

Diversity in Communication

To cite this article: Sopanen, P. & Bergroth, M. (2024). Att kommunicera stöd för språklig mångfald: Analys av lokala planer för småbarnspedagogik i tolv tvåspråkiga kommuner. *VAKKI Publications 16*, 123–140. <https://doi.org/10.70484/vakki.145587>

Att kommunicera stöd för språklig mångfald: Analys av lokala planer för småbarnspedagogik i tolv tvåspråkiga kommuner

Pauliina Sopanen^a & Mari Bergroth^a

^a Pedagogiska fakulteten, Avdelningen för pedagogik, Helsingfors universitet

Children's diverse linguistic backgrounds in Finnish early childhood education and care (ECEC) are acknowledged in the *National core curriculum for ECEC*. It states that multilingual children are supported in their languages, identities, general well-being, and self-esteem. In addition, the staff need to support and cooperate with multilingual families in matters related to multilingualism and learning. ECEC providers also create and follow a local curriculum, which is based on the national curriculum, and which considers local features and other local plans and curricula. In this study we examine intertextuality in local curricula for ECEC in twelve bilingual municipalities and specifically a section on multilingualism in languages other than Finnish and Swedish. We apply content analysis to examine similarities and differences in the local curricula on issues related to support for multilingual children and whether the rights of these children are realised on equal terms in the municipalities. The results show that issues related to language are discussed in each document. However, variation in authorities' ways to handle the section on multilingualism becomes visible when the curricula are compared between the municipalities, between the language versions of the curricula and in the formulations. We argue the importance of following similar guidelines in municipalities even if local specifications are highlighted, to ensure equal possibilities for all multilingual children in ECEC.

Nyckelord: flerspråkighet, intertextualitet, kommun, småbarnspedagogik, styrdokument

1 Inledning

Syftet med studien är att granska hur tolv tvåspråkiga kommuner kommunicerar språklig mångfald i sin lokala plan för småbarnspedagogik. Syftet är dagsaktuellt då allt fler barn inom småbarnspedagogiken har ett annat modersmål än finska, svenska eller samiska (härefter *flerspråkiga barn*) (Vipunen 2023, se även avsnitt 3). Språklig mångfald synliggörs i *Lag om småbarnspedagogik* (540/2018) och återspeglas i det nationella styrdokumentet *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen 2022), där det påpekas att de språkliga och kulturella aspekterna ska beaktas för varje barn som deltar i småbarnspedagogiken (se även avsnitt 3). Detta betyder att alla språk och kulturer ska ses som en berikande del av verksamheten (Sopanen 2022, Bergroth & Hansell 2020, Honko & Mustonen 2020). Samtidigt visar nationella kartläggningar (Silverström m.fl. 2023, Undervisnings- och kulturministeriet 2023) att flerspråkiga elever redan efter nybörjarundervisningen är i en svagare ställning än andra elever när det gäller jämlika möjligheter, välmående och kunskapsutveckling. Detta visar på vikten av att granska hur stödet för den språkliga mångfalden kommuniceras i tvåspråkiga kommuner i ett tidigt skede av utbildningsstigen.

Det finländska utbildningssystemet bygger på principen om decentralisering (Eurydice 2023), vilket innebär att anordnarna av småbarnspedagogik, i detta fall kommunerna, följer det nationella styrdokumentet (härefter nationell plan, NP) men de har även skyldigheten att utarbeta lokala styrdokument (härefter, lokal plan, LP). Både NP och LP är bindande dokument (Utbildningsstyrelsen 2022: 9). I LP ska småbarnspedagogiken i kommunerna preciseras, styras och stödjas och därtill ska andra LP såsom förskoleundervisningens läroplan, läroplanen för den grundläggande utbildningen och integrationsplanen beaktas (Utbildningsstyrelsen 2022: 9). Vi granskar om flerspråkiga barns rättigheter tillgodoses på lika villkor i de undersökta tvåspråkiga kommunerna med följande forskningsfrågor: 1) Hurdana skillnader finns det i kommunernas LP och 2) Vilka innehåll preciseras i kommunernas LP gällande uppdraget att skapa goda förutsättningar för lärande och utveckling av flerspråkiga barns egna modersmål och andraspråket finska / svenska?

2 Teoretiska synpunkter

Vikten av att inkludera barnens egna modersmål i den småbarnpedagogiska verksamheten är mångfasetterad. De egna språken kan stödja både barnets lärprocesser (Otwinowska m.fl. 2023, Barac & Bialystok 2011, Adesope m.fl. 2010) och den språkliga identitetsbildningen på ett positivt sätt. Identitet är i sin tur nära förknippat med barnets socio-emotionella välmående och kan främja barnets delaktighet och agens (Kalland

m.fl. 2022, Duarte 2018). Dessutom kan kommunikation på och kring flera olika modersmål i verksamheten vara en viktig brobyggare mellan den småbarnspedagogiska verksamheten och hemmen (Nemeth 2021, Tkachenko m.fl. 2021, Lastikka & Lipponen 2016). Trots de positiva effekterna av barnens modersmål tenderar de vara osynliga i småbarnspedagogisk verksamhet (Bergroth & Alisaari 2023, Tyrer m.fl. 2022, Honko & Mustonen 2020), något som aktualiserar behovet att granska hur dessa frågor kommuniceras på policynivå i olika kommuner i Finland.

För att barnen ska kunna utveckla och upprätthålla alla sina språk, behöver språken stödas i barnets omgivning. Vi utgår från Bronfenbrenners (1979) ekologiska systemteori enligt vilken olika faktorer och omständigheter, dvs. system, samspelar i barnets utveckling. Mikro-, meso-, exo- och makrosystemen samverkar med varandra och har en inverkan på barnets utveckling. Som exempel på mikrosystem kan nämnas bland annat interaktionen mellan barnet och andra familjemedlemmar, mellan barnet och andra barn eller mellan barnet och personalen på daghemmet. Mikrosystem består av institutioner och grupper som direkt inverkar på barnet och som barnet i sin tur ömsesidigt samverkar med (Grøver 2018: 18–20). Familjen, hemmet och den småbarnspedagogiska verksamheten ses som viktiga mikrosystem för barnet och för dess språkutveckling.

Den följande systemnivån, mesosystemet, innehåller samspel mellan två och flera mikrosystem som barnet aktivt deltar i (Bronfenbrenner 1979: 25). Ett exempel på mesosystem är samverkan mellan daghemmet och familjen. I motsats till mikro- och mesosystem innefattar exosystemet sådana kontexter som barnet inte självt deltar i, men som ändå har inverkan på barnets liv som exempelvis föräldrarnas arbetsplats (Bronfenbrenner 1979: 26). Den småbarnspedagogiska administrationen och andra tjänsteleverantörer som påverkar barnets liv implicit kan också ses som exosystem (Turja 2017: 160). Trots att barnen inte medverkar direkt med beslutsfattande organ på kommunnivå, har de som fattar beslut och skriver lokala styrdokument för småbarnspedagogik en indirekt inverkan på barnets vardag, liv och framtid. Makrosystemet i sin tur kan anses innefatta den kultur eller de kulturer som barnet och barnets familj är en del av (Grøver 2018: 8–20). Makrosystemet består av olika värderingar, normer och ideologier som påverkar barnets liv och utveckling.

Bronfenbrenners olika system påverkar barnets möjligheter att utvecklas som flerspråkig individ, vilket gör dem relevanta för studien. Frågor kring hur barnets språk stöds hemma eller på daghem (mikrosystem) och hur vårdnadshavare och daghempersonal samarbetar för att stödja barnets flerspråkiga identitet och språkutveckling (mesosystem) är avgörande. Därtill är det viktigt att betrakta exosystem och makrosystem som påverkar barnets möjligheter mer implicit. Vilken betydelse flerspråkigheten har på

makro- eller exonivå, inverkar också på det som händer i mikro- och mesosystemen. I studien granskar vi samspelet närmast på textuell plan.

Bronfenbrenners ekologiska systemteori har, utöver studier kring barnets utveckling, inspirerat även forskning i andraspråkslärande (Douglas Fir Group 2016) och forskning i språkpolicyer (se till exempel Sapanen 2022, Menken & García 2010, Hornberger & Johnson 2007). Det har framkommit att språkpolitiska beslut och språklagstiftning på makronivå påverkar policyer, såsom läroplaner och verksamhetsplaner, på mesonivå och vidare på mikronivå. I denna studie ligger huvudfokus på styrdokument som text. Styrdokument som text både skapas och tolkas av policyagenter. Tidigare studier har visat att de som bearbetar makronivåns policyer på mesonivå (eller exonivå) har en stor betydelse för hur policyer tolkas, tillämpas och, till slut, implementeras (se exempelvis Ali & Ready 2021, Johnson & Freeman 2010). Policytexten blir en sammanbindande länk som kopplar ihop de olika policyaktörerna, policynivåerna och de idéer som inkluderas, eller kan tolkas inkluderas, i de olika dokumenten (Bergroth 2021, Bergroth 2020). I en nyligen publicerad utredning fann Sapanen med kollegor (2024) att personalen inom småbarnspedagogik önskade tydliga beskrivningar i LP, medan ledarna betonade vikten av tydliga beskrivningar i både NP och LP. Det poängterades också att trots att både finskspråkig och svenskspråkig småbarnspedagogik följer samma NP, skapar den språkliga närmiljön olika utgångspunkter för arbetet med flerspråkighet. I en rapport av Repo med kollegor (2018: 54–57) framkom det att både personalen och ledarna inom småbarnspedagogik var bättre insatta i innehållet i LP än i innehållet i NP, något som framhäver betydelsen av LP för verksamheten. Författarna (Repo m.fl. 2018: 112) konstaterade dock gällande bemötandet av språklig och kulturell mångfald att LP-beskrivningar består i stort av textstycken och innehåll kopierade från NP utan någon tydlig lokal förankring. Eftersom NP och LP har reviderats i många kommuner under 2022 finns det skäl att granska om delen om flerspråkiga barn också har utvecklats vidare i LP.

I studien utgår vi från intertextualitet för att kunna spåra och identifiera de lokala särdragen i LP. Enligt Johnson (2015: 168) kan intertextuell analys av policytexter visa bland annat hur texten kan sammankopplas med andra texter och diskurser. I linje med tidigare studier om intertextualitet menar Johnson (2015: 169) att språkpolicyer har beröringspunkter med tidigare policydokument, ikraftvarande policydokument och även tidigare och pågående samhällsdiskurser. I denna studie ligger fokus på den intertextualitet som kan spåras mellan NP och LP för småbarnspedagogik.

3 Material och metoder

Studien är en del av ett större projekt *Delaktig i språklig mångfald* som har som syfte att öka förståelsen kring svenska som andraspråk inom småbarnspedagogik och förskola

sett ur olika aktörers perspektiv samt att stötta den framväxande flerspråkiga språkliga identiteten hos alla barn. I projektet läggs särskilt fokus på småbarnspedagogiken i södra Finland, eftersom frågor kring svensk integration, barn och unga, och samverkan mellan språkliga praktiker som inkluderar svenska, finska och engelska och de egna modersmålen inte tidigare har studerats där i någon nämnvärd omfattning (Kosová & Sundbäck 2021).

Enligt Utbildningsförvaltningens statistiktjänst (Vipunen 2023) är andelen flerspråkiga barn i småbarnspedagogik 12,4 % i Finland. Andelen flerspråkiga barn i småbarnspedagogik är högst i Nyland (21,4 %), men även i studiens andra undersökta landskap, Egentliga Finland, är andelen 12,9 %. Då statistiken om barns språkliga bakgrund (Vipunen 2023, Finlands officiella statistik 2023) visar barnets registrerade modersmål, kan den språkliga mångfalden dessutom vara mera utbredd än så. Enligt en färsk utredning (Sopanen m.fl. 2024) meddelade den pedagogiska personalen på daghem att det var vanligt förekommande att ha flerspråkiga barn i den egna barngruppen, även i den svenskspråkiga småbarnspedagogiken.

Analysmaterialet i studien består av LP i sammanlagt tolv tvåspråkiga kommuner i Nyland och Egentliga Finland (se Bilaga 1). De undersökta kommunerna uppfyller dessutom åtminstone två av följande tre kriterier: antalet invånare i slutet av år 2022 var över 10 000, andelen invånare med svenska som registrerat modersmål i kommunen var minst 10 % och andelen barn med något annat språk än svenska eller finska som registrerat modersmål inom småbarnspedagogiken var minst 10 % (Finlands officiella statistik 2023, Vipunen 2023).

I studien analyseras de textstycken i NP och i LP som berör flerspråkiga barn i avsnitt 4.6 *Preciseringar gällande språk och kultur* i dessa tolv kommuner. Analysen består av tre steg. I det första steget granskas om avsnitt 4.6 förekommer i LP och om lokala särdrag specificeras i det. I linje med NP ska det beskrivas och preciseras i LP bland annat på vilka sätt verksamheten för olika språk- och kulturgrupper ordnas, på vilket sätt flerspråkiga barn får stöd för att lära sig svenska eller finska och hur samarbete i frågor kring språk och språkval arrangeras med familjer. Det andra analyssteget består av jämförande innehållsanalys mellan NP och LP. Innehållsanalysen tar fasta på bland annat modaliteter (exempelvis vad *ska*, *kan* och *får* göras, eller vad som är *möjligt att göra*) och agens (vem agerar) (se exempelvis Törrönen 2013). Med hjälp av innehållsanalys skapas studiens analyskategorier (tabell 1).

Tabell 1. Preciseringskrav i LP, de skapade analyskategorierna samt beskrivningen i NP

I LP ska följande frågor besvaras (Utbildningsstyrelsen 2022: 57)	Analys-kategori	Beskrivning i NP (Utbildningsstyrelsen 2022: 54) (Beskrivningen har förkortats i vissa delar för att spara utrymme)
	(identitet inkluderas i de andra kategorierna)	I den småbarnspedagogiska verksamheten ska [...] flerspråkiga barn få stöd för att utveckla sina språkkunskaper, sina språkliga och kulturella identiteter och sin självkänsla.
<i>på vilket sätt [...] flerspråkiga barn får stöd för att lära sig svenska eller finska?</i>	Utvecklingen av kunskaper i svenska eller finska	Utvecklingen av barnens kunskaper i svenska [...] ska främjas målinriktat och pedagogiskt och utgående från barnens behov och förutsättningar på alla områden som barnets språkliga kunskaper och färdigheter omfattar. Med hjälp av mångsidiga kommunikationssituationer och lärmiljöer ska barnen ges möjlighet att använda och tillägna sig svenska som andraspråk i olika fostrings- och undervisningssituationer. Ett konkret språk och ett uttrycksförråd som används i vardagen ska vara utgångspunkten för att tillägna sig svenska eller finska. Förmågan att förstå och förmågan att producera språk ska knytas samman. På detta sätt lär sig barnet att göra iakttagelser och uttrycka sina tankar, känslor och åsikter på ett eget och för situationen lämpligt sätt.
<i>på vilket sätt samarbete och rutiner som gäller familjens språkval och stödet för modersmålet ordnas?</i>	Stödåtgärder för flerspråkiga barn	En del av barnen blir bekanta med den finländska kulturen och det svenska eller finska språket först då barnet börjar i småbarnspedagogiken. Att ett barn bekantar sig med och försöker lära sig det svenska eller finska språket ska inte jämföras med stödet som ges i småbarnspedagogiken (kapitel 5).
	Samverkan med familjerna för lyckad integration	Vårdnadshavarna ska få höra om den finländska småbarnspedagogikens mål, innehåll och metoder. Personalen ska diskutera familjens språkmiljö, språkval, flerspråkiga och kulturella identiteter samt utvecklingen och betydelsen av barnets modersmål – ett eller flera – med vårdnadshavarna. Småbarnspedagogiken stöder barnets integrering i det finländska samhället.
	Personalens uppdrag för barns modersmål och flerspråkighet	I mån av möjlighet skapas även tillfällen där barnen kan använda och lära sig sitt eget eller sina egna modersmål. Det egna modersmålet och att lära sig svenska eller finska som andraspråk ligger till grund för barnets funktionella två- och flerspråkighet.
	Familjens uppdrag för modersmål	Ansvaret för att upprätthålla och utveckla barnets modersmål – ett eller flera – och kultur ligger i första hand hos barnets familj.

I det tredje steget jämförs de tolv LP med varandra och med NP. Med hänvisning till det begränsade utrymmet presenteras i artikeln enbart excerpt ur de svenskspråkiga LP. Av den anledningen hänvisas det härefter bara till svenska som andraspråk. Eftersom de finskspråkiga integrationsstigar har varit primära även i de tvåspråkiga kommunerna (Thors 2018, Creutz & Helander 2012) är det av särskilt intresse att granska om även de svenskspråkiga LP tar upp frågor kring flerspråkiga barn. Inom ramen för studien analyserar vi inte skillnaderna mellan språkversionerna inom kommunerna i detalj.

4 Mångfald i kommunikationen kring språklig mångfald i kommunerna

I det här kapitlet redogör vi för resultaten i analysstegen 1–3. Resultaten diskuteras närmare i avsnitt 5. I tabell 2 ges först en översikt över hur de analyserade textsnuttnarna i LP förhåller sig till ursprungstexten i NP. Vi har identifierat tre olika typer av variation, nämligen strukturell variation, skillnader mellan de finsk- och svenskspråkiga versionerna i respektive kommun och variation genom olika visuella tillägg. Därtill förekommer variation i innehållet i LP vilket diskuteras närmare i avsnitt 4.1 och 4.2.

När det gäller den strukturella variationen har vi identifierat fem underkategorier (se tabell 2). I den första kategorin räknas med text i LP som är identisk med text i NP, medan den andra innehåller text från NP samt lokala preciseringar. I den tredje inkluderas LP som innehåller vissa delar av texten i NP kombinerade med lokala preciseringar. I den fjärde underkategorin kombineras textstycken i NP med lokala preciseringar i den löpande texten. Den femte kategorin innehåller LP utan avsnitt 4.6.

Tabell 2. Variationen i avsnitt 4.6 i kommunerna

Typen av variation	Kategori	Kommun
Strukturell	1) Hela texten från NP	Grankulla, Helsingfors
	2) Hela texten från NP följt av lokala preciseringar	Borgå, Esbo, Espoo, Kyrkslätt, Pargas, Sjun- deå, Vanda, Åbo
	3) Textstycken från NP samt lo- kala preciseringar	Sibbo, Sipoo
	4) Lokala preciseringar inbakade i texten från NP	Lovisa, Raseborg
	5) Avsnitt 4.6 saknas	Turku
Skillnader mellan språkversionerna		Esbo <--> Espoo, Sibbo <--> Sipoo, Åbo <--> Turku
Tillägg i form av bild, figur eller tabell		Borgå, Lovisa, Pargas, Vanda

Det finns tydliga kommuninterna skillnader mellan språkversionerna i Esbo, Sibbo och Åbo. För dessa har även de finska namnen på LP inkluderats i tabellen och senare i avsnitt 4.1 och 4.2. I alla de undersökta kommunerna skiljer sig beskrivningarna från varandra: exempelvis längden på texten varierar från en halv sida upp till tre sidor. I LP i Borgå, Lovisa, Pargas och Vanda förekommer det också tillägg i form av bild, figur eller tabell. I de följande avsnitten diskuteras innehållsliga likheter och skillnader i detalj. För kommuner vars LP i båda språken är likadana används det svenskspråkiga namnet på kommunen och normal stil (t.ex. Raseborg). Ifall det hänvisas i texten bara till en språkversion av LP i Esbo, Sibbo eller Åbo, används kursiv stil (t.ex. *Esbo* eller *Espoo*). Helsingfors och Grankulla, där texten är identisk med NP och *Turku* där avsnittet saknas, har utslutits ur den fortsatta analysen.

4.1 Utvecklingen av kunskaper i svenska som andraspråk

I NP uttrycks det på många sätt hur utvecklingen i svenska ska stödjas i småbarnspedagogik. I de flesta LP framkommer, implicit eller explicit, att avsnitt 4.6 handlar om flerspråkiga barn och deras språklärande (i andraspråk), men det nämns inte explicit i NP vem som ansvarar för att utveckla barnens kunskaper i svenska. Den förpliktande, normativa stilen i dokumentet hänvisar till personalens uppgifter inom småbarnspedagogiken: utveckling av barns kunskaper i svenska ska främjas i olika situationer, med hjälp av olika metoder och utgående från barnens behov. I LP i Pargas, Sjundeå, Vanda och Åbo har det förpliktande ska uteslutits, och i Esbo, Kyrkslätt och Sibbo nämns det bara en eller två gånger. Passiva formuleringar kring uppgifter som har med utveckling av andraspråkskunskaper att göra (se tabell 1) är fortfarande vanliga i LP, men dessa uppgifter riktas också explicit till personalen/personalen inom småbarnspedagogiken (Borgå, Esbo, Kyrkslätt, Raseborg, Sipoo, Sjundeå, Vanda), läraren inom småbarnspedagogiken (Espoo, Raseborg, Vanda), alla i vård- och fostringspersonalen (Borgå) och vi (Pargas, Åbo).

(1) Läraren inom småbarnspedagogik ansvarar för planeringen, utvärderingen och den pedagogiska dokumenteringen av S2-undervisningen i sin grupp och för samarbetet med vårdnadshavarna. Hela personalen deltar i den språk- och kulturmedvetna småbarnspedagogiken samt i genomförandet av S2-undervisningen. [...] (LP i Vanda: 59)

I exempel 1 är det läraren inom småbarnspedagogik som uppges ansvara för pedagogiskt ledarskap i fråga om andraspråksundervisningen i Vanda medan hela personalen deltar i genomförandet av den. I exemplet nämns S2-undervisning, men det är oklart om man med detta avser verksamhet som skiljer sig från den normala språkmedvetna verksamheten i gruppen (om S2-undervisning inom småbarnspedagogik, se Owal Group Oy 2022). En likadan arbetsfördelning syns även i Raseborg. När andraspråksundervisningen förväntas ske i alla situationer, och inte bara vid pedagogiskt planerade och mål-inriktade undervisningstillfällen, betonas vikten av samarbete och språkmedvetna arbetssätt hos hela personalen. En närmare betraktelse av LP i kommunerna visar att utöver personalen och lärarna nämns det även andra personer i samband med andraspråkslärandet och -utveckling: språk- och kulturlärare (Borgå, Espoo, Raseborg), vuxna i verksamheten (Lovisa), speciallärare (Borgå, Sibbo) och talterapeuter (Borgå). I Raseborg och Sjundeå nämns även vårdnadshavarna, men bara i samband med samverkan med personalen (se exempel 6 och 7).

Andraspråkslärandet behandlas i alla LP men med varierande djup och delvis med olika innehåll. I LP i Espoo finns det ett eget avsnitt med rubriken *Stöd för inläring av finska som andraspråk hos främmande- och flerspråkiga barn* (egen översättning) och i LP i Borgå ett avsnitt med rubriken *Stödjande av flerspråkiga barn och barn med främmande*

språk. Båda avsnitten tar upp frågor specifikt kring andraspråkslärandet. I Borgå, *Espoo*, Lovisa och Raseborg diskuteras temat i detalj medan det i andra LP nämns mer allmänt hur undervisningen kan arrangeras, vem som ansvarar för den och vilka metoder som kan användas. Exempel 2 belyser en del av de detaljerade beskrivningarna av personalens uppgifter i Borgå.

(2) I planeringen av undervisningen ska man beakta att alla situationer är inlärningssituationer och alla i vård- och fostringspersonalen har ett pedagogiskt ansvar. Planeringen och genomförandet av den pedagogiska verksamheten syns i vardagliga rutiner, övergångsskeden och barnets basvård. Då man arbetar med barn ska man använda ett gott vardagsspråk (lättförstått språk), hålla paus då man talar och ge en instruktion i taget. Bilder, föremål, stödtecken eller uttryck och gester kan användas för att stödja barnens färdigheter i språkförståelse samt delaktighet. Barnet förses med modeller för rikt språkbruk till exempel genom ordlistor och barnlitteratur relaterade till olika situationer eller ämnesområden. (LP i Borgå: 22)

I LP i Borgå diskuteras även barnets delaktighet, personalens observationer och dokumentation av barns språkbruk och -kunskaper samt olika verktyg som kan användas. På samma sätt som i Borgå redogörs det i Lovisa detaljrikt för hur man kan skapa goda förutsättningar för flerspråkiga barn att utveckla sina kunskaper i andraspråket samt hur dessa kunskaper vid sidan av modersmålet ger grunden till fortsatt lärande. De två styrdokumenterna i Borgå och Lovisa liknar varandra även i frågor kring samarbetet med barnrådgivning samt kontinuiteten från daghem till förskola, teman som inte nämns i andra LP i avsnitt 4.6.

Tillägg till den del i NP som behandlar andraspråkslärandet är vanliga även i andra LP om än inte i lika stor omfattning som i Borgå, Lovisa och Raseborg. Det förekommer innehållsmässiga tillägg till tematiken svenska som andraspråk i LP gällande exempelvis arbetsmetoder (alla LP förutom *Esbo*), material (Borgå, *Espoo*, Kyrkslätt, Raseborg, Sjundeå, Vasa, *Åbo*), observation (Borgå, *Esbo*, Lovisa, Raseborg, *Sibbo*) och administration (Borgå, Lovisa, Raseborg, *Sibbo*). Det som däremot inte tagits med i någon LP är delen om stödåtgärder för flerspråkiga barn (se tabell 1). En anledning kan vara att då NP reviderades våren 2022 gällande kapitel 5 *Stöd för barnet* (Kannel m.fl. 2023) tillades även följande mening i avsnitt 4.6: “[a]tt ett barn bekantar sig med och försöker lära sig det svenska eller finska språket ska inte jämföras med stödet som ges i småbarnspedagogiken (kapitel 5)”. Detta tillägg understryker ytterligare hela den pedagogiska personalens ansvar för att stötta språkutvecklingen hos flerspråkiga barn. Flerspråkighet är således inte en specialpedagogisk uppgift, vilket tidigare var en vanligt förekommande uppfattning inom småbarnspedagogik (Bergroth m.fl. 2024). Detta tillägg i NP 2022 jämfört med den tidigare versionen NP 2018 har inte inkluderats i de LP som vi undersökt. Detta tyder på att avsnitt 4.6 inte reviderades på lokal nivå i samband med bearbetningen av kapitel 5 i LP.

4.2 Samarbete och rutiner som gäller familjens språkval och barnets modersmål

Enligt NP preciseras det i LP på vilka sätt personalen samarbetar med vårdnadshavarna gällande familjens språk (Utbildningsstyrelsen 2022: 57). I LP förekommer det sällan detaljrika beskrivningar av hur personalen kan erbjuda möjligheter för det flerspråkiga barnet att utveckla sitt/sina modersmål i småbarnspedagogiken: i *Esbo*, *Pargas* och *Sibbo* nämns det ytligt att barns språkliga och kulturella bakgrunder tas i beaktande i verksamhetsplanering eller att synliggörande av barnens språk diskuteras med vårdnadshavarna. I *Borgå*, *Espoo*, *Kyrkslätt*, *Raseborg*, *Sjundeå* och *Åbo* lyfts dessutom olika möjligheter för att använda modersmålen i verksamheten fram (exempel 3, 4 och 5).

(3) I småbarnspedagogiken stöds barnets eget modersmål i mån av möjlighet exempelvis med hjälp av arbetstagare som talar samma språk samt genom att möjliggöra skapandet av lekgrupper för barn inom samma språkgrupp. Digitala medel utnyttjas i att stöda modersmålet exempelvis med hjälp av programmet Luku-Lumo och genom att lyssna på sagor och sånger på det egna modersmålet. Därtill stöds barnets eget modersmål genom att delta i bibliotekens sagostunder på olika språk och/eller genom att låna böcker på olika språk till småbarnspedagogiksenheten. (LP i *Sjundeå*: 49)

I exempel 3 beskrivs olika sätt att ta barnens olika språk i beaktande i verksamheten: lättillgängligt material, samarbete med bibliotek, lekgrupper samt samverka med arbetstagare som delar språket med det flerspråkiga barnet. I viss mån lyfts likadana sätt att erbjuda möjligheter att använda modersmål i verksamheten fram även i *Raseborg*, *Åbo* och *Espoo*, men bara i *Borgå* nämns undervisning i barns eget modersmål som en möjlighet. I dessa exempel är det personalen som spelar en central roll. I exempel 4 är det dock själva barnen som ses som aktiva aktörer som genom sitt agerande kan, eller får, synliggöra sina språk och kulturer.

(4) Barnen deltar i planeringen, genomförandet och utvärderingen av verksamheten, vilket gör det möjligt att synliggöra barnens kulturer i barngruppens verksamhet. Barnet får synliggöra sitt eget språk, sin kultur och sin åskådning och de ses som berikande för gemenskapen. Personalen är medveten om att den hela tiden fungerar som modell för hur man förhåller sig till mångfald och hur man synliggör den. (LP i *Kyrkslätt*: 70)

I exempel 4 framhävs det flerspråkiga barnets egen roll i att synliggöra mångfald. Även i en tidigare kartläggning kring LP (Repo m.fl. 2018, 113) konstaterades det vara vanligt, men något problematiskt, att utgå från mångfalden hos barn som finns i gruppen, i stället för personalens pedagogiska färdigheter i att möta mångfald. Sista meningen i exemplet betonar ytterligare att personalen bör vara medveten om att den visar sitt eget förhållningssätt till mångfald genom sina handlingar, och det åläggs till personalen att synliggöra mångfald. I andra LP omnämns sällan personalens medvetenhet om och reflektioner kring sitt agerande, sina värderingar och sina attityder explicit (se dock *Raseborg*). Däremot nämns det explicit i *Esbo*, *Raseborg*, *Sjundeå* och *Åbo* att man uppskattar

och värdesätter flerspråkighet och mångfald i småbarnspedagogik, vilket även syns i exempel 5.

(5) På samma sätt som vi värdesätter och lyfter fram den finlandssvenska kulturen värnar vi om, värdesätter och lyfter fram de olika språken och kulturerna i gruppen och i samhället överlag. [...] Barnens språkliga medvetenhet utvecklas då vi lär oss ord, uttryck och sånger på olika språk. Vi bekantar oss med olika kulturer, seder och religioner som är representerade i gruppen och i samhället. [...] Det är viktigt att visa att också barnens andra språk är värdefulla, vi visar intresse för barnets hemspråk, man kan t.ex. uppmuntra barn med andra språk att lära resten av gruppen några ord eller en sång på sitt språk. (LP i Åbo: 52)

Till skillnad från de andra exemplen används pronomenet *vi* i exempel 5. *Vi*, som används endast en gång i hela NP, förekommer relativt ofta i vissa LP, men bara i Åbo och Pargas i avsnitt 4.6. *Vi* i policydokument kan få både inkluderande och exkluderande betydelser (se Kim 2014; Mulderrig 2012), och i exemplet kan *vi* anses hänvisa till personalen, personalen och barnen, småbarnspedagogiken i kommunen eller gemenskapen som inkluderar personalen, barn och familjer. I detta exempel kan *vi* ses som ett sätt att närma sig och inkludera läsaren i stället för att använda den normativa och opersonliga stilen som kännetecknar policydokument. Att använda *vi* kan även anses mjuka upp stilen på liknande sätt som att utesluta verbet *ska*.

Enligt NP ska det i kommunerna beskrivas och preciseras "på vilket sätt samarbete och rutiner som gäller familjens språkval och stödet för modersmålet ordnas" (Utbildningsstyrelsen 2022, 57). I *Esbo*, *Lovisa*, *Pargas*, *Vanda* och *Åbo* beskrivs samarbete och samverkan med familjer med en eller två meningar som i stort sett följer formuleringen i NP. I *Borgå*, *Espoo*, *Kyrkslätt*, *Raseborg*, *Sibbo* och *Sjundeå* har samarbetet beskrivits på mer varierande sätt.

(6) Barnens språkinlärning understöds i samarbete med hemmen och vårdnadshavarna. Familjerna uppmuntras till att använda sitt eget modersmål och familjerna sporras till biblioteksanvändning och läsningens värld. Barnens språkutveckling iakttas och utvärderas kontinuerlig [sic] och man diskuterar språkutvecklingen med vårdnadshavarna. (LP i Sjundeå: 49)

I exempel 6 preciseras det inte exakt hur barnets språklärande understöds och språkutveckling observeras, men samarbete mellan personalen och vårdnadshavarna betonas. Den andra meningen i exemplet visar att familjerna anses ha ansvar för att upprätthålla barnets modersmål, och personalen kan stödja detta arbete genom att uppmuntra vårdnadshavarna att använda sitt/sina modersmål på olika sätt. I följande exempel (exempel 7) påpekas det explicit att det är vårdnadshavarnas uppgift att lära ut, stödja, upprätthålla och utveckla barnets modersmål. Vårdnadshavarna är ofta också de personer som vet mest om hur barnets språkutveckling i modersmålet/ modersmålen framskrider. Genom samverkan mellan vårdnadshavarna och personalen skapas goda förutsättningar för barnets flerspråkiga utveckling. I exemplet framkommer det även att pedagogiska

mål och metoder gällande andraspråklärande diskuteras med vårdnadshavarna, vilket betonar samverkan även i fråga om andraspråket.

(7) Personalen är medveten om modersmålets betydelse för barnets utveckling och lärande och stöder föräldrarna i deras uppgift att lära ut och stöda hemspråket. Språkutvecklingen gällande barnets hemspråk diskuteras tillsammans med föräldrarna då barnets individuella plan för småbarnspedagogik görs upp och utvärderas. Ansvar för att upprätthålla och utveckla barnets modersmål och kultur ligger i första hand hos vårdnadshavarna. I barnets individuella plan för småbarnspedagogik antecknas de pedagogiska mål och metoder man med vårdnadshavarna kommit överens om för undervisningen i svenska/finska som andra språk. (LP i Raseborg: 39)

Exempel 7 visar att både personalen och familjerna anses viktiga för barns flerspråkiga utveckling och samverkan mellan dem är viktig för barnets språkutveckling, välmående och uppväxt. Samverkan mellan personalen och familjerna kommer fram även i exempel 8 via begreppet *fostringsgemenskap*, dvs. samarbetet med vårdnadshavarna.

(8) Fostringsgemenskapen tillsammans med vårdnadshavarna stöds, och småbarnspedagogiken stödjer även hela familjens integration genom att introducera dem till kommunens tjänster och den finska kulturen. (LP i *Sibbo*: 49)

I exempel 8 nämns integrationen till det finländska samhället, något som diskuteras i samband med lokala preciseringar bara i LP i *Sibbo* (exempel 8) och i LP i Borgå. Till skillnad från Borgå poängteras det i *Sibbo* att småbarnspedagogiken förväntas stödja inte bara barnets integration utan hela familjens integration i det finländska samhället (se även Bergroth m.fl. 2024: 52). I *Sibbo*'s fall nämns det explicit att barnen integreras på finska "då de flesta familjer med främmande- eller flerspråkiga barn som flyttat till Finland väljer ett daghem på majoritetsspråket finska" (LP i *Sibbo*: 48). Detta kan tolkas som att kommunen i sin LP kommunicerar att invandrarnas lagstadgade, subjektiva rätt till att välja integrationsspråket (Lag om främjande av integration 2010/1386) inte per automatik gäller i den tvåspråkiga kommunen. Värt att notera är dock att den svenskspråkiga LP i *Sibbo* är från 2019 medan den finskspråkiga LP är från 2022. I den finska versionen från 2022 nämns inte delen om integration. Ytterligare är det värt att notera att även om flerspråkiga barn och deras lärande och utveckling diskuteras i andra svenskspråkiga LP betyder det inte automatiskt att flerspråkiga barn integreras på båda språken i dessa kommuner. Speciellt i de kommuner där den svenskspråkiga och den finskspråkiga LP är identiska, är det möjligt att den ena LP är en direkt översättning av den andra.

Med tanke på innehållet i de tolv LP förekommer det mer variation mellan de undersökta LP i frågor kring samarbetet med familjer och modersmål än i frågor kring andraspråklärandet. Tillägg som preciserar samverkan med familjer och stöd för modersmålet förekommer inte lika ofta i LP som tillägg på temat andraspråklärande. Dessutom är de enstaka meningarna ofta korta. Diskussioner med vårdnadshavarna gällande familjers språk är det tema som förekommer mest frekvent, följt av möjligheterna

att stötta modersmål i verksamheten. Däremot nämns inte teman som integration, småbarnspedagogikens innehåll och funktionell två- och flerspråkighet ofta i LP även om dessa teman syns i NP (se tabell 1).

5 Sammanfattande diskussion

Småbarnspedagogiken i Finland baserar sig på nationella (NP) och lokala (LP) styrdokument som följs av anordnarna av småbarnspedagogik. I denna artikel analyserades intertextualitet (Johnson 2015) mellan NP och LP i tolv tvåspråkiga kommuner gällande kommunikationen kring språklig mångfald och flerspråkiga barn. Studien visar att kommunerna har en mångfald av olika sätt att hantera sina LP, exempelvis att skriva in tillägg eller att kopiera text som sådan från NP. Dessa gäller både språkliga formuleringar och innehåll i texten. Resultaten i studien kan sammanfattas enligt följande: det finns variation i textstyckena i avsnitt 4.6 både mellan kommunerna, inom kommunerna (mellan språkversionerna) och mellan de olika delarna av den analyserade textsnutten (andraspråk vs. modersmål). Skillnaderna i LP är dels innehållsliga, dels språkliga.

Resultaten kring innehållsliga likheter och skillnader i LP visar att det är mer vanligt med detaljerade svar på frågan "på vilket sätt [---] flerspråkiga barn får stöd för att lära sig svenska" än på frågan "på vilket sätt samarbete och rutiner som gäller familjens språkval och stödet för modersmålet ordnas". Att tillägg gällande andraspråklärandet förekommer i alla LP visar att småbarnspedagogik anses vara ett viktigt mikrosystem (Bronfenbrenner 1979) för flerspråkiga barn, och personalens roll i mikrosystemet är betydande. I NP och i en del av LP nämns det att vårdnadshavarna ansvarar för att upprätthålla och utveckla barnets modersmål, vilket betyder att hemmet ses som det primära mikrosystemet för barnets modersmålsutveckling. Exemplet i denna artikel belyser dock också att det i en del av kommunerna finns en uttalad vilja att ge barnet möjlighet att utveckla sitt/ sina modersmål på olika sätt inom småbarnspedagogiken och i samarbete med familjerna. Konkreta åtgärder, såsom undervisning i modersmål eller arbetstagare som har kunskap i barnets språk, framkommer i en del av kommunerna, medan samarbete med familjerna gällande familjens språk och språkpolicy beskrivs på en mer allmän nivå. Detta visar att även småbarnspedagogik kan ses som ett viktigt mikrosystem för barnets modersmåls- och identitetsutveckling. Samtidigt kan samverkan i mesosystemet, dvs. mellan personalen och vårdnadshavarna, med fördel kunna betonas ytterligare. I stället för att bara se familjer och småbarnspedagogiken som två separata system som har sina egna uppgifter gynnar samarbetet det flerspråkiga barnet bland annat när det gäller flerspråkig utveckling, välmående och integration. Samverkan kan även anses viktig för hela familjers integration (se även Bergroth m.fl. 2024, Nemeth 2021, Hellman & Lauritsen 2017, Lastikka & Lipponen 2016). Att samverkan i mesosystemet lyfts fram i LP visar att dess betydelse har uppmärksammats även på exonivå.

Studien tyder ytterligare på att intertextualitet och samverkan mellan olika kapitel i styrdokument är ett viktigt framtida studieobjekt. Det finns nämligen en risk att i stället för att vara holistiska förnyelser fokuserar de kommunala revideringarna på ett kapitel åt gången, vilket påverkar helheten negativt. I våra data hade det nya tillägget i avsnitt 4.6 i NP inte beaktats i förnyelserna av LP 2022. Intertextualitet och samverkan borde också analyseras i ett vidare och bredare kommunalt dokumentperspektiv, men även genom att analysera olika lokala och samhällsliga diskurser. På det sättet kan Bronfenbrenners (1979) exo- och makrosystem och deras inverkan på det flerspråkiga barnet betraktas även från ett bredare perspektiv. Som exempel på lokala dokument kan nämnas den växande tendensen att komplettera LP med pedagogiska handböcker eller språkstrategier i kommunen för arbetet med flerspråkiga barn (se exempelvis Vanda stad 2023 för handböcker, Hellgren m.fl. 2019 för språkstrategier). Dessa kan vara en orsak till att preciseringar gällande språk och kultur bara beskrivs kortfattat i LP. På samma sätt kan det nationella eftersträvade målet på 5–10 % integration på svenska kontrasteras med diskurserna och åtgärderna i de tvåspråkiga kommunerna som ofta främjar de finskspråkiga integrationsstegen (se exempelvis Sjövall 2019).

Tidigare utredningar (Repo m.fl. 2018, Sapanen m.fl. 2024) har visat att LP är viktig både för personalen och ledarna inom småbarnspedagogik, och en väl konkretiserad LP med tydliga mål och innehåll stödjer genomförande av NP. För att få djupare förståelse för praktikerna i kommunerna behöver studien kompletteras med praxisnära studier på kommunala daghem. Samtal med de lokala aktörerna kring utbildningspolicyn är likaså behövliga för att komplettera förståelsen kring samverkan mellan NP, LP och de pedagogiska åtgärderna i den småbarnspedagogiska verksamheten. Om LP når personalen inom småbarnspedagogik bättre än NP är det viktigt att säkerställa att samma riktlinjer följs i alla kommuner, även om lokala preciseringar betonas, för att möjliggöra liknande utgångspunkter för alla flerspråkiga barn.

Finansiellt stöd

Detta arbete har fått stöd av Svenska kulturfonden.

Referenser

- Adesope, O.O., Lavin, T., Thompson, T. and Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207–245. <https://doi.org/10.3102/0034654310368803>
- Ali, F. & Ready, C. (2021). Integration or assimilation? A comparative intertextual analysis of language policy in Madrid and Catalonia. *International Journal of Language & Law* 10, 24–47. <https://doi.org/10.14762/jil.2021.024>
- Barac, R., & Bialystok, E. (2011). Cognitive development of bilingual children. *Language Teaching*, 44(1), 36–54. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000339>
- Bergroth, M. (2020) Att kommunicera språkmedvetenhet utifrån en europeisk utbildningspolicy till blivande klasslärare. *VAKKI Publications* 12, 88–99. <https://doi.org/10.70484/vakki.149299>
- Bergroth, M. (2021). Coordinating, communicating, and combining languages in local immersion education policy reform in Finland. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 10(1), 113–138. <https://doi.org/10.1075/jicb.19027.ber>
- Bergroth, M. & Alisaari, J. (2023). Barnets eget modersmål i pedagogernas beskrivningar av goda praktiker för att utveckla språk i finländsk småbarnspedagogik. *Nordand – Nordens språk som andraspråk* 18(1). <https://doi.org/10.18261/nordand.18.1.4>
- Bergroth, M., & Hansell, K. (2020). Language-aware operational culture: Developing inservice training for early childhood education and care. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 14(1), 85–102. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.202006043978>
- Bergroth, M., Harju-Autti, R. & Alisaari, J. (2024). Staff self-assessment of ECEC practices in meeting language diversity in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research* 13(1), 42–67. <https://doi.org/10.58955/jecer.130031>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Creutz, K. & Helander, M. (2012). *Via svenska: Den svenskspråkiga integrationsvägen*. Magma-studie 1. <https://magma.fi/wp-content/uploads/2019/06/72.pdf>
- Douglas Fir Group (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, 100, 19–47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>
- Duarte, J. (2018). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 232–247 <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1512607>
- Eurydice. (2023). *National education systems. Finland*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/organisation-and-governance>
- Finlands officiella statistik. (2023). Befolkningsstruktur [webbpublikation]. Statikcentralen. Tillgänglig: <https://stat.fi/sv/statistik/vaerak> (citerad 22.2.2024).
- Grøver, V. (2018). *Å lære språk i barnehagen. Kvaliteter ved barns samhandling med voksne og jevnaldrende som fremmer språklæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hellgren, J., Silverström, C., Lepola, L., Forsman, L. & Slotte, A. (2019). *Hur hanteras två- och flerspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna? Resultat av en utvärdering i åk 1–6 läsåret 2017–2018*. NCU Nationella centret för utbildningsutvärdering.
- Hellman, A. & Lauritsen, K. (2017). Introduction. I: A. Hellman & K. Lauritsen (Red.), *Diversity and social justice in early childhood education: Nordic perspectives*. 1–10. Cambridge Scholars Publishing.
- Honko, M. & Mustonen, S. (2020). Varhaista monikielisyttä tukemassa. *Kielitietoiset toimintatavat varhaiskasvatuksessa*. *Kasvatus*, 51(4), 439–454.

- Hornberger, N. H. & Johnson, D. C. (2007). Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice. *TESOL Quarterly*, 41(3), 509–532. <https://doi.org/10.2307/40264383>
- Johnson, D. C. (2015). Intertextuality and language policy. I: F. M. Hult & D. C. Johnson (Red.), *Research methods in language policy and planning: A practical guide*. 166–180. John Wiley.
- Johnson, D. C. & Freeman, R. (2010). Appropriating language policy on the local level. Working the spaces for bilingual education. I: Menken, K. & García, O. (Red.), *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers*. 13–31. Taylor & Francis.
- Kalland, M., Linnavalli, T. & von Koskull, M. (2022). SAGA-supporting social-emotional development in early childhood education: The development of a mentalizing-based intervention. *Education Sciences*, 12(6), 409. <https://doi.org/10.3390/educsci12060409>
- Kannel, L., Kuusiholma-Linnamäki, J., Harju-Luukkainen, H., Heiskanen, N., Kuusisto, A. & Kulmala, V. (2023). *Genomförandet av lokala planer för småbarnspedagogik på daghem och inom familjedagvård*. Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU).
- Kim, J. (2014). The politics of inclusion/exclusion: Critical discourse analysis on multicultural education policy documents in South Korea. *Multicultural Education Review*, 6(2), 1–24. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2014.11102910>
- Kosová, M. & Sundbäck, L. (2021) *Forskning om svensk integration. En kartläggning och röster från fältet*. Siirtolaisuusinstituutti 06 / 2021.
- Lag om främjande av integration. 2010/1386. Finlex.
- Lag om småbarnspedagogik. 2018/540. Finlex.
- Lastikka, A.-L. & Lipponen, L. (2016). Immigrant Parents' Perspectives on Early Childhood Education and Care Practices in the Finnish Multicultural Context. *International Journal of Multicultural Education*, 18(3), 75–94. <https://doi.org/10.18251/ijme.v18i3.1221>
- Menken, K. & García, O. (Red.). (2010). *Negotiating language policies in schools. Educators as policymakers*. Routledge.
- Mulderrig, J. (2012). The hegemony of inclusion: A corpus-based critical discourse analysis of deixis in education policy. *Discourse & Society*, 23(6), 701–728. <https://doi.org/10.1177/0957926512455377>
- Nemeth, K. N. (2021). *Educating young children with diverse languages and cultures*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003089216>
- Otwinowska, A., Bergroth, M. & Zyzik, E. (2023). Supporting multilingual learning in educational contexts: Lessons from Poland, Finland and California. I: S. Björklund & M. Björklund (Red.), *Policy and practice for multilingual educational settings: Comparisons across contexts*. 147–172. Multilingual Matters.
- Owal Group Oy. (2022). *Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arviointi*. https://owalgroup.com/wp-content/uploads/2022/03/S2-opetuksen_arviointi_170322.pdf
- Repo, L., Paananen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Eskelinen, M., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Hjelt, H. & Marjanen, J. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2016 toimeenpanon arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 16:2018.
- Silverström, C, Ukkola, A. & Metsämuuronen, J. (2023). *Läget efter nybörjarundervisningen – Kunskaper i modersmål och litteratur och i matematik i början av årskurs 3*. Nationella centret för utbildningsutvärdering. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/63854>
- Sjövall, M. (2019). Få tvåspråkiga kommuner satsar på svensk integration. *Hufvudstadsbladet*. Tillgänglig: <https://www.hbl.fi/artikel/4ae8fc95-b07f-404f-8ad0-85087e66bee3> (citerad 26.3.2024)
- Sapanen, P. (2022). *Språköverskridande policy och verksamhet på ett samlokaliserat daghem*. Doktorsavhandling. Jyväskylän universitet.

- Sopanen, P., Belfrage, F., Bergroth, M., Hansell, K., Mård-Miettinen, K., Rehn, C., Costiander, K. & Nummela, Y. (2024). *Det andra inhemska språket inom småbarnspedagogiken. Personals och ledarnas synpunkter*. Utbildningsstyrelsen.
- Thors, A. (2018). Utvärdering av projektet Integration på svenska. Kommunförbundet. <https://www.kommunforbundet.fi/publikationer/2018/1894-utvardering-av-projektet-integration-pa-svenska>
- Tkachenko, E., Romøren, A. S. H., & Garmann, N. G. (2021). Translanguaging Strategies in Super-diverse Mainstream Norwegian ECEC: Opportunities for Home Language Support. *Journal of Home Language Research*, 4(1), 1. <http://doi.org/10.16993/jh1r.41>
- Turja, L. (2017). Oppimisen ja kehityksen haasteet. I: M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (Red.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. 145–162. Vastapaino.
- Tyrer, M., Harju-Luukkainen H. & Aerila J-A (Red.) (2022). *KOONTIRAPORTTI KOAVA – Kielitietoisien oppimisympäristön arviointi varhaiskasvatuksessa 1.10.2016–30.11.2021*. Turun yliopisto. <https://www.utupub.fi/handle/10024/154322>
- Törrönen, J. (2013). Situational, Cultural and Societal Identities: Analysing Subject Positions as Classifications, Participant Roles, Viewpoints and Interactive Positions. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 44 (1), 80–98. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12029>
- Undervisnings- och kulturministeriet. (2023). *PISA 22 första resultaten*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe20231204151333>
- Utbildningsstyrelsen. (2022). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2022*. Utbildningsstyrelsen.
- Vanda stad (2023). *Handbok för språk-, kultur- och åskådningsmedveten småbarnspedagogik i Vanda*. Tillgänglig: <https://www.vantaa.fi/sv/tjanster/tjanst/sprak-kultur-och-askadningsmedveten-smabarnspedagogik> (citerad 25.03.2024)
- Vipunen (2023). *Opetushallinnon tilastopalvelu: Varhaiskasvatuksessa olevat lapset äidinkielen mukaan*. Opetus- ja kulttuuriministeriö / Opetushallitus. Tillgänglig: https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Varhaiskasvatus%20-%20lapset%20-%20aidinkieli.xlsb (citerad 14.10.2024)

Bilaga 1. Information om de tvåspråkiga kommunerna och lokala planer för småbarnspedagogik i studien

Kommun	Antal invånare 2022	Andel flerspråkiga barn inom SBP 2022	Namn på styrdokument på lokal nivå	Version / i kraft fr.o.m.	Sidantal
Borgå Porvoo	51 232	8,7 %	Borgå stads plan för småbarnspedagogik	19.5.2022	86
			Porvoon kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma	19.5.2022	87
Esbo Espoo	305 274	27,0 %	Plan för småbarnspedagogik på svenska i Esbo	6/2022	81
			Espoon suomenkielinen varhaiskasvatus Varhaiskasvatussuunnitelma 2022	24.5.2022	92
Grankulla Kauniainen	10 284	12,7 %	Grankullas plan för småbarnspedagogik	2.6.2022	82
			Kauniaisten paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma	9.6.2022	83
Helsingfors Helsinki	664 028	22,7 %	Planen för småbarnspedagogik i Helsingfors 2022	1.8.2022	68
			Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma 2022	1.8.2022	64
Kyrkslätt Kirkkonummi	40 722	14,7 %	Kyrkslättis plan för småbarnspedagogik	u.å.	93
			Kirkkonummen varhaiskasvatussuunnitelma	u.å.	92
Lovisa Loviisa	14 568	7,4 %	Lovisa – Planen för småbarnspedagogik	u.å.	60
			Loviisa – Varhaiskasvatussuunnitelma	u.å.	60
Pargas Parainen	14 991	5,9 %	Plan för småbarnspedagogiken i Pargas stad 2022	14.6.2022	67
			Paraisten kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2022	14.6.2022	65
Raseborg Raasepori	27 306	6,6 %	Plan för småbarnspedagogik i Raseborg stad	u.å.	54
			Raaseporin kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma	u.å.	53
Sibbo ¹ Sipoo	22 320	5,3 %	Plan för småbarnspedagogik – Sibbo kommun	3.6.2019	64
			Varhaiskasvatussuunnitelma – Sipoon kunta	14.6.2022	70
Sjundeå Siuntio	6 217	10,1 %	Sjundeås plan för småbarnspedagogik 2022	17.8.2022	72
			Siuntion varhaiskasvatussuunnitelma 2022	17.8.2022	69
Vanda Vantaa	242 819	31,9 %	Vandas plan för småbarnspedagogik 2022	15.6.2022	91
			Vantaan varhaiskasvatussuunnitelma 2022	10.5.2022	88
Åbo Turku	197 900	21,4 %	Planen för småbarnspedagogik i Åbo stad 2022	7.6.2022	75
			Turun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma	u.å.	61