

# 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 27<sup>TH</sup> 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 önskemål<sup>1</sup>. Under det senaste decenniet har Finland och finländska daghem<sup>2</sup> 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 småbarnspedagogik<sup>3</sup> 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 daghemspedagoger 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

<sup>1</sup> 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)

<sup>2</sup> Termen 'daghem' (fi. päiväkoti) motsvarar i stort sett det som i Sverige kallas 'förskola' och i Norge 'barnehage'.

<sup>3</sup> 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](http://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 klubbar<sup>4</sup>. 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 yrkeshögskola. 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).

<sup>4</sup> 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 språkinlärning 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 reflekterat 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](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](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](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.*