sätt från praktiken i svaret 333. Den förstnämnda respondenten framhäver i sitt svar vikten av att samla barn från olika avdelningar i en gemensam grupp bestående av flerspråkiga barn, trots att detta kräver extra samarbete mellan de olika grupperna i avdelningen. Den senare respondenten betonar i sitt svar vikten av att separera barn från samma språkgrupp från varandra. Gruppindelningarna motiveras dock i svaren oftast med hänvisning till verksamhetsspråket, inte med att säkerställa att barnen kan använda egna modersmål. Praktiken att separera barnen med samma modersmål strider mot synen att se modersmålen som resurs för lärande och identitet (se också Alisaari m.fl., inskickad).

Personalen som språkanvändare och trygghet i lärmiljöerna

Den fastanställda personalens egna flerspråkiga resurser kommer fram i relativt få svar. Svaren kan ha påverkats av enkätsfrågans fokus på barnens språk. Svaren återspeglar ändå resultaten i tidigare studier, exempelvis berättade personalen i Bergroths och Hansells studie (2020) att de tenderar ställa för höga krav på sina egna språkkunskaper och därför tvivla på sin förmåga att agera som flerspråkig modell för barnen (se också Romøren m.fl., 2023). Bland svaren finns exempel på att personalen, tillsammans med gruppens barn, bekantar sig i gruppens språk (765 ovan) och att samarbetet med vårdnadshavarna inkluderas som en del av de flerspråkiga praktikerna (447):

[---] Tillsammans med föräldrarna och barn med invandrarbakgrund bekantar vi i det finska språket och i deras eget språk. [---] (447)

I stället för de egna flerspråkiga resurserna lyfter personalen ofta fram den pedagogiska omsorgens (Aspelin, 2016) betydelse som god praktik. Dessa svar är ofta långa, såsom svaret nedan (782).

Det viktigaste är att personalen har medvetenhet och förståelse för barnets och dess familjs kulturella och språkliga bakgrund, så att vi kan stödja barnen i dessa

ärenden under hela dagen och använda alla situationerna för lärande. Vi använder också mycket musik, konst, rörelse och olika sinnen som stöd i språklärande. Och för att man överhuden taget kan lära sig någonting, måste barnet känna sig tryggt, att barnet upplever sig att höra till gruppen och att barnet vågar interagera i den. Därför har vi alla åtgärder för gruppanpassning i bruk hela tiden. Även smågruppsverksamhet, interaktionslek, sagomassage, för att nämna några goda praktiker. (782)

I svaret kan identifieras finländska läroplansdiskurser kring språkmedvetenhet i alla situationer och olika arbetssätt inom olika lärområden som stöttar alla barns lärande. Personalens relationella förhållningssätt skapar trygghet som är en förutsättning för lärande. Respondenternas avsikter är utan tvekan att se till barnets bästa, men eftersom behovet av att skapa trygghet stiger så tydligt fram i materialet, kan det också tyda på att barnet ändå ses i bristperspektiv, dvs. i behov av extra åtgärder för att skapa den trygghet som förutsätts för delaktighet, så som visades även i Harjus och Åkerbloms (2020) studie.

Flerspråkighet i samverkan med vårdnadshavarna och professionella nätverk

Majoriteten av de svar där flera språk förekommer i vårt material kopplas inte direkt till barnen i gruppen eller till den ordinarie undervisande personalen. Behovet av tolkar eller digitala tolkningstjänster, speciellt i samverkan med vårdnadshavarna är ett vanligt förekommande implicit antydan till flerspråkighet i materialet. Personalen beskriver att de använder, i mån av möjlighet, också engelska som kommunikationsspråk med föräldrarna. I svaren antingen problematiseras eller beröms hur ofta tolkar kan anlitas i den egna kommunen. Exempelvis nämns i vissa svar möjligheten att använda tolkar även för det inledande samtalet med familjerna, inte enbart för de lagstadgade samtalen. I vissa svar nämns att visualisering och bilder används som stöd även för samverkan med vårdnadshavarna.

Relationella aspekter är viktiga även i samverkan med vårdnadshavarna enligt svaren. Respondenterna beskriver att de ger stöd för vårdnadshavarna så att de kan tala om daghemmets vardag med barnen på barnets modersmål hemma (397), eller alternativt kan vårdnadshavarna stötta det relationella arbetet på daghemmet genom att översätta viktiga fraser till barnets modersmål (412). I vissa fall deltar vårdnadshavarna i verksamheten genom att berätta om sin kultur eller genom att delta i en utflykt så att utflykten sker även på barnets modersmål (447).

[---] Stöttande av föräldrarna i användningen av eget modersmål [---] (397)

[---] tolksamtal med föräldrarna (så att de kan samtala med barnen hemma om diskussionerna) (443)

Föräldern översätter de viktigaste orden och fraserna för oss, till exempel «Vi tar hand om dig», «Visa, vad skulle du vilja leka» [---] (412)

[---] handlett biblioteksbesök, där en förälder agerade som tolk och ryskkunskaperna hos en bibliotekarie och hennes sagostund skapade säkerligen en minnesvärd upplevelse för barnen. (447)

Enligt svaren är även andra professionella nätverk viktiga utöver samarbetet med vårdnadshavare och behovet av tolkar och tolkningstjänster. Bland professionella nätverk nämns lärare för eget modersmål och S2-lärare, språk- och kulturlärare/-tolkar/-koordinatorer, talterapeuter och speciallärare. Ofta består de professionella nätverken av huvudsakligen finsk- eller svenskspråkig personal som stöttar pedagogerna i vardagen och hjälper dem att hitta språkmedvetna arbetssätt, såsom i 794:

Vi har en bra språk- och kulturlärare inom småbarnspedagogiken. Hen arbetar i 15 olika enheter så mera resurser behövs definitivt. (794)

Språkresurs eller språkassistent nämns i svaren (se 766 nedan), men vanligen är de inte en regelbunden del av verksamheten. Språkassistenterna beskrivs ofta som praktikanter eller som arbetslösa arbetstagare som har fått stöd för anställningen. I svaren syns även hur de lokala och nationella satsningarna i språkmedvetenhet har möjliggjort anställning av resurspersoner med projektstöd. Det går dock att läsa mellan raderna att i något skede kommer finansieringen att ta slut.

Språk- och kulturassistenter. De har ett annat modersmål än finska, de håller stunder på sitt eget språk till barn som har det språket. I min egen enhet har vi för tillfället somali och albanska. Assistenterna kan vara med som stöd i barnens vardag, benämna och handleda barnet på det egna modersmålet. [---]. (766)

[---] med projektfinsiering resurspersonal (resurslärare och barnskötare), språkmentorer (modersmålsstöd och stöttande av den kulturella identiteten) (836)

Språkassistenterna behövs och de är en bra resurs för verksamheten, men samarbetet kräver planering och en gemensam pedagogisk referensram (Löthman & Puskás, 2022; Wedin & Warström, 2018). Nemeth (2021) diskuterar hur språkassistenterna kan vara ett värdefullt tillägg för att främja och stötta barns utveckling i de egna modersmålen. Hon påpekar dock att ett gemensamt språk inte per automatik innebär fungerande pedagogik, utan det behövs också fortbildning. Att kunna upprätthålla kognitivt utvecklande samtal på barnets modersmål, planera och genomföra mindre bok- och lärostunder, att kunna översätta och tolka, samt att kunna observera och dokumentera barnets språkliga utveckling (och annan utveckling) förutsätter möjligheter att delta i fortbildning eller att få grundläggande utbildning i dessa frågor. Hon påpekar vidare att daghemmen bör vara aktsamma så att det inte ordnas konstgjorda inklusiva verksamhetsmiljöer där barnen inte på riktigt agerar tillsammans utan närmast i olika separerade grupper sida vid sida. Enligt Nemeth (2021) finns det också risker med att vårdnadshavarna blir vana vid att arbeta med språkassistenten, speciellt om pedagogerna upplever språkförbristningar att försvåra samverkan med vårdnadshavarna.

Småbarnspedagogiska speciallärare och olika materialresurser nämns i samband med kartläggningar av kunskaper i verksamhetsspråket. Däremot nämns kartläggning av barnets utveckling i sina egna modersmål endast i två svar (841 och 650). I dessa sammanhang nämns inte heller hur kartläggningen genomförs i praktiken.

[---] kulturtolk (med utbildning som speciallärare) kartlägger den ryskspråkiga barnets kunskaper i eget modersmål, ifall det förekommer utmaningar i barnets inläring av finska. [---] (841)

Kartläggning av det egna hemspråket, finska som andraspråk kartläggning, S2-plan för barn med invandrarbakgrund [---] (650)

Att följa upp och dokumentera alla barns språkutveckling är en viktig del av den pedagogiska dokumentationen i småbarnspedagogik och det har utvecklats nya resurser för kartläggningar av familjens språk och barnets utveckling (se exempelvis Harju-Luukkainen, m.fl., 2020). Svaren tyder dock på att användningen av de nya resurserna kan ytterligare främjas via fortbildning.

De professionella nätverken och det språkmedvetna planeringsarbetet beskrivs i flera svar i form av samarbete på kommunal nivå:

I vår kommun har det skapats en handbok för språk-, kultur- och åskådningsmedveten småbarnspedagogik som innehåller kriterier för utvecklingen av språk-, kultur- och åskådningsmedveten småbarnspedagogik. Handboken och kriterierna stödjer personalens kunnande och utvecklingen av verksamhet. (837)

Enligt de finländska läroplansgrunderna ligger ansvaret för utvecklandet av eget/egna modersmål utöver finska/svenska ligger hos vårdnadshavarna, men kommunen i sin lokala läroplan bör fastställa på vilket sätt samarbete och rutiner som gäller familjens språkval och stödet för det egna modersmålet ordnas. Detta läroplansperspektiv lyfts inte fram i svaren som sådant, men däremot framkommer det att man i vissa kommuner arbetar i mångprofessionella arbetsteam för att fördjupa språk- och kulturmedvetna arbetssätt och processer i kommunen.

Reflekterande diskussion

Hösten 2021 skickades ut en nationell kartläggning av undervisningen i finska och svenska som andraspråk (S2) i Finland (Owal Group Oy, 2022) och samtidigt cirkuleras en enkät om personalens uppfattningar, erfarenheter och behov av stöd för språk- och kulturmedveten undervisning. I den småbarnspedagogiska delen av kartläggningen framställdes en mycket positiv bild gällande barns flerspråkiga resurser som stöd i S2-undervisningen (Owal Group Oy, 2022). I den här studien har vi haft som syfte att fördjupa förståelsen kring dessa positiva uppfattningar. Vi har analyserat hur den nordiska synen på «flerspråkighet som resurs» trädde fram i den småbarnspedagogiska personalens diskursiva beskrivning av «goda praktiker» i samband med stöttande av flerspråkiga barns språk i Finland. Särskild uppmärksamhet lades på hur barnens eget, ett eller flera, modersmål kunde i ljuset av enkätsvaren ses som stöd för lärande i undervisningssituationer. Detta har gjorts genom att granska hur barnens modersmål diskuteras i de goda praktiker som respondenterna beskriver i sina öppna svar på frågan «Vilka goda praktiker har ni för att utveckla språket hos barn med invandrarbakgrund?»

Barnens eller familjernas flera språk togs explicit eller implicit upp i 137 svar, dvs. i 25 % av de svar som beskrev goda praktiker för att utveckla språk. Detta är en relativt låg siffra med tanke på att 94 % av respondenterna (n=879–882) hade i en flervalsfråga angett att barnets eget modersmål är en viktig resurs för inläringen av finska/svenska och 89 % av respondenterna (n=879–882) hade ansett att barnet har rätt att använda alla sina språk som stöd i undervisningssituationer. (Owal Group Oy, 2022, s. 226). Vidare beskrivs i de öppna svaren vanligen inte hur den pedagogiska planeringen och genomförandet sköts, vilket försvårar möjligheten att dra entydiga slutsatser utgående från materialet. En viss antydning finns att de flerspråkiga praktiker som nämns av personalen i svaren är kognitivt mindre krävande och bygger på att minnas ord och fraser, i stället för att utgå från metakognitiv dialog (Pihlgren, 2017). Det verkar också finnas en tendens för att lyfta fram behoven för kompensatorisk pedagogik, dvs. extra resurser, material och speciella arrangemang (se också Harju & Åkerblom, 2020). I svaren beskrivs detta i form av användningen av befintliga materialresurser samt tolkar, språkassistenter och andra professionella nätverk som inte ordinärt befinner sig på daghemmet i vardagliga situationer (Löthman & Puskás, 2022; Nemeth, 2021; Wedin & Warström, 2018).

Svaren visar dels prov på personalens vilja och öppenhet för att bekanta sig med nya språk tillsammans med barnen eller vårdnadshavarna (Bergroth & Hansell, 2020), dels att personalens och barngruppens egna flerspråkiga resurser inte framhävs i svaren (Romøren m.fl., 2023). Personalen beskriver olika sätt att samverka med vårdnadshavarna så att barnet kan diskutera sin vardag på sina olika språk. Dessa beskrivna goda praktiker tillsammans med vårdnadshavarna kunde med fördel analyseras närmare i framtiden för att kunna främja praktiker som stöttar barnets flerspråkiga språkutveckling, inte enbart «i mån av möjlighet» (Utbildningsstyrelsen, 2022, s. 54) utan som en regelrätt möjlighet.

Vidare visas uppskattning och intresse för barnens egna språk och barnen får agera som språkexperter och lära ut ord och fraser på sina modersmål även till de andra barnen gruppen. Vidare kan det ändå anmärkas att i allmänhet tenderar pedagogisk omsorg (Aspelin, 2016) stiga tydligare fram i svaren än sådan pedagogisk observation, planering och utvärdering som fokuserar på inkludering av barnets egna modersmål i verksamheten. I målinriktad småbarnspedagogisk verksamhet, såsom de nordiska läroplanerna förespråkar, behövs både omsorg och undervisning, även för flerspråkiga barn. I materialet finns även vissa indikatorer om att användningen av de egna modersmålen upplevs som hinder för inläringen av verksamhetsspråket. Detta kom i uttryck exempelvis i behovet att planera sådana smågrupper där de barn som delar flera gemensamma språk inte placeras i samma grupper (se också Alisaari, m.fl., 2022; Alisaari, m.fl., inskickad). Sammanlagt tyder enkätsvaren på att kursen «flerspråkighet som resurs» och att använda barnens egna modersmål som stöd för lärande inte ännu verkar realiseras i form av på förhand planerade systematiska pedagogiska aktiviteter (jfr. Cenoz & Gorter, 2021) inom finländsk småbarnspedagogik. Våra resultat bekräftar således tidigare resultat (se exempelvis Tyrer, m.fl., 2022) och visar liknande tendenser som hörs inom den finländska lärarkåren och lärarutbildningen i stort (Alisaari, m.fl., inskickad).

Kritik kan, och bör, dock riktas till enkätundersökning som en metod för att på djupet försöka fånga den pedagogiska verksamheten. Det är ingalunda ett enkelt uppdrag att i skrift kunna kortfattat beskriva hur man stöttar på barns flerspråkiga identiteter på ett mångsidigt sätt. Dessutom var frågan inriktad på att vaska fram goda praktiker för inläringen av finska/svenska som andraspråk (S2), medan vi i den här artikeln endast fokuserat på de egna modersmålen. Trots dessa uppenbara brister kvarstår faktumet att barns delaktighet på flera språk kan främjas på ett mera systematiskt sätt än hittills gjorts. För det här ändamålet efterlyser vi mera finländsk och övrig nordisk forskning, i samarbete mellan verksamma lärare, blivande lärare, flerspråkighetsforskare och barnen med sina familjer. Forskningen bör kritiskt granska vad det på riktigt innebär att få använda och att kunna använda sina egna modersmål som stöd för lärande och hur vi kan implementera dessa insikter i småbarnspedagogisk verksamhet.

Forskning i tidig flerspråkighet har långa anor i Finland (se exempelvis Björklund, m.fl., 2014) men forskning som beaktar flerspråkiga barn med andra modersmål är nästintill obefintlig (Palojärvi m.fl., 2021). När det gäller forskningen för det tvåspråkiga Finland och de dubbla integrationsstigarna kan utvecklingsarbetet ske i språköverskridande samarbeten mellan finsk- och svenskspråkig småbarnspedagogik. Det särskilda behovet att utveckla praktikerna kring undervisningen i svenska som andraspråk inom småbarnspedagogik (Owal Group Oy, 2022) kan med fördel utvecklas i ett bredare nordiskt samarbete tack vare språksläktskap. Det är ändå viktigt att komma ihåg att svenska är *de facto* minoritetsspråk i Finland och således i en annan position än exempelvis svenska som andraspråk i Sverige. Detta öppnar upp intressanta frågor för utvecklingen av både teori och praktik för minoritetsspråk i ett minoritetsspråk i nordiska sammanhang.

De egna modersmålen lyfts nu fram som resurs i alla utbildningsstadier och de finländska utbildningsmyndigheterna har stött tillämpningen av språkmedveten pedagogik med projektstöd, men mycket arbete kvarstår för att identifiera tillfällen då modersmålen kan användas som stöd för lärande och för att kunna utnyttja dessa tillfällen i den pedagogiska verksamheten. Utan en kritisk reflektion kring möjligheterna med och tillfällena för olika modersmål i den språk- och kulturmedvetna verksamhetskulturen riskerar läroplanens beskrivning «i mån av möjlighet» resultera i oupptäckta möjligheter i vardagen. Detta kan i sin tur orsaka bekymmer både på individnivå och på samhällsnivå. Exempelvis visar en pinfärs nationell kartläggning kring kunskaper i läroämnet modersmål och litteratur och i matematik i början av årskurs 3 att kunskapsnivån för elever som studerar finska eller svenska som andraspråk (S2) är klart lägre än för andra elever (Silverström, m.fl., 2023). För att vända den oroväckande trenden måste forskningen lägga ett allt större fokus på hur de egna modersmålen på riktigt kan bli en resurs för lärande i alla undervisningssituationer.

Alisaari, J., Harju-Autti, R., Heikkola, L., Bergroth, M., Vigren, H. & Sissonen, S. (inskickad). Finnish teachers' perspectives on accomplishing multilingual learning

- opportunities in diverse classrooms. I V. Tavares & T.A. Skrefsrud (Red.), *Challenges and Opportunities Facing Diversity in Nordic Education*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Acquah, E. O. & Commins, N. (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>
- Alisaari, J., Kaukko, M. & Heikkola, L. M. (2022). Kotoutuminen, kuuluvuus, kielitaito ja kaverit: Opetushenkilöstön huolenilmauksia maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osaamisesta ja mahdollisuuksista. *Kasvatus & Aika*, 16(2), 26–46. <https://doi.org/10.33350/ka.103434>
- Alstad, G. & Sopenan, P. (2021). Language orientations in early childhood education policy in Finland and Norway. *Nordic Journal of Studies in Education*, 7(1), 30–43. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1862951>
- Aspelin, J. (2016). Pedagogisk omsorg. I B. Riddersporre & B. Bruce (Red.), *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund* (s. 49–64). Natur och kultur.
- Bergroth, M. (2017). Lek som handling i nexus för ett tvåspråkigt barn, interaktion och diskurser. *Nordand*, 12(2), 96–113. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2017-02-01>
- Bergroth, M., Llompart, J., Alisaari, J. & Heikkola, L.M. (inskickad). Equipping teachers with pedagogical competences to handle and harness linguistic diversity. I S. Karpava (Red.), *Multilingualism, multiculturalism and inclusive education*. BRILL.
- 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. (2016). Språkpolicy vid svenskspråkiga daghem i Finland: tvåspråkiga barns handlingar och agens. *Folkmålsstudier*, 54. <https://journal.fi/folkmalsstudier/article/view/82154>
- Borg, S. (2019). Language teacher cognition: Perspectives and debates. I X. Gao (Red.), *Second handbook of English language teaching* (s. 1149–1170). Springer.
- 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. (2022). *Språkutvecklande förskola. En kunskapsöversikt om språkutvecklande arbete i förskola*. Ifous rapportserie 2022:1. <https://www.ifous.se/app/uploads/2022/01/202201-ifous-fokuserar-sprakutvecklande-arbete-i-forskolan-f.pdf>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009029384>.
- Creutz, K. & Helander, M. (2012). *Via svenska: Den svenskspråkiga integrationsvägen*. Magma-studie 1. http://magma.fi/images/stories/reports/ms1201_viasvenska.pdf.

Cummins, J. & Lainio, J. (2023). A comparison of Swedish and Canadian educational policies and instructional practices: The case of multilingual language learners. I S. Björklund & M. Björklund (Red.), *Policy and practice for multilingual educational settings: Comparisons across contexts* (s. 11–38). Multilingual Matters.

Hansell, K. & Björklund, S. (2022). Developing bilingual pedagogy in early childhood education and care: Analysis of teacher interaction. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(1), 179–203. <https://journal.fi/jecer/article/view/114013/67209>

Hansell, K., Still, J., Forsberg, J., Jacobson, J., Kallio, T., Purtola, S., Ruokoja, R., Skog, H. & Bäck, S. (2022). *Språkdusch tandem inom småbarnspedagogiken: Guide för lärare*. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-12-4116-1>

Hartmann, E. C. & Hélot, C. (2021). The three robbers in three languages: Exploring a multilingual picturebook with bilingual student teachers. *Journal of Literary Education*, 4, 174–195. <https://doi.org/10.7203/JLE.4.21023>

Hellgren, J., Silverström, C., Lepola, L., Forsman, F. and 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. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/05/KARVI_0819.pdf

Honko, M. & Latomaa, S. (2016). Undervisning i och forskning om finska som andraspråk med fokus på nyanlända barn och ungdomar. *Nordand*, 11(2), 65–91.

Honko, M. & Mustonen, S. (2020a). Varhaista monikielisyttä tukemassa. Kielitieteiset toimintatavat varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus*, 51(4), 439–454.

Honko, M., & Mustonen, S. (2020b). Miten monikielisyys ja kielitieteiset toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa? *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 522–550. <https://jecer.org/miten-monikielisyys-ja-kielitieteiset-toimintatavat-koetaan-varhaiskasvatuksessa/>

Karlsson, F. (2017). *Finlands språk 1917–2017*. Lingsoft.

Kirsch, C. (2021). Promoting multilingualism and multiliteracies through storytelling: A case study on the use of the app iTEO in preschools in Luxembourg. I E. O. Breuer, E. Lindgren, A. Stavans & E. Van Steendam (Red.), *Multilingual literacy* (s. 187–210). Multilingual Matters.

Kosová, M. & Sundbäck, L. (2021). *Forskning om svensk integration. En kartläggning och röster från fältet*. Siirtolaisuusinstituutti 06/2021. <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/181363/Rapporter%204.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Löthman, C. & Puskás, T. (2022). On the way towards integration? From monologic to dialogic encounters in Swedish rural preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(4), 529–542, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1974919>

Moinian, F., Kjällander, S. & Dorls, P. (2019). Translanguaging: nya villkor för mångfald och flerspråkighet i den digitaliserade förskolan. I S. Kjällander & B. Riddersporre (Red.), *Digitalisering i förskolan på vetenskaplig grund* (s. 323–344). Natur & Kultur.

Mård-Miettinen, K., Bergroth, M., Savijärvi, M. & Björklund, S. (2018). Svenska som andraspråk – språkbud i Finland. I P. Björk-Willén (Red.), *Svenska som andraspråk i förskolan* (s. 90–106). Natur och Kultur.

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.

Nemeth, K. N. (2021). *Educating young children with diverse languages and cultures*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003089216>

Oker-Blom, G. (2021). *Den svenskspråkiga utbildningen i Finland: särdrag, utmaningar, utvecklingsbehov och förslag till åtgärder*. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162926>

Otwinowska, A., Bergroth, M. & Zyzik, E. (2023). Supporting multilingual learning in educational contexts: Lessons from Poland, Finland and California. I S. Björklund & M. Björklund (Red.), *Policy and practice for multilingual educational settings: Comparisons across contexts* (s. 147–172). Multilingual Matters.

Owal Group Oy. (2022). *Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arviointi*. https://owalgroup.com/wp-content/uploads/2022/03/S2-opetuksen_arviointi_170322.pdf.

Palojärvi, A., Mård-Miettinen, K., Koivula, M. & Rutanen, N. (2021). Eksperttiopettajan kielikasvatuksen käyttäteoria monikielisten lasten varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), 121–146. <https://jecer.org/fi/eksperttiopettajan-kielikasvatuksen-kayttoteoria-monikielisten-lasten-varhaiskasvatuksessa/>

Palviainen, Å., 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. (2018). Syn på flerspråkighet som diskursive vilkår for barnehagens samarbeid med foreldre til flerspråklige barn. *NOA. Norsk som andrespråk*, 1–2, 158–188.

Petersen, P. (2022). *Flerspråkighet och digitala resurser i förskolan*. Studentlitteratur.

Pihlgren, A. (2017). *Undervisning i förskolan - att skapa lärande undervisningsmiljöer*. Natur och Kultur.

Puskás, T. & Björk-Willén, P. (2017). Dilemmatic aspects of language policies in a trilingual preschool group. *Multilingua*, 36(4), 425–449. <https://doi.org/10.1515/multi-2016-0025>

Repo, L., Paananen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M., Eskelinen, M., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Hjelt, H. & Marjanen, J. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2016 toimeenpanon arviointi – Varhaiskasvatussuunnitelmien käyttöönotto ja sisällöt*. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2018/08/Varhaiskasvatussuunnitelman-toimeenpanon-arviointi_2018.pdf

Romøren, A. S. H., Garmann, N. G. & Tkachenko, E. (2023). Present but silent? The use of languages other than Norwegian in mainstream ECEC. *Nordisk barnehageforskning*, 20(1). <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.310>

Saarela, J. (2020). *Den svenskspråkiga befolkningen i Finland 1990–2040*. Tankesmedjan Magma och Svenska Finlands Folkting. <https://magma.fi/wp-content/uploads/2020/04/Den-svenskspråkiga-befolkningen-i-Finland-1990-2040.pdf>

Schwartz, M., Ragnarsdóttir, H., Toren, N.K. & Dror, O. (2022). Towards a better understanding of preschool teachers' agency in multilingual multicultural classrooms: A cross-national comparison between teachers in Iceland and Israel. *Linguistics and Education*, 101125. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101125>

Silverström, C., Ukkola, A. & Metsämuuronen, J. (2023). *Läget efter nybörjarundervisningen – Kunskaper i modersmål och litteratur och i matematik i början av årskurs 3*. Nationella centret för utbildningsutvärdering. <https://karvi.fi/sv/publication/laget-efter-nyborjarundervisningen-kunskaper-i-modersmal-och-litteratur-och-i-matematik-i-borjan-av-arskurs-3/>

Sopanen, P. (2019). Språkmedvetenhet i småbarnspedagogiskt arbete: Finländska daghemspedagogers reflektioner. *Nordisk Barnehageforskning*, 18(1). <https://doi.org/10.7577/nbf.2868>

Statsrådet. (2021). *Färdplan för utbildnings- och arbetsrelaterad invandring 2035*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-666-2>

Thors, A. (2018). *Utvärdering av projektet Integration på svenska*. Kommunförbundet. <https://www.kommunforbundet.fi/publikationer/2018/1894-utvardering-av-projektet-integration-pa-svenska>

Tkachenko, E., Romøren, A. S. H. & Garmann, N. G. (2021). Translanguaging strategies in superdiverse mainstream Norwegian ECEC: Opportunities for home language support. *Journal of Home Language Research*, 4(1), 1. <http://doi.org/10.16993/jhrlr.41>

Tyrer, M., Harju-Luukkainen H. & Aerila J-A. (Red.). (2022). *Koontiraportti KOAVA – Kielitietoisen oppimisympäristön arviointi varhaiskasvatuksessa 1.10.2016–30.11.2021*. Turun yliopisto. <https://www.utupub.fi/handle/10024/154322>

Utbildningsstyrelsen. (2022). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Grunderna_for_planen_for_smabarnspedagogik_2022_0.pdf

Utbildningsstyrelsen. (2018). *Modell för språkstödjande handlingsplan*.
<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/modell-for-sprakstodjande-handlingsplan.pdf>

Wedin, Å. & Warström, J. (2018). De värdefulla tambursamtalen med nyanlända föräldrar. I P. Björk-Willén (Red.), *Svenska som andraspråk i förskolan* (s. 107–122). Natur och kultur.

Äärelä, R. (2016). "Dat ii leat dušše dat giella" – "Se ei ole vain se kieli": *Tapaustutkimus saamenkielisestä kielipesästä saamelaisessa varhaiskasvatuksessa*.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-929-6>

Özerk, K. & Williams, C. (2023). National curriculum reforms and their impact on indigenous and minority languages: The Sami in Norway and Welsh in Wales in comparative perspective. I S. Björklund & M. Björklund (Red.), *Policy and practice for multilingual educational settings: Comparisons across contexts* (s. 39–67). Multilingual Matters.

ⁱ Den finländska planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2022) skiljer mellan begreppen «språkmedvetenhet» och «språklig medvetenhet». Språkmedvetenhet syftar till språkens roll i verksamheten och betydelsen av språk för barnens identiteter. Språkmedvetenhet samverkar med utvecklingen av barnens språkliga medvetenhet exempelvis så att genom att iaktta och undersöka olika språk i närmiljön kan barnens uppmärksamhet styras från ordens betydelse till språkets former och strukturer, bland annat till ord, stavelser och ljud.