

*Mari Bergroth och Åsa Palviainen*

## SPRÅKPOLICY VID SVENSKSPRÅKIGA DAGHEM I FINLAND: TVÅ- SPRÅKIGA BARNES HANDLINGAR OCH AGENS

### *Abstract*

The aim of this article is to examine communicative actions of nine Swedish-Finnish bilingual children enrolled in Swedish-medium early childhood education and care in Finland. We discuss the interplay between declared monolingual language policy, and the ideology of supporting the language background of the bilingual child. As a result we found a dual practiced language policy. With the agency and actions of bilingual children we could identify both monolingual policy being practiced, but also a bilingual policy being constructed at the same time. Neither of the practiced dual policies seemed to be explicitly resisted either by the children or the pedagogical practitioners. The communicative actions of the nine children showed that they are individuals and they all constructed their bilingual policies in varied ways, some of the children even, quite clearly, preferring the monolingual policy in their communicative actions.

### *1. Inledning*

Syftet med denna artikel är att undersöka tvåspråkiga barns språkliga agens så som den visar sig via barnens kommunikativa handlingar i svenskspråkig småbarnspedagogisk verksamhet i tre olika kommuner i Finland. Vi undersöker hur tvåspråkiga barns handlingar och agens gestaltar sig i utvalda verksamhetssituationer (fri lek ensam, fri lek med kompisar samt lärarledd verksamhet) samt vad dessa handlingar i sin tur berättar om den utövade språkpolycyn på daghemmet. Vi tittar således på den policy och praxis som formar det individuella barnets möjligheter att agera på sina respektive språk – svenska och finska – och ser barnens kommunikativa handlingar som ett slags fönster in i det mera abstrakta begreppet *agens* (se nedan för vidare diskussion och definitioner).

Barnen, de individuella agenterna, deltar alla i svenskspråkig småbarnspedagogisk verksamhet på daghem. Trots denna gemensamma nämnare är daghemmen olika och har varierande praxisstrukturer bl.a. som ett resultat av balansen mellan svenska och finska i det omgivande samhället. Detta ger i sin tur barnen olika ramar för att utöva sin agens. Genom att studera variationsvidden i barnens handlingar och agens kan vi lära oss något om förhandlingsutrymmet i den uttalade språkpolycyn, dvs. vilka typer av språk-

relaterade handlingar som får rum inom den officiella språkpolycyn och varför. Vi hävdar således att en beskrivning av barnens agentiva verklighet är nödvändig för att man i sin tur ska kunna förstå praxisstrukturen och den utövade språkpolycyn på daghemmet.

I följande avsnitt definierar vi de centrala begreppen *agens* och *struktur* och diskuterar hur dessa begrepp samverkar i vår studie. Efter det följer en presentation av studiens metod och material i mer detalj.

## *2. Agens och struktur i samverkan*

Olika samhällseliga strukturer – inklusive den nationella språkpolycyn och utbildningspolycyn – återspeglas i barnens språkliga agens. Vi tillämpar ett barnperspektiv med syftet att bättre förstå samverkan mellan strukturer och individuell agens för språkpolicyer i daghem. Barnens språkliga agens och strukturerna skapar tillsammans en helhet där barnen kontinuerligt kan utforma den officiella språkpolycyn genom den i tid och rum bundna agensen. Det innebär att vi i vår studie uppfattar barn som agenter snarare än objekt för normativa policyer styrda uppifrån (Engle och Conant 2002, Markström och Hallden 2009). Detta betyder att barn inte bara påverkas och är styrda av olika språkpolicyer utan att de också aktivt konstruerar och rekonstruerar dem genom sina handlingar (Fogle 2012, Luykx 2005, Slotte-Lüttge 2007).

### *Tvåspråkiga barn och agens*

Informanterna i vår studie är simultant tvåspråkiga barn från tvåspråkiga familjer, dvs. barn som har kommit i kontakt med båda språken vid ett tidigt skede hemma. Tvåspråkighet hos simultant tvåspråkiga småbarn är väl undersökt, i synnerhet gällande enskilda barns språkliga utveckling över tid, ofta i kontexten föräldra-barn-interaktion i hemmiljö (t.ex. Berglund 2008, Lanza 2004, Rontu 2005). Däremot är studier av simultant tvåspråkiga barn utförda i daghemsmiljö sällsynta. Vidare kan det konstateras att de flesta studier om tvåspråkiga barn gäller kontexter där språken är i obalans gällande status eller användbarhet i det omgivande, ofta enspråkiga samhället. Studier där även samhället utanför hemmet är tvåspråkigt och stöder en tvåspråkig uppväxt är således ovanliga (Barron-Hauewaert 2011). Dessutom har forskning om tidig språkutveckling och -användning hos tvåspråkiga barn hitintills ofta haft en lingvistisk utgångspunkt. Man har t.ex. undersökt vilka lexikala/grammatiska drag som lånas in från det andra språket (Meisel 1994) eller på en mer generell nivå tittat på hur barnet växlar språk beroende

på vem det talar till (Berglund 2008, Cekaite och Björk-Willén 2013, Genesee m.fl. 1995, Gort och Pontier 2013). Trots att de tvåspråkiga barnen i vår studie kodväxlar eller blandar sina språk i olika grad och för olika syften, har vi medvetet valt att inte fokusera enbart på kodväxlingssekvenser. Vi utgår ifrån att kodväxling i sig inte ensamt räcker för att beskriva tvåspråkigas kommunikativa handlingar i ett vidare perspektiv eller för att förstå de tvåspråkiga barnens språkliga agens. Barnet kan t.ex. vara något som De Houwer (2009) kallar tidigt passivt tvåspråkigt, dvs. barnet verkar förstå båda språken men använder bara ett aktivt. I ett senare skede kanske barnet sedan använder båda språken eller föredrar att använda bara ett aktivt. Vi anser att även dessa barns tvåspråkiga agens bör tas i beaktande i forskningen.

Vad är då agens? Då vi i föreliggande artikel undersöker barnets agens genom att analysera dess handlingar, stipulerar vi att barnets språkliga agens är dess *sociokulturellt förmedlade förmåga att agera som i sin tur återspeglar sig i dess språkliga handlingar*. Denna stipulering bygger på Ahearns (2001:112) välkända definition där agens är en sociokulturellt förmedlad förmåga att agera. Om vi bryter upp denna definition kan vi konstatera, för det första, att det handlar om en *förmåga* (eng. *capacity*); för det andra, att förmågan innebär att kunna *handla* (agera); och för det tredje, att förmågan är *sociokulturellt förmedlad*, dvs. kontextuellt betingad. Alla dessa dimensioner är relevanta även för analys av barnets agens. Begreppet förmåga hänvisar till en kognitiv, eller till och med teoretisk konstrukt som i sig inte är observer- eller mätbar. Att man besitter en förmåga innebär vidare inte per automatik att man agerar enligt vissa förväntningar i bestämda sociala situationer, utan bara att man har potentialen att göra det. För oss blir det på ett konkret plan nödvändigt att se på barns agens så som den manifesterar sig genom deras handlingar. En stor del av forskningslitteraturen kring agens uppehåller sig vid relationerna mellan förmågan att handla (agera) å ena sidan och intention och vilja å andra sidan. Exempelvis Giddens (1979) anser att agens förutsätter medvetenhet, fri vilja och att man gör aktiva val mellan olika handlingsalternativ och att det innebär ett medvetet reflekterande och rationaliserande av ens egna handlingar (se Oswell 2013:47–48). Vidare betonas ibland möjligheten att aktivt välja att sätta sig upp mot en norm eller alternativt möjligheten att välja att inte agera alls (Fogle 2012). Ahearn (2010) själv ställer sig kritisk till att sätta likhetstecken mellan agens och fri vilja eller medvetenhet och påpekar bland annat problemen med att definiera vad som menas med *avsikt*. Den springande punkten i hennes kritik är dock närmast att ett fokus på agens som en helt och hållet kognitiv produkt frånser betydelsen av kulturens och samhällets betydelse för individens agens.

Vi förstår ändå att kognition är en förutsättning för handling och då består utmaningen i att undersöka agens hos små barn vars kognition är under stark utveckling de första levnadsåren (van Nijnatten 2010). Liksom Oswell (2013:47–48) konstaterar utgör forskningen kring små barn en betydande utmaning för en modell likt den Giddens (1979) företräder, där agens är starkt sammankopplad med reflexivitet, självmedvetenhet och avsiktlighet. De barn vi undersöker är i 3- till 4-årsåldern och forskningen har visat att den kognitiva utvecklingen just i detta tidsspänn är betydande, i synnerhet när det gäller barns insikt i att andra individer ser världen från ett annat perspektiv än barnet självt (Barac m.fl. 2014). Från tidigare forskning vet vi också att tvåspråkiga barn visserligen från två års ålder – kanske till och med ännu tidigare – kan skilja på två språk beroende på vem de talar med (Paradis 2009) men också att fyraåringar är klart mer pragmatiskt kompetenta än tvååringar (Paradis och Nicoladis 2007). Att sätta sig in i alla de samtalspragmatiska regler som styr interaktion och dessutom förstå de språkideologier och sociala strukturer som råder inom en viss språkgemenskap är sannolikt en lång process som endast kan ses som påbörjad i denna tidiga ålder.

Det tredje begreppet i Ahearns definition av agens är att förmågan att agera betraktas som sociokulturellt förmedlad, vilket ur ett barnperspektiv innebär att barnet använder språk som handling i en viss gemenskap (se t.ex. Garrett 2007, Ochs och Schieffelin 2014). Deltagarna i gemenskapen är medlemmar i en delad social värld, vilket leder till att normenlig agens alltid är kulturellt betingad (se t.ex. Riley 2014). Barnen socialiseras in i normenlig agens, dvs. hur man använder språk i en viss gemenskap, men har också möjlighet att utmana normerna.

För agens kan vi alltså konstatera att det krävs en viss kognitiv mognad hos barnet men också någon slags förståelse för de sociala strukturer som konstituerar barnets omgivning. Vi ser barnen såväl som innehavare av en förmåga att agera som utövare av handlingar som får vissa effekter (Garrett 2007:235). Barnens agentiva verklighet ger oss nycklarna till en fördjupad förståelse för språkpolicyerna vid våra daghem.

### *Struktur och språkpolicy*

För två- och flerspråkiga i dag upplevs det ofta som naturligt att använda flera av sina språk utan att göra en strikt åtskillnad mellan dem. I pedagogiska sammanhang har man menat att individens alla språk ska utnyttjas som resurs för inläring (t.ex. Blackledge och Creese 2010, Cummins 2007, García 2009:51–55, Weber 2014). Även vi utgår från den sociokulturella

synen där språken ses som en uppsättning resurser som en talare drar nytta av i olika situationer (Heller 2006:166). Individuell tvåspråkighet förhandlas och rekonstrueras således kontinuerligt. Att använda olika språk i interaktion handlar om individens förhållningssätt, förmåga och val att använda de olika språken och bli förstådd på dessa. Samtidigt sker språkanvändning alltid i en viss specifik kontext som formas av olika historiska, politiska och sociala förhållanden. Vi benämner dessa förhållanden *strukturer*.

Dessa strukturer samverkar med agens (Block 2015:21, Oswell 2013:45). Strukturerna finns dels på makronivå och är då beroende av samhällets ekonomisk-materiella eller juridisk-politiska natur, dels på mikronivå inom konkreta institutioner. Strukturerna kan vara individ-interna eller individ-externa och de styr interaktionen mellan människor. Den fysiska miljön är ett exempel på en individ-extern struktur som skapar ramar för den individuella agensen (Block 2015:21). Paradis och Nicoladis (2007), som undersökte tvåspråkiga barn i fransktalande och engelsktalande omgivningar i Kanada, upptäckte att barnen tidigt hade lärt sig att alla fransktalande kontexter är potentiellt tvåspråkiga medan de engelsktalande kontexterna oftare är enspråkiga. Detta ledde till att de engelskdominanta barnen var underförstådda i att de kunde använda engelska med fransktalande vuxna i franskspråkiga situationer, medan de franskdominanta barnen inte nödvändigtvis hade samma möjlighet att använda franska i engelskspråkiga kontexter. Situationen är troligen likartad i en finländsk kontext och visar att den sociolingvistiska strukturen i samhället är central även för de yngre tvåspråkiga barnens agens. På liknande sätt spelar graden av tvåspråkighet hos individerna i en undervisningsgrupp, dvs. en struktur på institutionell mikronivå, en viktig roll vad gäller att bilda en tillräckligt stor kritisk massa för att en enspråkig respektive en tvåspråkig agens ska kunna upplevas som naturlig av barnen (Hickey 1997, Slotte-Lüttge 2007, Thomas och Roberts 2011).

Vår förståelse av begreppet *språkpolicy* omfattar såväl officiella lagar och olika riktlinjer, som mer implicita uppfattningar och praktiker (se vidare figur 1 nedan) i enlighet med Spolsky (2004). Han delar in *språkpolicy* i tre olika dimensioner – *management*, *ideologi* och *praxis* – som alla har en inverkan på varandra. Med *management* avses den auktoritativa/officiella styrningen av vad som bör göras. Stiftade lagar och utbildningspolitik med sina läroplaner är exempel på sådant. Shohamy (2006) och Bonacina-Pugh (2012) har i stället valt att benämna detta *uttalad språkpolicy* (eng. declared language policy), och även vi väljer att använda detta begrepp när vi syftar till nationella styrdokument. Spolsky menar vidare att *management* inte fungerar i ett vakuum utan står i ömsesidigt beroendeförhållande till såväl *ideologier* – vad man tänker att man borde göra med språk – och *språkpraxis* – vad man faktiskt gör med språken som finns tillhands. Bonacina-

Pugh (2012) föreslår att man kallar det senare för *utövad språkpolicy* (eng. *practiced language policy*) och ideologi för *uppfattad språkpolicy* (eng. *perceived language policy*) vilket vi också har valt att göra i vår artikel.

### *Språkpolicy och småbarnspedagogik i Finland*

Den uttalade språkpolicyen vid daghemmen i Finland styrs av *Grundlagen* (731/1999) som garanterar språkliga rättigheter till både finskspråkiga och svenskspråkiga finländare. Detta leder till att det administrativa språket i det finländska utbildningsväsendet är antingen finska eller svenska. Detta innebär att språkpolicyen administrativt sett är enspråkigt svensk eller finsk. I lagen om småbarnspedagogik bekräftas den enspråkiga policyen för daghem:

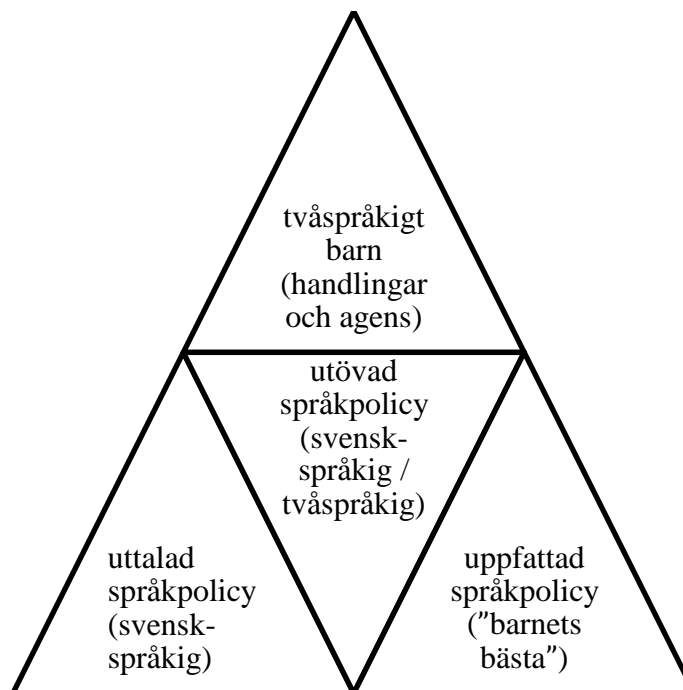
Kommun skall dessutom sörja för att dagvård står till buds på barnets modersmål, då detta är finska, svenska eller samiska. (11 § 2 mom.) I tvåspråkiga kommuner och i samkommuner som omfattar tvåspråkiga eller både finsk- och svenskspråkiga kommuner ska barndagvård ordnas på kommunernas och samkommunernas båda språk så att serviceanvändaren blir betjänad på det språk han eller hon väljer, antingen finska eller svenska. (*Lag om småbarnspedagogik* 1973/36 14 a § 2 mom).

Studier om enspråkiga uttalade språkpolicyer på majoritetsspråket i samband med flerspråkiga barn och utbildning berör ofta ett språkskifte från ett minoritetsspråk till ett majoritetsspråk. I sådana studier efterlyses flexibla tvåspråkiga policyer för att öka minoritetsspråkets status (Blackledge och Creese 2010, Weber 2014, Young 2014). Den enspråkiga uttalade policyen behöver dock inte i sig innebära en snabb utveckling mot språkskifte. Snarare tvärtom: den enspråkiga svenska policyen i Finland – där majoritetsspråket är finska – ses traditionellt som ett sätt att förhindra ett språkbyte på nationell nivå genom att man erbjuder ett starkt svenskt rum i utbildningssystemet och stöder identitetsskapande på svenska (Kovero 2011, se även Thomas och Roberts 2011). Vi betraktar således den enspråkiga språkpolicyen i finländsk kontext som mindre kontroversiell än i kontexter där den enspråkiga policyen minskar barnets rättigheter och möjligheter att använda båda dess språk för såväl inläring som identitetsutveckling. Vi är ändå medvetna om att diskussioner om finsk-svenska tvåspråkiga barn i enspråkiga daghem och skolor äger rum med jämna mellanrum på dagstidningarnas insändarspalter och väcker känslor kring politiska beslut (se t.ex. Boyd och Palviainen 2015, Karjalainen och Pilke 2012).

Den nationella utbildningspolicyen skapar en intressant motvikt till språkpolicyen, eftersom den betonar individualitet och demokrati. Det övergripande målet är att stöda elevens uppväxt till humana människor och till sam-

hällsmedlemmar (Statsrådet 2012). Den finländska policyn för småbarnspedagogisk verksamhet består av vård, fostran och utbildning och barnets välbefinnande värderas högt. I välbefinnandet räknas in aspekter som varma och personliga förhållanden, trygga uppväxtmiljöer, rätten att bli hörd och respekterad och möjligheten till att utveckla en egen, unik personlighet. *Glädje* är ett centralt begrepp i barnets lärande. (STAKES 2005:20–29). I termer av de strukturer som styr barnens flerspråkiga agens betyder detta att barnets försök att kommunicera, på vilket språk det än sker, alltid bör bemötas uppmuntrande och pedagogen bör försöka uppmuntra barnets kommunikation (se också STAKES 2005 samt Nurmilaakso och Välimäki 2011).

Ideologin om det individuella barnets bästa, så som den beskrivs i olika styrdokument, kan sammanfalla eller krocka med den uttalade enspråkiga språkpolicy. Båda policyerna – den enspråkiga språkpolicy och utbildningspolicy för det tvåspråkiga barnets bästa – har samma övergripande språkliga syfte att säkerställa barnens språkliga rättigheter till vård på svenska, medan utbildningspolicy betonar det individuella barnets språkbehov mer ur barnets och familjens synvinkel. Vi utmanar synsättet där daghem betraktas som enspråkigt svenska domäner (se t.ex. Berglund 2008, Rontu 2005) och föreslår i figur 1 en modell som fångar den språkliga komplexiteten och inkluderar såväl *uttalad*, *uppfattad* som *utövad språkpolicy* som viktiga strukturer som samverkar med språklig agens.



Figur 1. Ett tvåspråkigt barn som medskapare av språkpolicy vid svenskspråkig småbarnspedagogisk verksamhet.

I figur 1 utgår vi ifrån det tvåspråkiga barnet, dess agens och handlingar och undersöker den utövade språkpolycyn som den gestaltar sig i olika verksamhetssituationer. Den utövade språkpolycyn sker mot bakgrund av såväl den uttalade språkpolycyn – den officiellt enspråkigt svenska språkpolycyn som den gestaltar sig i styrdokument, lagar och förordningar – som den uppfattade språkpolycyn, dvs. ideologin att barnet bör bemötas uppmuntrande oberoende av vilket språk som används. Den utövade policyn är socialt konstruerad och kan vara parallellt såväl enspråkig som tvåspråkig (jfr diskussionen om enspråkiga vs. tvåspråkiga språkmodus i Grosjean 2001). Vi närmar oss den utövade policyn med insikten om att ett barn har möjlighet att bli hörd på ett eller flera av dess språk (se också Paradis och Nicoladis 2007). Närmandesättet är således inte huvudsakligen baserat på språkfärdighet hos deltagarna utan mer på en gemensam vilja och på genuina försök att kommunicera med varandra. Detta innebär att det samtidigt kan finnas två olika utövade policyer, enspråkig respektive tvåspråkig, som samexisterar. Det behövs tvåspråkiga barn som konstruerar den tvåspråkiga policyn för att den skall existera. Tvåspråkig utövad policy förutsätts nämligen inte i styrdokumentet och kan upphöra att existera om den inte konstrueras aktivt. Vidare utgår vi från tanken att även den enspråkigt svenska policyn är ett möjligt alternativ för tvåspråkiga barn. Ett tvåspråkigt barn behöver inte alltid välja att konstruera en tvåspråkig policy. Däremot anser vi det osannolikt att de tvåspråkiga barnen skulle lyckas skapa en helt enspråkigt finsk språkpolicy inom den svenskspråkiga småbarnspedagogiken. Detta beror på det faktum att personalen förväntas använda svenska med barnen och kommunikationen mellan de vuxna och barnen aldrig är helt enspråkigt finsk, dvs. den svenska policyn uppbackas av den uttalade policyn (se också Robertson m.fl. 2014).

### 3. Metod och material

Studien är en del av det större etnografiskt orienterade forskningsprojektet *Child2ling*<sup>1</sup>. Syftet med *Child2ling* är att nå en djupare förståelse av hur uppfattningar och praktiker gällande språk, tvåspråkighet och tvåspråkig utveckling manifesteras och förhandlas om genom kommunikativa praktiker. De insamlade data omfattar longitudinella videoinspelade observationer vid tre olika svenskspråkiga daghem i Finland och hemma hos nio tvåspråkiga familjer, intervjuer med barn, föräldrar, pedagoger och daghemsföreståndare samt skriftliga policydokument och inlägg i mediedebatter. I den föreliggan-

---

<sup>1</sup> Språkliga uppfattningar och praktiker kring tvåspråkiga småbarn. Svensk/finska tvåspråkiga barn vid svenskspråkiga daghem i Finland (Finlands akademi, 2013–2017).



de studien är observationerna vid daghemmet våren 2014 det primära analysmaterialet.

### *Deltagare*

Tre tvåspråkiga familjer vid vart och ett av de tre daghemmen valdes ut som fokusfamiljer i projektet, dvs. sammanlagt nio familjer. Familjerna valdes utifrån principen ”en förälder-ett språk”.<sup>2</sup> Det framgick dock av senare intervjuer att föräldrarna var tvåspråkiga i olika grad; de flesta av dem ansåg att de vid behov skulle klara sig på familjens andra språk, även om de inte nödvändigtvis föredrog att använda det (Bergroth 2015).

I studien ingår 8 flickor och en pojke (se tabell 1). De undersökta barnens ålder varierade vid inspelningstillfället från 2 år och 9 månader till 4 år och 11 månader. Könsfördelningen och variationen i ålder beror på det begränsade antalet tvåspråkiga familjer som passade in på kriterierna (språkbruk i familjen). Speciellt barnens varierande ålder bör tas i beaktande i analysen, eftersom den kognitiva mognaden påverkar barnens språkkunskaper och samverkan med andra människor (jfr diskussion ovan).

Tabell 1. De deltagande barnen enligt geografiskt område, ålder, totalt inspelat material (längd) samt excerperade situationer för föreliggande studie.

Område	Barn (pseud.)	Ålder (år;mån)	Inspelat material (tim:min)	Excerperade situationer		
				Lärrledd verksamhet	Fri lek med andra barn	Fri lek ensam
I	Anna	4;0	1:41	x	x	-
	Amanda	3;7	1:44	-	x	x
	Alisa	2;11	2:14	x	x	x
II	Tobias	3;5	1:46	x	x	x
	Tindra	4;2	1:24	x	x	-
	Tove	3;5	1:57	x	x	x
III	Ella	3;9	2:53	x	x	(x)
	Eva	4;11	1:53	x	x	(x)
	Ester	4;1	2:16	x	-	x

<sup>2</sup> Daghempersonalen förmedlade kontakten mellan forskarna och föräldrar från familjer som personalen uppfattade använde en förälder-ett språk hemma.

Daghemmen hade alla olika språkliga omgivande landskap vad gäller språkdominans. En av platserna låg i en enspråkigt finsk kommun (barnen med pseudonymer som börjar med bokstaven T) och två av platserna var officiellt tvåspråkiga kommuner med 6 procent (namn på A) respektive 23 procent (namn på E) registrerade svenskspråkiga invånare. Ingen av de undersökta orterna hade svenska som majoritetsspråk. Gemensamt för alla tre daghemmen var samlokalisering, dvs. det fanns både finskspråkiga och svenskspråkiga barngrupper i en och samma byggnad.

Pedagogerna rapporterade att de nästan uteslutande använder svenska med barnen och således relativt strikt följer den uttalade språkpolicy, men att de också förstår barnens finska. I den här studien fokuserar vi inte på lärarnas agens, även om den naturligtvis har betydelse för den daghemsverklighet som barnen möter.

Videoinspelningarna sköttes av förstaförfattaren, som är tvåspråkig. Hon följde ett barn åt gången under en verksamhetsdag. Den totala mängden videoinspelat material från daghemmen under våren 2014 är ca 18 timmar. Ur den totala mängden videoinspelningar har vi excerperat och transkriberat de situationer där barnet deltar i lärarledd verksamhet, leker tillsammans med kompisar och de situationer där barnet leker ensamt och talar för sig självt (se tabell 1). De olika situationerna valdes för att fånga bredden i barnets språkbruk. I den första typen av situation (Lärarledd verksamhet) har pedagogen en potentiell inverkan på de tvåspråkiga barnens språkval; i den andra situationstypen (Fri lek med andra barn) medverkar kompisar; och i den tredje typen (Fri lek ensam) finns en möjlighet att fånga språkanvändningen och eventuell dominans av det ena språket när barnet är ensamt. Det finns exempel på alla tre situationstyperna för samtliga barn i det inspelade materialet (de enstaka undantagen är markerade med - i tabellen).

### *Analysmetod*

Vi genomförde en induktiv analys av respektive barns språkbruk i de utvalda situationerna för att åstadkomma en generell beskrivning av vart och ett av de nio barnen. Båda författarna analyserade materialet individuellt och skrev sedan en kort beskrivning över de individuella barnens kommunikativa handlingar och språkbruk i de valda verksamheterna. Analyserna jämfördes sedan med varandra och de relativt små meningsskiljaktigheterna diskuterades tills en konsensus uppnåddes.

I analysen som följer presenteras en allmän överblick över det typiska i ett enskilt barns agens i olika verksamhetssituationer. För att belysa barnets agens har vi excerperat en representativ eller en avvikande dialog för vart

och ett av barnen. Trots att vi inte fokuserar på kodväxling, har vi valt situationer där barnet visar förmåga att använda sina båda språk. I de fall där vi väljer ett avvikande exempel är det fråga om barn som huvudsakligen bara använder ett språk, men där tvåspråkig användning kommer fram i korta kodväxlingar. Dessa beskrivningar kan inte ses som en komplett dokumentation av barnets generella agens i daghemmet, utan erbjuder snarare inblick i olika barnagenser så som de förekommit under en dags observation. Styrkan i vår metod ligger inte i att analysera ett visst barn var för sig utan snarare i möjligheten det ger att visa på olika sätt att närma sig den tvåspråkiga verkligheten som barnen är delaktiga i.

Erkännandet av den samtidiga existensen av två olika policyer – enspråkig respektive tvåspråkig – leder till att det uppstår ett visst metodologiskt problem när det gäller att analysera barnens handlingar och agens. Barnens kommunikativa handlingar eller agens kan studeras gentemot en viss policy och konstateras då vara i konflikt med den eller vara normenlig. Tanken bakom agens kan då anses erbjuda en möjlig lyckad anpassning till policyn eller alternativt att barnet utmanar policyn (Fogle 2012). Men när det finns två motstridande policyer närvarande, är det viktigt att minnas gentemot vilken policy barnagensen reflekteras. Snarare än att kontrastera en enspråkig policy mot en tvåspråkig policy utgår vi från en mer flexibel syn där olika parallella policyer kan leva sida vid sida i samma daghem. Barnens användning av finska behöver inte i sig betyda att de motsätter sig en svenskspråkig policy. I vår analys behandlar vi således enbart explicita motsägelser som entydiga fall av utmanande av policyn. Detta innebär att barnet uttrycker att samtalspartnern bör tala ett annat språk än partnern för tillfället har valt att göra. För analysfasen har vi skapat fyra hjälpkategorier där agens återspeglar *anpassning till enspråkig policy* respektive *anpassning till tvåspråkig policy* eller alternativt agens som återspeglar *motsättning till enspråkig policy* respektive *motsättning till tvåspråkig policy*.

#### 4. Nio tvåspråkiga individer som medskapare till utövad språkpolicy

Redan vid materialinsamlingsfasen stod det klart att barnen är individer i sin tvåspråkighet och i sitt sätt att språkligt agera i sin daghemsgrupp. Det innebär att varje barn har konstruerat sin agens i olika sociokulturella mikrokontexter och således visar sig barnens agens olika för varje individuellt barn. I tabell 2 åskådliggör vi variationsvidden med en riktgivande fördelning mellan språken i de observerade situationerna.

Tabell 2. Översikt över barnens språkval i de observerade situationerna: Endast ett (1) angivet språk anger enspråkig användning, aktiv tvåspråkig användning markeras med '/', användning av ett baspråk där några ord/fraser från det andra språket inkluderas markeras med det mindre använda språket inom parentes.

	Lärlarledd	Fri lek	Lek ensam
<b>Anna</b>	svenska	svenska (finska)	-
<b>Amanda</b>	-	svenska (finska)	svenska
<b>Alisa</b>	svenska/finska	svenska/finska	svenska/finska
<b>Tobias</b>	finska (svenska)	finska (svenska)	finska
<b>Tindra</b>	finska	finska (svenska)	-
<b>Tove</b>	finska	finska	finska
<b>Ella</b>	svenska	svenska (finska)	svenska
<b>Eva</b>	svenska	svenska/finska	svenska
<b>Ester</b>	svenska (finska)	-	svenska/finska

Av tabell 2 framkommer att barnen i de observerade situationerna antingen kan använda ett språk, använda de båda språken aktivt, eller använda ett baspråk med enstaka ord från det andra språket i de olika situationerna. Det visar sig till exempel att Tove enbart använder finska under observationerna och således är det barn som potentiellt kunde anses motsätta sig en svenskpråkig policy. Även Tobias och Tindra använder huvudsakligen finska med endast kortare inpass på svenska. Inget av de nio barnen använder uteslutande svenska och kan således inte heller entydigt anses motsätta sig den tvåspråkiga policyn. Tabellen visar emellertid att Anna, Amanda och Ella använder relativt lite finska och man kan således fråga sig om de till någon grad motsätter sig den tvåspråkiga policyn. Vi är dock av den åsikten att barnets språkval inte i sig räcker till att avgöra hur barnagens och språkpolicyer återspeglar sig i varandra. I det följande studerar vi därför de enskilda barnens handlingar och agens, för att uppnå en klarare beskrivning av olika barnagenser i relation till språkpolicyerna vid daghemmet. Vi har grupperat barnen enligt barnagenser som liknar varandra med avseende på hur de förhåller sig till den enspråkiga eller den tvåspråkiga policyn.

### *Anpassning till den svenskspråkiga policyn utan motsättning till den tvåspråkiga policyn*

#### *Ella*

Ella är ett aktivt och pratsamt barn när hon interagerar med andra barn men tar en observatörsroll i andra typer av gruppaktiviteter. I lärlarledda smågruppsaktiviteter utnyttjar Ella svenska och tyst icke-verbal kommunikation. Hon reagerar på direkt tilltal och svarar på svenska. Hon reagerar också

proaktivt på andra barns upplevda behov – hon flyttar t.ex. en sak närmare ett barn som kan behöva den – men väntar själv tyst tills hon lyckas få ögonkontakt med läraren som då frågar vad Ella behöver eller vill göra härnäst. Vid ett tillfälle bygger hon ett torn av färgglada klossar och räknar högt på svenska för sig själv. Ellas tvåspråkighet kommer fram närmast i det att hon förstår när kompisarna använder finska så som i exempel 1 där barnen samtalar om Ellas nallebjörnar<sup>3</sup>:

(1)

**Ella:** Nä nä nä. Nu kommer jag ihåg hur mycket de va

Eva: Hur många?

**Ella:** Kanske (.) Du får säga själv hur

Ulrika: Det är (.) **yks**

*Det är (.)en*

**Ella:** **Ei**

*Nej*

Ulrika: **Kaks**

*Två*

**Ella:** **Ei**

*Nej*

Flera barn, inklusive enspråkigt svenska barn:

**Kolme, neljä, viisi, kuusi, seitsemän, kahdeksan**

*Tre, fyra, fem, sex, sju, åtta*

**Ella:** Men man kan inte räkna hur mycket de är, de är ganska mycket man vet aldrig hur mycket

Eva: Men jag kan räkna ända till hundra.

**Ella:** Fast jag tror att det är, jag tror att det är hundra!

Det som gör exemplet ovanligt är att Ella svarar *ei* (sv. nej) på finska. Detta är den enda gången vi hör henne använda finska under observationerna. Vanligtvis använder även de annars tydligt finskspråkiga barnen svenska med henne. Även om alla i den närvarande barngruppen under en kortare stund är involverade i räknandet på finska avbryter dock Ella gruppens räknande, eftersom hon har så många nallar att det inte går att räkna. Det är således inte språket hon protesterar mot utan försöket att räkna nallarna. Hon fortsätter samtalet på svenska med Eva. Det intressanta är att hon inte verkar tvinga den enspråkiga policyn på de andra (dvs. aktivt motsätta sig den två-

<sup>3</sup> Transkriptionsnyckel finns i slutet av artikeln.

språkiga policyn) utan de andra barnen verkar respektera hennes val av att använda svenska och talar, allt som oftast, svenska till henne.

### *Anna*

Annas agens liknar Ellas på många punkter. Anna är en livlig flicka och nöjer sig sällan med en roll som observatör så som Ella. I en lärarledd smågruppsaktivitet pratar Anna ivrigt enbart på svenska med sina kompisar och läraren, trots att det senare framgår att de alla har åtminstone vissa färdigheter i finska. Senare under observationen övergår samma flickor till att leka med varandra utan lärarens närvaro. Anna och Cassandra fortsätter att prata svenska med varandra tills en annan tvåspråkig flicka, Sara, ansluter sig till leken. Sara pratar mestadels finska på daghemmet. Anna håller sig till svenska, medan Cassandra använder både finska och svenska i samtalet. De tre flickorna tittar i en leksakskatalog tillsammans och pratar om vilka leksaker de skulle vilja ha. Exemplet här nedan beskriver en avvikelse i Annas kommunikativa handlingar när Anna väljer att bryta in i det lekfulla samtalet på finska:

(2)

**Anna:** Jag tycker inte om det här, yäk ((pekar på en bild))

Cass: **Ei tama**

*Inte den här*

**Anna:** **Ei tämä, ei tämä, ei**

*(inte den här, inte den här, inte)*

Sara: **Tämä, otetaanko tämä?** ((pekar på en bild))

*Den här, ska vi ta den här?*

**Anna:** **Ei tämä, ei tämä, ei tämä** ((pekar på alla andra bilder på sidan))

*Inte den här, inte den här, inte den här*

Cass: **Tämä?** ((pekar på en bild))

*Den här?*

**Anna:** **Ei** ((Skakar på huvudet))

*Nej*

Sara: **Minun mofan luona on tuollainen**

*Hos min morfar finns en sådan där*

**Anna:** **Ei. Tommonen**

*Nej. En sådan*

Sara: **Minun mökilläni on tommonen. Mofan luona.** ((Sara verkar vara osäker på om Anna har förstått henne rätt))

*I min sommarstuga finns en sådan. Hos morfar*

Anna: Mm. Jag vet

Sara: **Mofan luona**

*Hos morfar*

Anna: **Jag vet. Jag hörde att du sa förut.**

Då Sara övergår från att välja nya leksaker till att på finska berätta om vilka leksaker hon redan har, övergår Anna i sin tur tillbaka till att kommentera samtalet på svenska ("Mm. Jag vet."). Anna bekräftar sin förståelse genom att säga att hon har hört (och förstått) vad Sara tidigare sade på finska. Det här betyder att Anna, på samma sätt som Ella i exempel 1, kan använda finska i rutinmässiga korta repliker, men byter till svenska när repliken blir mer innehållstung. I de situationer där Anna inte har andra barn omkring sig så tittar hon i böcker men talar inte högt. Hon verkar således inte aktivt mot-sätta sig den tvåspråkiga policyn och uppvisar även förmåga att agera i enlighet med den. Samtidigt så verkar hon ha en tydlig preferens att upprätthålla den svenska policyn för sin egen del.

### *Amanda*

Amanda leker med många olika vänner vid dagiset men verkar också trivas med att leka eller prata ensam. I det insamlade materialet finns inga sekvenser med lärarledda smågruppsaktiviteter där Amanda bär mikrofon. Amanda är till sin natur lugnare än både Ella och Anna. Hon använder främst svenska när hon interagerar med andra barn och med lärare.

(3)

**Amanda:** Jaha, hur kan vi göra här då ((funderar på hur man kan använda en liten soffa med i leken)). Här kan man vara (.) hemskt roligt. Aha. Aj, kompis. Whooh ((ljudeffekt för en bil som hoppar)). Hm. Nu far mina ut och bada. Vi far och bada och bada: bada och bada. Det bästa är att (min) whots ((ljudeffekt för en bil som hoppar i vattnet)) hohoo inte omöjligt att x jåhhå ((bilen kör fort på en bilmatta)) där tog jag x där har dom fast.

I exempel 3 ovan leker Amanda sida vid sida med ett annat barn, men är upptagen i sin egen lek och interagerar inte med det andra barnet. Hon lånar sin röst till leksaksbilar som i hennes lek är på väg att simma eller kör i hög

fart på en bilmatta på golvet. I exemplet använder hon enbart svenska och det kan konstateras att hon i likhet med Ella och Anna inte tar initiativ till samtal på finska. De få repliker där hon väljer att använda finska är dock i lägre grad rutinmässiga upprepningar än hos Ella och Anna. Amandas agens visar att hon inte motsätter sig den tvåspråkiga policyn även om hon väljer att anpassa sig till den svenskspråkiga policyn.

*Anpassning till den tvåspråkiga policyn utan motsättning till den svenskspråkiga policyn*

*Alisa*

Alisa, det yngsta undersökta barnet, är en pratsam flicka som i dessa inspelningar tillbringar mycket tid med Amanda. Medan Amanda allt som oftast leker tyst, tar Alisa berättarrollen och pratar högt rakt igenom leken. Hon växlar mellan svenska och finska genom hela sekvensen när hon leker tillsammans med Amanda. Dessutom verkar hon övergå ledigt från gemensam lek till en lek för sig själv och sedan tillbaka till den gemensamma leken.

(4)

**Alisa:** Vi ska behöva en torn. --- **Kuulitko äänen, kun minäkin kuulin äänen? Tuolla oli tuommainen paappa siellä oli täällä oli tuommainen kova ääni. Minä en tiennyt (mikä) ääni (se oli).** (13) ((Det finns byggnadsarbetare som arbetar i bakgrunden))

*Vi ska behöva en torn. --- Hörde du ljudet, eftersom även jag hörde ljudet? Där fanns en sådan där gubbe där fanns, här fanns, ett sådant högt ljud. Jag visste inte vilket ljud det var.*

**Alisa:** ((Talar till en praktikant utan att titta på henne)) **Koska minä rakennan täällä rakennan Amandan kanssa, koska minä rakennan täällä, ison. --- Katso mitä iso minä rakennan Amandan kanssa** ((tittar upp på praktikanten)) Med Amanda har jag bygga så här fina. **Hän tarvitsee tuommainen muumilaivan. (Koska) minä laitan tän mun tornin. ---**

*Eftersom jag bygger här med Amanda, eftersom jag bygger här, stor. --- Titta vad stor jag bygger med Amanda. Med Amanda har jag bygga så här fina. Hon behöver en sådan där mummbåt. (Eftersom) jag sätter den här min torn. ---*

Amanda: Det är korsten. Det kan bli en korsten. Jättehög korsten.



**Alisa:** **Se on tuommoinen,** nog ett korsten.  
*Det är en sådan, nog ett korsten.*

Det finns inga tydliga självklara utlösare vad gäller navigerandet från ett språk till ett annat i Alisas sätt att överskrida språkgränserna. I början av denna sekvens använder hon svenska men senare använder hon både svenska och finska utan att markera språkbytet på något sätt. Det finns inga exempel på typiskt lärarledda aktiviteter i dessa inspelningar men när Alisa och Amanda sitter och ritar och läraren sitter bredvid fortsätter Alisa att tala på ett liknande sätt, navigerande från ett språk till ett annat som det bäst passar henne själv. Det kan konstateras att Alisa konstruerar en aktiv tvåspråkig policy där hon själv talar båda språken. Hon verkar däremot inte förvänta sig att de andra talar båda språken med henne, dvs. hon verkar inte motsätta sig den enspråkiga policyn.

### *Eva*

Eva är det äldsta barnet i materialet. När hon leker med andra barn tar hon den aktiva rollen som ledare. Eva är mycket verbal och åtar sig ofta en vuxenroll gentemot de andra barnen genom att använda sig av ett korrekt och ganska formellt språk. I exempel (5) spelar Eva ett sällskapsspel med en tvåspråkig pojke, Rikhard, och en enspråkig flicka, Emma:

### (5)

**Eva:** **Sinun vuorosi heittää Rikhard. (3) Voi sentään.**  
 ((kommenterar tärningen som ramlar ner från bordet))  
*Din tur att kasta Rikhard. (3) Oj då.*

**Rikh:** **Minä sain (1) minä sain keltaisen. Jippii**  
*Jag fick (1) jag fick gult. Jippii*

**Eva:** **Tuon saat siirtää. Yksi. Ei. Tänne.**  
 ((visar på spelplanen vart spelmarkören ska flyttas))  
*Den där får du flytta. Ett. Nej. Hit.*

**Eva:** **--- Keltainen saa nyt olla siellä. ---**  
*--- Den gula får nu vara där. ---*

**Rikh:** Det är min. Det här.

**Eva:** Orange. **(2) Oranssi.**  
*Orange. (2) Orange.*

**Rikh:** **Punainen.**  
*Röd*

- Eva:** **Punainen saa mennä tuohon. Punainen Rikhard.**  
*Den röda får fara dit. Röd Rikhard.*  
 ((Emma kastar tärningen))
- Eva:** Blåa får ta ett steg.  
**Rikh:** Här är ett steg. **Ole hyvä** ((ger tärningen till Emma))  
*Här är ett steg. Var så god.*
- Eva:** --- Orange får ta ett steg dit, bra. Sen, Rikhard's tur. Rikhard. --- **Sininen saa ottaa tuohon yhden askeleen. Noin. Stop. Mun vuoro. Sininen taas. Emma.**  
 Rosa får ta ett steg, fara dit. Sen eller dit till Rikhard.  
 --- Orange får ta ett steg dit, bra. Sen, Rikhard's tur. Rikhard. --- *Blå får ta ett steg dit. Så. Stop. Min tur. Blå igen. Emma. Rosa får ta ett steg, fara dit. Sen eller dit till Rikhard.*

I den här sekvensen alternerar Eva systematiskt mellan finska och svenska. Hon byter till svenska när hon tilltalar Emma. På ett liknande sätt använder hon endast svenska med lärare i lärarledda smågruppsaktiviteter eftersom lärarna använder svenska med henne. Hon leker mestadels med andra tvåspråkiga flickor och använder finska tillsammans med dem. I de få sekvenser där hon talar för sig själv använder hon svenska. Eva och Alisa har liknande agenser i det avseendet att de båda aktivt använder såväl finska som svenska. Skillnaden i deras agens ligger i att Eva anpassar sitt språkval tydligt enligt mottagarens huvudsakliga språk, medan alla situationer för Alisa ter sig som tvåspråkiga. Denna skillnad kan möjligtvis bero på Evas och Alisas olika åldrar som också påverkar deras språkliga utveckling.

### *Ester*

I den observerade lärarledda smågruppsaktiviteten är Ester en aktiv deltagare och arbetar fokuserat, kommunicerar på svenska med pedagogen och plockar upp några dialektala drag från henne. Hon tar initiativ på svenska och använder ingen finska under aktiviteten. När hon fortsätter aktiviteten på egen hand byter hon språk och talar finska för sig själv. I sin ensamma diskussion växlar hon mellan språk på ett relativt komplext sätt så som syns i exempel 6.

(6)

**Ester:** °Mä teen vaikeen sulle. Tässä pitää olla viiva. ---  
Yksi, kaksi, kolme° ((ritar))

°Jag gör en svår till dej. Här ska det finnas ett streck. --- Ett, två, tre°

Ped.: Får du Ester berätta vad du ha ritat sedan

**Ester:** Jag ritat den där samma

Ped.: Ja men va kiva. Vad du var fiffig du, jättebra. Se du vad du kunde. --- (41)

((Ester fortsätter att förklara på svenska till pedagogen hur hon kommer att lära sin familj att tillverka likadana skelett som hon gör))

**Ester:** --- men mamma riktigt inte **osaa** så jag kan visa den här bilden.

--- men mamma kan inte riktigt så jag kan visa den här bilden

((Ester fortsätter att rita ensam och vi antar att hon i sina tankar ger instruktioner till sin finsktalande mamma. Hon avslutar sitt ritande med att konstatera))

**Ester:** Näin tehdään skeletti (33)

Så här gör man ett skelett (33)

((Hon tittar kritiskt på sin teckning))

**Ester:** Jag ska lite skriva, då ska jag behöva

Ester skriver sitt namn på teckningen och frågar på svenska efter färggranna pappersbitar och lim. Det verkar som att Ester suddar ut gränserna mellan hemmet och dagiset när hon arbetar på egen hand. Hon använder svenska när hon pratar med pedagogerna, men när hon tänker på sin mamma – som är enspråkigt finsk – kommer några finska ord med (t.ex. ”osaa” för ”kan”), även då hon talar med pedagogerna. På samma sätt, när hon föreställer sig att hon genomför samma aktivitet hemma med sin mamma, använder hon finska: ”näin tehdään skeletti”. När hon återvänder till den nuvarande aktiviteten och objekt som finns tillgängliga på dagiset, fortsätter hon på svenska. Tyvärr lyckades vi inte fånga fri lek där hon verbalt interagerar med andra barn och kan således inte fastställa om mottagarsensitivitet endast gäller hennes mamma. Mamman har vid en intervju konstaterat att hon själv inte kan svenska så väl.

*Tindra*

Tindra tillbringar dagen på dagiset med att tala finska vilket också tycks vara det gemensamma språket bland barnen på denna avdelning. Hon initierar samtal endast på finska med såväl pedagoger som kompisar. Undantaget är när hon talar med Peter, det enda barnet som inte har finska som ett av sina hemspråk till skillnad från alla övriga barn i gruppen. Då använder Tindra svenska och hjälper andra barn att förstå deras samtal.

(7)

**Tindra:** **Mä meen syömään nuo kaikki keksit**

*Jag tänker äta upp alla de där kexen*

**Alva:** **Mullekin pitää jäädä sitte**

*Det måste räcka till mej med.*

**Tindra:** Peter har du nåt där i påsen har du?

Peter: Det är min godis.

**Tindra:** Är där din påse? Där var står din namn där där är det där godis där?

Peter: Jå

**Tindra:** Godis **on tuolla** ((tittar på Alva)) ---

*Godis **finns där***

Peter: Mumingodis

**Tindra:** Har du är det kex också?

Peter: Jå och mumin

I exempel 7 är Tindra nyfiken på de godsaker som Peter har med sig för att fira sin födelsedag. När hon har fått det bekräftat att det verkligen handlar om godsaker i den mystiska påsen, förmedlar hon ivrigt informationen vidare på finska till Alva. När Peter berättar att det är mumingodis försöker Tindra förhandla fram en gemensam förståelse på svenska om det är fråga om kex eller godis, eller kanske både och. Exemplet visar att Tindra vid behov aktivt kan kommunicera på svenska men att behovet inte alltid aktualiseras när hon pratar med pedagoger eller tvåspråkiga kompisar. Det finns ingenting i observationerna som skulle visa att hon på något sätt motsätter sig pedagogernas användning av svenska.

## Tobias

Tobias använder huvudsakligen finska i alla observerade situationer, både när han talar med pedagoger, med sig själv och med kompisar. I exempel 8 talar han finska med Peter som inte har finska som ett av sina hemspråk. I och med detta förnekar han Peters rätt till svensk policy i den svenskspråkiga småbarnspedagogiken (för liknande resultat, se Hickey 1997) och det kan argumenteras så att han på detta sätt motsätter sig den svenska policyn. I exemplet leker pojkarna leken om det giftiga ägget där den ena bestämmer vilket lekföremål som är det giftiga ägget utan att den andre ser. Det andra barnet ska försöka samla så många ägg som möjligt utan att vidröra det giftiga ägget. Tobias vill vara den som bestämmer vilket som är det giftiga ägget:

(8)

Peter: **Saanko plockata** äggena?

*Får jag plocka äggen?*

**Tobias: Ei minä. Sinä menet tonne.** ((Vänder sig för att välja giftägget)). **Minä kosken. (3) EI No, saa tulla. Hei. (2) Saanut, et sinä saanut. (3) EI ET SAANU OTTAA ÄGGIÄ.** ((Pojkarna börjar slå varandra, pedagogen avbryter))

*Nej jag. Du går dit. Jag rör det. (3) NEJ Nå, nu får man komma. Hej. (2) Fick, du fick inte (3) NEJ DU FICK INTE TA ÄGGET.*

Ped. : Hej vad gör ni, varför bråkar ni om ägget?

**Tobias: HÄN OTTAA ÄGGEN --- Sinä otit nyt ÄGGEN OTA**

*Han tar ÄGGET Du tog nu ÄGGET TA*

Ped.: Men han fick ju inte ta den, (2) nu

**Tobias: OTA OTA POIS**

*TA TA BORT*

Ped.: Ska han börja plocka nu, menar du?

**Tobias: Plocka nyt. PLOCKA**

*Plocka nu. PLOCKA*

Tobias använder sig av korta imperativ och icke-verbal kommunikation i ett försök att få Peter att göra som han vill. Han ger blandade instruktioner till Peter vilket leder till ett bråk mellan pojkarna. När läraren blandar sig i och använder svenska för att medla mellan pojkarna använder även Tobias lite svenska i ett försök att få Peter att göra som han vill. Det intressanta är att de svenska orden *plocka* och *ägg* som Tobias använder hör nära ihop med

leken och tidigare har övats tillsammans med pedagogen. På samma sätt som i Tindras fall så finns det ingenting som pekar på att Tobias aktivt skulle motsätta sig den svenskspråkiga policyn, men eventuellt behöver han stöd för sin svenska för att aktivt kunna välja mellan språken.

### *Tove*

Tove är blyg och vill inte ha mikrofonen på sig. Hon använder enbart finska i inspelningarna. Även då pedagogen försöker elicitera rim på svenska genom en för barnen bekant och inövad berättelse sitter Tove tyst och formar inte något av de eliciterade orden ens tyst för sig själv. Hon talar finska till alla de andra barnen och till pedagogerna så som i exempel 9:

#### (9)

- Ped.: Så Tove, vem vill du att ska följa med dig och klättra dit upp på trädet?  
 ((Tove ler))
- Isak: Jag
- Ped.: Ska du klättra med Isak?  
 ((Tove skakar på huvudet))
- Barn: Inte vill jag
- Ped.: Nej, jag fråga Tove. Toves tur den här gången. Ska vi leka att det är Tove och (3) kan det vara (1) Ingrid?
- Tove:** **Emmä haluu**  
*Jag vill inte*
- Ped.: Eller du vill inte klättra alls i trädet?  
 ((Tove skakar på huvudet och ser irriterad ut))

I exemplet motsätter Tove sig aktiviteten genom att inte delta i aktiviteten trots pedagogens uppmaningar. Hon förstår pedagogens svenska, men väljer att själv använda finska och icke-verbal kommunikation. Tove är det barn som mest tydligt håller fast vid ett språk, finska, men på samma sätt som med Tindra och Tobias, ser vi inga entydiga tecken på att hon aktivt skulle motsätta sig den svenskspråkiga policyn. Hon accepterar att pedagogerna talar svenska med henne och pedagogerna accepterar att hon talar finska med dem, även om de naturligtvis försöker locka fram svenskan hos henne.

## 5. Konklusion

I den här artikeln har vi närmat oss den utövade språkpolycyn i svenskspråkig småbarnspedagogisk verksamhet genom att analysera tvåspråkiga barns handlingar och agens. De korta inblickarna i vardagliga situationer i vilka de tvåspråkiga barnen är involverade visar att barnen är individer och att de uppvisar varierande typer av tvåspråkiga agenser trots den enspråkiga uttalade språkpolycyn. Inblickarna visar också behovet av att förstå den roll barnagens spelar för att förstå den utövade språkpolycyn i svenskspråkiga daghem i Finland. Även om den uttalade språkpolycyn är enspråkig hindrar den inte barn från att uppnå och skapa agens som navigeras genom två språk. Vidare är det viktigt att påpeka att den uppnådda agensen hos de tvåspråkiga barnen i denna studie inte motarbetas av varken lärarna eller kompisarna.

Vi var också intresserade av att veta vad barnens kommunikativa handlingar berättar om den utövade polycyn vid de undersökta daghemmen. Vi kunde konstatera att den mest påtagliga barnagensen för att använda finska inom den enspråkigt svenska språkpolycyn återfinns i det officiellt enspråkigt finska området. Det är i detta fall mestadels upp till pedagogerna att följa den uttalade språkpolycyn i sina talturer medan barnen som grupp eller som individer väljer en enspråkigt finsk språkpolicy med tolerans för pedagogens användning av svenska. Trots det utbyter barnen också vissa repliker på svenska med sina kompisar. Även om barnagensen kan verka motsätta sig en enspråkigt svensk policy betyder det dock inte nödvändigtvis att barnen skulle motsätta sig användningen av svenska, eller att de skulle föredra och må bättre av ett finskspråkigt daghem. Det tycks mer handla om frånvaron av en kritisk massa av barn som delar en gemensam förstaspråksupplevelse på svenska (se Thomas och Roberts 2011), vilket skulle uppmuntra användningen av svenska i samtal. I de två tvåspråkiga områdena tycks däremot samexistensen av enspråkig och tvåspråkig policy framgå av agensen både hos enspråkigt svenska och tvåspråkiga barn. En möjlig förklaring till detta kan vara att det finns en tillräcklig kritisk massa för att såväl enspråkigt svensk, enspråkigt finsk som tvåspråkig användning av språk känns naturligt. Vid de tvåspråkiga områdena tycks barnen ha ett mindre behov av att tala finska till pedagogerna; de anpassar sig något tydligare till pedagogens språkval.

Det intressanta är att vi i det föreliggande materialet inte har stött på att någon, varken bland barnen eller bland den pedagogiska personalen, skulle kräva en enspråkig policy. Detta kan vara ett tecken på en uppfattad ideologisk språkpolicy som baserar sig på den uttalade utbildningspolycyn, enligt vilken pedagogerna ska respektera barnens språkval och språkliga bakgrund. Detta slag av obehindrad tvåspråkig policy är dock möjlig endast när såväl

pedagogerna som barnen är tvåspråkiga (jfr Paradis och Nicoladis 2007). Vi antar således fortsättningsvis att om det inte fanns tvåspråkiga barn så skulle heller inte den enspråkiga normen behöva förhandlas om eller rekonstrueras. I vidare forskning bör dessa ögonblicksbilder av barnens agens kompletteras med en longitudinell uppföljning för att se hur barnen eventuellt socialiseras in i den uttalade policyn och hurdana förändringar som kan ske i det individuella barnets agens under årens gång.

### *Litteratur*

- Ahearn, Laura. 2001. Language and agency. *Annual Review of Anthropology* 30:109–137.
- Ahearn, Laura. 2010. Agency and language. I: Jürgen Jaspers m.fl. (red.), *Society and language use*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co. S. 28–48.
- Barac, Raluca, Ellen Bialystok, Dina C. Castro och Marta Sanchez. 2014. The cognitive development of young dual language learners: A critical review. *Early childhood research quarterly* 29(4):699–714.
- Barron-Hauewaert, Susanne. 2011. *Bilingual siblings: language use in families*. Bristol, NY, Ontario: Multilingual matters.
- Berglund, Raija. 2008. Ett barns interaktion på två språk – En studie i språkval och kodväxling. *Acta Wasaensia* 190. Vasa universitet.
- Bergroth, Mari. 2015. Kaksisuuntaista kieleen sosiaalistumista kaksikielisissä perheissä. I: Jakonen m.fl. (red.), *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja*, 73. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys. S. 126–141.
- Blackledge, Adrian och Angela Creese. 2010. *Multilingualism. A critical perspective*. London: Continuum International Publishing Group.
- Block, David. 2015. Structure, agency, individualization and the critical realist challenge. I: Ping Deters m.fl. (red.), *Theorizing and Analyzing Agency in Second Language Learning. Interdisciplinary approaches*. Bristol, NY: Multilingual Matters. S. 17–36.
- Bonacina-Pugh, Florence. 2012. Researching ‘practiced language policies’: insights from conversation analysis. *Language Policy* 11:213–234.
- Boyd, Sally och Åsa Palviainen. 2015. Building walls or bridges? A language ideological debate about bilingual schools in Finland. I: Mia Halonen m.fl. (red.), *Language policies in Finland and Sweden: Interdisciplinary and Multi-sited Comparisons*. Bristol, UK: Multilingual Matters. S. 57–89.
- Cekaite, Asta och Polly Björk-Willén. 2013. Peer group interactions in multilingual educational settings: Co-constructing social order and norms for language use. *International Journal of Bilingualism* 17 (2):174–188.
- Cummins, Jim. 2007. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics* 10 (2):221–240.
- De Houwer, Annick 2009. *Bilingual first language acquisition*. Clevedon, Buffalo: Multilingual Matters.



- Engle, Randi A. och Conant, Faith R. 2002. Guiding principles for fostering productive disciplinary engagement. Explaining an emergent argument in a community of learners classroom. *Journal of the Learning Sciences* 15:451–498.
- Fogle, Lynn Wright. 2012. *Second language socialization and learner agency: Talk in three adoptive families*. Bristol, NY: Multilingual Matters.
- García, Ofelia. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Garrett, Paul B. 2007. Language socialization and the (re)production of bilingual subjectivities. I: Heller, Monica (red.), *Bilingualism: A social approach*. Basingstoke: Palgrave. S. 233–256.
- Genesee, Fred, Elena Nicoladis och Johanne Paradis. 1995. Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language* 22 (3):611–631.
- Giddens, Anthony. 1979. *Central problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. London: Macmillan
- Gort, Mileidis & Ryan W. Pontier. 2013. Exploring bilingual pedagogies in dual language preschool classrooms. *Language and Education* 27 (3):223–245.
- Grosjean, François. 2001. The bilingual's language modes. I: Nicol, Janet. (red.), *One mind, two languages: Bilingual language processing*. Oxford: Blackwell. S. 1–22.
- Heller, Monica. 2006. Bilingualism. I: Jourdan, Christine och Kevin Tuite (red.), *Language, culture, and society: Key topics in linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 156–167.
- Hickey, Tina. 1997. Mixing beginners and native speakers in minority language immersion: Who is immersing whom? *Canadian Modern Language Review*, 57 (3): 443–474.
- Karjalainen, Katri och Nina Pilke. 2012. Samlokalisering, samarbete eller kanske sammansmältning? Analys av begreppet 'tvåspråkig skola' i en dagstidning. I: Nissilä, Niina och Nestori Siponkoski (red.), *Språk i rörelse*. VAKKI Publications 1. Vasa. S. 58–69.
- Kovero, Camilla. 2011. *Språk, identitet och skola II. Rapporter och utredningar 2011:6*. Opetushallitus. Helsinki.
- Lanza, Elizabeth. 2004. *Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Luykx, Aurolyn. 2005. Children as Socializing Agents: Family Language Policy in Situations of Language Shift. I: Cohen James m.fl. (red.), *ISB4: Proceedings of the 4th international symposium on bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press. S.1407–1414.
- Markström, Ann-Marie och Gunilla Halldén. 2009. Children's strategies for agency in preschool. *Children & Society* 23:112–122.
- Meisel, Jürgen 1994. Code-switching in young bilingual children. The acquisition of grammatical constraints. *Studies in Second Language Acquisition* 16 (4):413–439.
- Nurmilaakso, Marja och Anna-Leena Välimäki. 2011. *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Opas 13. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Ochs, Elinor och Bambi B. Schieffelin. 2014. The theory of language socialization. I: Duranti, Alessandro m. fl. (red.), *The handbook of language socialization*. West Sussex: Wiley Blackwell. S. 1–22.
- Oswell, David. 2013. *The agency of children. From family to global human rights*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Paradis, Johanne och Elena Nicoladis. 2007. The influence of dominance and sociolinguistic context on bilingual preschoolers' language choice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (3):277–297.
- Paradis, Johanne. 2009. Early bilingual and multilingual acquisition. I: Auer, Peter och Li Wei (red.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin: Mouton de Gruyter. S. 15–44.
- Riley, Kathleen C. 2014. Language socialization and language ideologies. I: Duranti, Alessandro m. fl. (red.) *The handbook of language socialization*. West Sussex: Wiley Blackwell. S. 493–514.
- Rontu, Heidi. 2005. Språkdominans i tidig tvåspråkighet. Barnets kodväxling i kontext. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Robertson, Leena H., Rose Drury och Carrie Cable. 2014. Silencing bilingualism: a day in a life of a bilingual practitioner. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 17 (5):610–623.
- Shohamy, Elana. 2006. *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. New York: Routledge.
- Slotte-Lüttge, Anna. 2007. Making use of bilingualism — construction of a monolingual classroom, and its consequences. *International Journal of the Sociology of Language* 187–188:103–128.
- Spolsky, Bernard 2004. *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STAKES 2005. Grunderna för planen för småbarnsfostran. Forsknings- och utvecklingscentralen för social- och hälsovården. Handböcker 61. Tillgänglig: [https://www.thl.fi/documents/605877/747474/vasu\\_svenska.pdf](https://www.thl.fi/documents/605877/747474/vasu_svenska.pdf)
- Statsrådet 2012. Statsrådets förordning om riksomfattande mål för utbildningen enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen. Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2012/20120422>
- Thomas, Ennli M. och Dylan B. Roberts. 2011. Exploring bilinguals' social use of language inside and out of the minority language classroom. *Language and Education* 25 (2):89–108.
- van Nijnatten, Carolus. 2010. *Children's agency, children's welfare: a dialogical approach to child development, policy and practice*. Bristol: Policy Press.
- Weber, Jean-Jacques. 2014. *Flexible multilingual education. Putting children's needs first*. Bristol, NY: Multilingual Matters.
- Young, Andrea S. 2014. Unpacking teachers' language ideologies: attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France. *Language Awareness* 23 (1–2):157–171.

*Transkriptionsnyckel*

normal	svenska
<b>fetstil</b>	finska
<i>kursiverad</i>	översättning från finska (vid tvåspråkiga yttranden anges även det svenska innehållet)
<u>dubbel understreckning</u>	kodväxling inom ett ord
:	förlängd stavelse
[	överlappning inleds
]	överlappning slutar
(.)	paus under 0,5 sekunder
(2)	paus, med tid uppmätt i sekunder
TEXT	uttalat med högre amplitud än normalt
x	ohörbart ord
(text)	osäker tolkning av tal
◦ ◦	uttalat lägre än normalt
(( ))	transkriberarens kommentar
?	stigande ton
.	fallande ton
=	ytrande som fortsätter på följande rad
<u>roligt</u>	emfas
haha	skratt
---	borttaget tal