

Språket på väggarna

En etnografiskt inspirerad studie av hur flerspråkighet synliggörs i en skolas lingvistiska landskap

Andreas Nuottaniemi

Institutionen för språkdidaktik

Kandidatuppsats 15 hp

Svenska som andraspråk

Vårterminen 2018

Handledare: Ulrika Magnusson

English title: The writing on the walls – an ethnographically inspired study of multilingualism in the linguistic landscape of a school



Stockholms
universitet

Språket på väggarna

En etnografiskt inspirerad studie av hur flerspråkighet synliggörs i en skolas lingvistiska landskap

Andreas Nuottaniemi

Sammanfattning

Syftet med denna uppsats är att undersöka i vilken mån och hur flerspråkighet synliggörs i en skolas lingvistiska landskap. Detta görs utifrån följande frågeställningar: (1) Vilka språk finns representerade i skolans lingvistiska landskap och hur reflekterar de elevernas språkliga resurser? (2) I vilken mån framställs flerspråkighet som en resurs i det lingvistiska landskapet? (3) På vilket sätt kan det lingvistiska landskapet bidra till (re)produktionen av ideologier förknippade med språk i skolan? Flerspråkighet tolkas i uppsatsen utifrån ett *translanguaging*-perspektiv, där språkförmågan hos individen ses som en sammanhållen, flytande kompetens. Frågeställningarna undersöks med en etnografiskt inspirerad metoduppsättning, bestående av informella intervjuer och deltagande observation, som tillsammans gör det möjligt att analysera den mångkulturella skolans språkmiljö i sin kontext. Totalt har 164 fotografier föreställandes semiotiska artefakter i det lingvistiska landskapet analyserats, med hjälp av de geosemiotiska begreppen *situering* och *kodpreferens*. Resultatet visar att skolans lingvistiska landskap endast i mycket liten utsträckning reflekterar elevernas språkliga kompetenser och synen på flerspråkighet som resurs. Det framgår också av det lingvistiska landskapet att flerspråkiga elever positioneras som andraspråksinlärare, snarare än emergent flerspråkiga. En slutsats är att ett mer medvetet arbete med synliggörandet av flerspråkighet i skolans fysiska miljö sannolikt skulle ge eleverna bättre förutsättningar att realisera sin potential som flerspråkiga individer.

Nyckelord

Lingvistiskt landskap, translanguaging, geosemiotik, flerspråkighet

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. Syfte och frågeställningar	2
2. Bakgrund	2
2.1. Teoretiska utgångspunkter	2
2.1.1. Situerat språk	2
2.1.2. Språk och ideologi	4
2.1.3. Flerspråkighet som resurs	5
2.2. Tidigare forskning	6
2.2.1. Skolans lingvistiska landskap.....	7
3. Metod	9
3.1. Urval.....	9
3.2. Material	11
3.3. Genomförande	11
3.4. Bearbetning av material och analysmetoder	12
3.5. Etiska aspekter	13
4. Resultat	14
4.1. Hur språken situeras i det lingvistiska landskapet	16
4.1.1. Skolans gemensamma utrymmen	16
4.1.2. Klassrummen.....	19
5. Diskussion	23
5.1. Hur reflekterar skolans lingvistiska landskap elevernas språkliga resurser?	23
5.2. I vilken mån framställs flerspråkighet som en resurs i det lingvistiska landskapet?.....	24
5.3. Hur kan LL bidra till (re)produktionen av språkideologier i skolan?.....	25
5.4. Didaktiska implikationer	27
5.5. Metodologiska reflektioner.....	27
6. Referenser	28

1. Inledning

Hösten 2015 arbetade jag som lärare i svenska som andraspråk på en skola med relativt få elever med annat modersmål än svenska. De flerspråkiga eleverna förde en undanskymd tillvaro på skolan och vi som brydde oss om deras rättigheter fick kämpa för varje krona och varje undervisningsminut som tillföll dem. Att få till en fungerande studiehandledning eller modersmålsundervisning ansågs av de som styrde skolan i princip omöjligt.

På bara några veckor ändrades den situationen – här som på så många andra ställen i Sverige denna höst – abrupt. Den lilla skolan gick från några få elever med svenska som andraspråk till att i vissa årskurser och åldrar ha en betydande andel nyanlända. Plötsligt var nyanlända elever på allas läppar och i allas tankar, och vem som helst som gick genom skolan dagtid kunde se och höra att detta var en plats där många språk talades.

Flera månader senare, när de hektiska veckorna då nya elever skulle introduceras, kartläggas och skrivas in var och varannan dag låg bakom oss, gick jag genom skolan sent en kväll, efter att ha undertecknat mina sista omdömen. När jag såg mig omkring i skolan slog det mig att ingenting i den rent fysiska skolmiljön påminde om det överflöd av språk som jag dagligen hörde i samma korridorer. På väggarna satt information om utflykter på svenska, visdomsord på engelska och latin, men ingenting på dari, somaliska, tigrinja eller något av de andra språk som så många av mina elever behärskade.

Där och då kan man säga att mitt intresse för språkens plats i den fysiska miljön väcktes, vilket under mina fördjupande studier i svenska som andraspråk ledde mig in på det nya och snabbt växande forskningsområde som kallas *språkliga* eller – med en term som kommer att användas flitigt i denna uppsats – *lingvistiska landskap* (LL). Inom detta fält intresserar sig forskarna just för hur det offentliga rummet präglas av sina texter (i en vid, multimodal bemärkelse). Det förutsätts att offentliga platser – eller för den delen semi-offentliga, som skolor och sjukhus – inte är neutrala, utan diskursivt konstruerade, och föremål för såväl förhandling som konflikt. Trots att vi sällan reflekterar över dem i en sådan bemärkelse, kan tecken i den offentliga miljön därför ses som toppen på ett isberg, som kan användas för att avslöja djupare och mer komplexa betydelser – i politisk, kulturell och social bemärkelse – som finns inbäddade i det lingvistiska landskapet (se Shohamy & Waksman, 2009).

I den här uppsatsen är det särskilt *flerspråkighetens* plats i det lingvistiska landskapet som studeras. Eftersom jag själv oftast har arbetat i skolor där flerspråkiga och nyanlända elever är i minoritet, har jag velat undersöka hur det ser ut på en skola där det motsatta förhållandet råder. Jag kommer med andra ord att studera hur flerspråkighet synliggörs i en uttalat mångkulturell skola, där de flerspråkiga eleverna är i majoritet och där ett språk- och kunskapsutvecklande förhållningssätt (se t.ex. Gibbons, 2010) är självklart bland lärarna.

Av särskilt intresse är inte bara hur ofta och i vilka sammanhang som de olika språken syns, utan också hur elevernas flerspråkighet värderas genom det lingvistiska landskapet. Vikten av att tillvarata och värdesätta elevernas bakgrund – inte minst den språkliga – framhålls av bland andra Cummins (1996; 2000), som menar att elever kan bli stärkta eller försvagade i mötet med skolan. Här har jag valt att även använda *translanguaging*, eller transspråkande, som en inspirationskälla och bakgrund

mot vilken flerspråkighetens synliggörande analyseras, eftersom detta perspektiv har potential att ytterligare belysa huruvida elevernas samlade språkliga kompetens framställs om en resurs, i sin egen rätt, eller inte via det lingvistiska landskapet (se García & Li Wei, 2018).

Studier av lingvistiska landskap i skolmiljö är fortfarande mycket sällsynta, inte minst i ett svenskt sammanhang, och kanske synnerligen mot en *translanguaging*-bakgrund. Jag vill därför med denna uppsats ge ett litet bidrag till den forskning som intresserar sig för hur den språkliga omgivningen påverkas av och påverkar dem som dagligen vistas i skolan. Förhoppningsvis kan den också leda till en välbehövlig diskussion om vem och vilka som får ta plats i den svenska skolan, och på vilka villkor.

1.1. Syfte och frågeställningar

Syftet med detta arbete är att undersöka i vilken mån och hur flerspråkighet synliggörs i en skolas lingvistiska landskap. Detta görs utifrån följande mer konkreta frågeställningar:

- Vilka språk finns representerade i skolans lingvistiska landskap och hur reflekterar de elevernas språkliga resurser?
- I vilken mån framställs flerspråkighet som en resurs i det lingvistiska landskapet?
- På vilket sätt kan det lingvistiska landskapet bidra till (re)produktionen av ideologier förknippade med språk i skolan?

2. Bakgrund

I detta avsnitt kommer jag att redogöra för bakgrunden till min studie, i form av i första hand mina teoretiska utgångspunkter. Därefter ger jag en kortfattad överblick över tidigare forskning inom området lingvistiska landskap, med särskilt fokus på studier som undersöker skolmiljöer, så kallade *schoolscapes*.

2.1. Teoretiska utgångspunkter

De teorier som sedermera ska vägleda min analys av det lingvistiska landskapet i den studerade skolan, är i första hand sådana som förklarar hur betydelsen av semiotiska artefakter uppstår i relation till rummet. Jag kommer här också att lyfta fram relationen mellan språk och ideologi, samt det *translanguaging*-perspektiv som ligger bakom synen på flerspråkighet som resurs.

2.1.1. Situerat språk

En utgångspunkt för studier av lingvistiska landskap är att språk delvis får sin betydelse beroende på var och hur det rent fysiskt är lokaliserat på jordytan. Det synliggjorda språket är inte neutralt, samtidigt som det både är uttryck för och bidrar till att forma sociala relationer på den specifika plats där det manifesteras. Att alla tecken på detta sätt står i ständig dialog med sin omgivning är centralt för Scollon & Scollons (2003) teorier om *geosemiotik*, som enligt författarna syftar på ”studiet av den sociala betydelse som skapas genom den materiella placeringen av tecken i världen” (ibid:110; *min*

översättning) och sammanför teoribildning inom bland annat sociologi, geografi, semiotik och lingvistik.

För den här uppsatsens syften kommer särskilt begreppen *kodpreferens* och *situering* (eng: *emplacement*) från Scollon & Scollons teoribildning att vara användbara. Med kodpreferens avses den hierarki som uppstår, beroende på till exempel placering, design och typsnitt, när fler än ett språk (eller andra koder) används i ett sammanhang. Genom placering inom bilden eller i rummet uttrycks vilket språk som är det prefererade (*the preferred code*, med Scollon & Scollons terminologi) i en viss kontext. Den prefererade koden placeras exempelvis oftast över den icke-prefererade, som i tvåspråkiga skyltar likt den i figur 2.1. Om språken ordnas horisontellt står den prefererade koden till vänster, medan den perifera står till höger. En tredje möjlighet är att det prefererade språket finns i centrum och de perifera koderna placeras runtomkring. Även design i en mer allmän bemärkelse kan användas för att uttrycka kodpreferens, som när val av typsnitt symboliserar mer eller mindre åtråvärda egenskaper som sätts i samband med språket.



Figur 2.1. Att det svenska kommunnamnet är prefererat, och det sydsamiska icke-prefererat, framgår genom placering och storlek på typsnitt.

Situering syftar i sin tur mer konkret på hur betydelsen av ett tecken beror på var i rummet det placeras. En sådan placering kan antingen vara dekontextualiserad, situerad eller gränsöverskridande (*transgressive*). Till de dekontextualiserade symbolerna hör framför allt välkända logotyper, som Nike eller McDonalds, vars betydelse är tämligen, eller helt, frikopplad från den fysiska omgivningen. Situering, som är av större vikt för denna uppsats, får tvärtom en väldigt stor del av sin betydelse genom sin placering i rummet. En skylt som markerar en nödutgång realiserar exempelvis väldigt lite mening under transporten från fabriken till den byggnad där den ska sättas upp. Uppsatt i anslutning till den dörr där nödutgången förväntas ske får den emellertid sin avsedda betydelse. Gränsöverskridande semiotik, slutligen, avser tecken som befinner sig på "fel" plats, eller platser som inte är auktoriserade. Typexemplet är graffiti, som ofta bryter mot lokala bestämmelser för hur rummet får utsmyckas. Denna gränsöverskridande utplacering blir då en viktig del av dess betydelse.

Huruvida någonting betraktas som situerat eller gränsöverskridande har inte minst en ideologisk aspekt, vilket framhålls av Cresswell (1996) med användningen av begreppen *in place* och *out of place*. Att någonting ses som *out of place*, och således inte anses passa in, säger någonting om vad som betraktas som normalt i ett visst sammanhang. På så sätt kan det ge en fingervisning om de dolda agendor och maktstrukturer som annars kan vara svåra att upptäcka. I fråga om flerspråkighet så kan det lingvistiska landskapet helt enkelt avslöja vilka språk som är högt respektive lågt värderade i ett offentligt (eller privat) rum, men det positionerar också de människor som identifierar sig med något eller några av dessa språk i en social struktur (Dagenais et al, 2009). Ett tydligt exempel på detta finns i figur 2.2, som föreställer ingången till ett inhägnat bostadsområde för skandinaviska bostadsarbetare i Tanzanias huvudstad Dar es Salaam. Längst till vänster finns en skylt som välkomnar besökare och uppmanar dem att köra långsamt med en text på engelska. Alldeles intill sitter en text skriven på det

nationella språket swahili, som i stället varnar obehöriga från att vistas på området. Genom valet av språk positioneras således de människor som identifierar sig med respektive språk i förhållande till bostadsområdet: om du talar engelska så hör du hit, du är *in place* (och dessutom sannolikt bilägare), men om du talar swahili så gör du inte det, då är du *out of place*.



Figur 2.2. Skylten till vänster välkomnar besökare på engelska, medan den närmast till höger varnar obehöriga från att beträda området på swahili.

Avslutningsvis menar många LL-forskare också att en viktig del av meningsskapandet beror på vem som har producerat ett visst tecken. Här kan det därför vara av vikt att skilja mellan sådana tecken som produceras *top-down*, det vill säga av centrala auktoriteter, och sådana som konstrueras *bottom-up*, av enskilda aktörer (Shohamy, 2012). Även detta kan sägas ha en ideologisk implikation, eftersom distinktionen leder fram till den viktiga frågeställningen om vem som har tillgång till specifika rum. Som Szabó (2015) påpekar, kan artefakter utplacerade av exempelvis skolledningen förmedla vilka kulturella och lingvistiska normer som är godtagbara, medan gränsöverskridande objekt av typen graffiti generellt uttrycker någon form av motstånd mot de officiellt sanktionerade normerna.

2.1.2. Språk och ideologi

Jag följer i denna uppsats Blommaert och Verschuerens (1998) definition av ideologi som ”vilken konstellation som helst av grundläggande eller till synes förnuftiga, och ofta normativa, idéer och attityder relaterade till någon (eller några) aspekt(er) av en social ’verklighet’” (s. 25; *min översättning*). Språkideologi ska därför uppfattas som kulturella föreställningar om språkets essens, dess form, funktion och syfte, såsom i idéer om standardspråk och dialekter. Språkbruket relateras via ideologier inte sällan till utomspråkliga värden och egenskaper, på ett sätt som rangordnar såväl språk som talare (jfr Stroud, 2013 och Dagenais et al, 2009 [se ovan]).

Att somliga språk värderas högre än andra i ett visst sammanhang kan således sägas vara ett resultat av språkideologier. Vilken språkvarietet som är den mest gångbara varierar i tid och rum, och har egentligen lite att göra med det specifika språket (eller med ”verkligheten”, för att använda Blommaert och Verschuerens [1998] beskrivning). Det är exempelvis knappast någon i engelskan inneboende egenskap som gör språket så högt värderat i många före detta kolonier. Vissa språk är dominerande i förhållande till andra eftersom de är de dominerande gruppernas språk på den aktuella marknaden (se t.ex. Bourdieu, 1991 och Philipson, 1992). Om engelska värderas högre än andra språk i ett visst sammanhang beror det alltså på att människor som talar engelska där potentiellt har mer makt än dem som inte gör det. På samma sätt menar Stroud (2013) att medelklassens dialekt (till exempel den så kallade standardspråkvarietet vi kallar rikssvenska) värderas högre än den så kallade rinkebysvenskan just för att det är medelklassen, och inte invandrare i en socialt marginaliserad stockholmsförort, som talar det.

Vad som betraktas som språk respektive dialekt är på motsvarande sätt ideologiskt betingat, och kan därför avslöja underliggande maktrelationer. Skillnaden mellan språk och dialekt är, som Hyltenstam (1999) skriver, inte någonting som ”finns i verkligheten” (s. 101), utan utgör snarare ”konventioner för hur vi ser på verkligheten” (ibid). I språkvetenskapliga sammanhang sägs det ofta att språk är en dialekt med armé och flotta (Einarsson, 2009) och detta ger nog en mer rättvisande bild av relationen dem emellan; den handlar nämligen i grunden också om makt.

2.1.3. Flerspråkighet som resurs

I denna uppsats ansluter jag mig till den strömning inom språkdidaktisk och flerspråkighetsforskning som ser flerspråkighet som en resurs, i motsats till den erfarenhet av marginalisering som många flerspråkiga elever upplevt i mötet med skolan (se t.ex. García, 2009; García & Li Wei, 2018). Attityden till och synen på flerspråkighet är inte ”bara” en rättighets- eller identitetsfråga, utan kan även förväntas påverka eleven utvecklingsmöjligheter under skoltiden och därefter. Cummins (1996) ser exempelvis relationen mellan personal och elever i skolan som avgörande för tvåspråkiga elevers skolframgång och menar att elever antingen kan bli stärkta (*empowered*) eller försvagade (*disempowered*) i mötet med skolan.

För att stärka snarare än försvaga elever med annat modersmål än undervisningsspråket visar många studier att all andraspråksundervisning bör ske i ett tydligt sammanhang, där stort utrymme ges för elevernas tidigare erfarenheter (Gibbons, 2010). När eleven upplever att hennes språk och identitet är någonting som värderas av skolan underlättar det sannolikt inte bara skolframgång, utan också möjligheten att bli delaktig i samhället utanför skolan (Cummins, 1996). Även om tiden det tar att lära ett språk naturligtvis beror på en mängd olika faktorer, så tenderar språkinläring som saknar detta sammanhang att både ta längre tid och leda till ytligare förståelse (Cummins, 2000). Thomas & Collier (1997) har i en stor longitudinell studie visat att andraspråkslever når bättre resultat när de går i en skola som värdesätter och respekterar deras bakgrunder och erfarenheter, framför allt genom att de ges utrymme i klassrummet och att eleverna får uppgifter som överensstämmer med deras ålders- och mognadsnivå.

Många språkforskare menar att undervisning av flerspråkiga i västvärlden, istället för att böttna i synen på flerspråkighet som resurs, har utgått ifrån ett enspråkigt perspektiv. Enligt Creese & Blackledge (2010) har exempelvis tvåspråkig undervisning traditionellt förutsatt att språken behöver separeras och därmed syftat till någonting som de kallar *parallell enspråkighet* (s. 105). Men det de ser när lärare och elever kommunicerar på de så kallade komplementära skolor som de studerar, är att de inte alls bara ”växlar” mellan olika språk, på det sätt som exempelvis begreppet *kodväxling* implicerar, utan att de tycks använda språken som en gemensam tillgång, där själva flerspråkigheten blir en resurs i sig. Språken läcker så att säga in i varandra, utan att respektera de konstruerade gränserna dem emellan.

Forskare som delar Creese & Blackledges perspektiv ifrågasätter idag även det som i både forskning och undervisning har betraktats som progressiv andraspråksundervisning. Till exempel påpekar García (2009) att också föreställningen om så kallad *additiv tvåspråkighet* – som i motsats till *subtraktiv tvåspråkighet* innebär att den språkliga repertoaren utvidgas med ytterligare språk – bygger på en enspråkig norm, där språken ses som separata entiteter. García & Flores (2012) menar att det i dagens heterogena klassrum inte är tillräckligt och att vi istället måste sträva efter någonting som de kallar *dynamisk tvåspråkighet*. Med det avses en undervisning som ser flerspråkighet som en resurs i sig, och syftar till att i första hand utveckla denna resurs.

Translanguaging

Att i undervisningen arbeta med och utgå från elevernas samtliga språkliga resurser kallas med en i flerspråkighetsforskning och skolsammanhang allt mer förekommande term *translanguaging*, vilket är det teoretiska perspektiv på flerspråkighet som jag utgår ifrån i denna uppsats. På svenska översätts termen ibland till transspråkande (Svensson, 2017) och har av vissa beskrivits som en tvåspråkighet utan diglossi (Creese & Blackledge, 2010), användningen av två eller flera språk som ett naturligt sätt att kommunicera (Axelsson & Magnusson, 2012) eller det avsiktliga pedagogiska bruket av flera språk muntligt och skriftligt (Hornberger & Link, 2012). Enligt Garcia & Flores (2012) är transspråkande en form av ”flytande språkpraktiker” (s. 239), som inte syftar till att addera eller subtrahera något språk, utan om att *expandera* elevernas redan befintliga språkliga repertoar. Att använda transspråkande i skolan innebär att synen på flerspråkighet som resurs präglar verksamheten och att eleverna inte bara tillåts, utan också uppmuntras att använda sin fullständiga språkliga repertoar i alla lägen. I stället för den parallella enspråkighet som Creese & Blackledge (2010) talar om, eftersträvar transspråkande som pedagogisk princip att eleverna får utnyttja och utveckla sina samlade språkliga resurser, och i stället för att enbart se dem som L2-inlärare betraktas de i första hand som *emergent tvåspråkiga* (García & Li Wei, 2018).

Som Svensson (2017) påpekar har forskning om transspråkande hittills i första hand fokuserat tvåspråkiga undervisningsmiljöer, vilka avsevärt skiljer sig från de svenska asymmetriska klassrum (se Lundgren, 2017) där läraren ofta har svenska som förstaspråk, medan eleverna har en rad olika förstaspråk. Det går därför inte att tänka att transspråkande kan användas på samma sätt i ett heterogent svenskt klassrum, som i exempelvis de komplementära skolor som Creese & Blackledge (2010) studerar. Enligt Svensson (2017) blir det i skolor som de svenska viktigare med elevsamarbete, samarbete med modersmållärare och användande av multimodala resurser.

Att synliggöra flerspråkighet och elevernas språkliga resurser i det lingvistiska landskapet kan vara *ett* sätt att realisera den stärkande potential som exempelvis Cummins (1996) talar om i mötet med skolan. *Translanguaging*-perspektivet på flerspråkighet kan också utmana tendensen till separering av språk i skolmiljön, och utgöra grund för ett mer dynamiskt lingvistiskt landskap som i större utsträckning avspeglar elevernas egen språkanvändning. Givet den asymmetriska språksituationen i svenska skolor, skulle detta knappast manifesteras sig som i de huvudsakligen tvåspråkiga New Yorkskolor Garcia & Li Wei (2018) har forskat om. I presentationen av ett *translanguaging*-projekt för pedagoger i New York lyfter de emellertid fram flera exempel på hur skolor där lärarna inte delar modersmål med eleverna har arbetat för att synliggöra elevernas (och föräldrarnas) språkliga resurser i det lingvistiska landskapet, bland annat genom flerspråkiga anslagstavlor och informationsblad (ibid: 172-179).

2.2. Tidigare forskning

Inom forskningsområdet lingvistiska landskap undersöks, som nämndes ovan, teckenanvändningen i den fysiska miljön och de maktrelationer som uttrycks därigenom. Det är ett relativt nytt forskningsfält i skärningspunkten mellan lingvistik, semiotik, kulturgeografi och antropologi, som har vuxit snabbt de senaste två decennierna (Blommaert, 2013).

Av särskilt intresse för denna uppsats är förstås studier som undersöker lingvistiska landskap i skolmiljö. Jag kommer därför att presentera några av dessa studier i detta avsnitt. Det finns numera

även en växande gren av LL-studier som undersöker användningen av lingvistiska landskap ur språkinlärningsperspektiv (Laihonen & Szabó, 2018; Gorter, 2018), men i och med att min uppsats bara indirekt berör språkundervisning kommer de inte att redovisas här. Däremot är det uppenbart att de didaktiska implikationerna av skolans språkliga miljö är stora, och att ett medvetet användande av det lingvistiska landskapet kan vara fördelaktigt för eleverna även ur ett pedagogiskt perspektiv, exempelvis i form av språkinlärning via omgivningens autentiska texter (Malinowski, 2015; Jakonen, 2018).

2.2.1. Skolans lingvistiska landskap

Undersökningar av lingvistiska landskap i skolmiljöer kan enligt Shohamy & Waksman (2009) leda till en ökad förståelse för vad som händer i skolan, och även vara användbara för andra forskare på det pedagogiska området. Laihonen & Szabó (2018) menar – i linje med vad denna uppsats handlar om – att språkideologier kan reflekteras i och konstrueras genom skolans språkliga landskap, och att undersökningar av det på så sätt har potential att avslöja en ”dold läroplan” relaterad till värderingar av språk.

En av förgrundsfigurerna för LL-studier i skolmiljö är Brown (2012), som har föreslagit den särskilda termen *schoolscapes* för att beskriva den skolbaserade materiella omgivningen, där text, ljud, bilder och artefakter ”konstituerar, reproducerar och transformerar språkideologier” (s. 282; *min översättning*). Som synes relaterar Brown explicit begreppet *schoolscapes* till språkideologier, och därmed också till sociala strukturer såsom maktförhållanden. Enligt henne är det ett förbisett förhållande i LL-forskningen att statligt finansierade undervisningsinstitutioner ”presenterar en medveten och planerad miljö där elever utsätts för kraftfulla budskap om språk från lokala och nationella auktoriteter” (ibid; *min översättning*). *Schoolscapes* projicerar exempelvis idéer och budskap om vad som är officiellt sanktionerat och socialt understött inom skolan.

I sin egen forskning har Brown undersökt revitaliseringen av minoritetsspråket vöro i estniska grund- och förskolor, och där bland annat sett hur det lokala språket intagit mer temporära och mindre prestigefyllda platser än både det nationella språket estniska och europeiska främmande språk som engelska och franska. Skolans språkliga landskap ger på så sätt uttryck för ideologier om minoritetsspråket i den lokala kontexten. Hennes slutsats är dock också att skolans LL kan användas för att utmana dominerande maktstrukturer, som när de vöro-talande lärarna i hennes studie skapar särskilda nischer för minoritetsspråket i skolmiljön. Dessa nischer, skapade nerifrån och upp (*bottom-up*), utmanar de maktförhållanden som finns implicerade i det semiotiska *top-down*-landskap som annars dominerar gemensamma utrymmen i skolan.

I en senare studie återvänder Brown (2018) till de undersökta skolorna och upptäcker en ökad närvaro av vöro. Även om det regionala språket fortfarande innehar en underordnad position, så är det framför allt i vissa klassrum betydligt mer synligt än det var 10 år tidigare, i hennes första studie. Utifrån semistrukturerade intervjuer med 34 lärare och deltagande observation från 29 skolbesök drar hon slutsatsen att språkorganisationer och skolläda spelar en viktig roll i att lyfta fram ett icke-dominerande språk, genom att dels sätta agendan och dels producera material på det berörda språket (*top-down*). En annan slutsats är att förändringarna i det språkliga landskapet sannolikt blir mer beständiga om artefakterna på det nya språket liknar sådana som redan är bekanta i skolmiljön. Skolan måste nämligen fortfarande gå att känna igen som en skola för att förändringarna ska accepteras av majoriteten.

Sambandet mellan skolans semiotiska landskap och språkideologier relaterade till pedagogiskt ojämlika utfall har undersökts av Poveda (2012) i en högstadies-/gymnasieskola i Spanien. Han har i en bredare

tvåårig etnografisk studie identifierat två subgrupper i skolan, och ser hur dessa representeras på olika sätt och på olika platser i det språkliga landskapet. De huvudsakligen spanskfödda ungdomarna i den så kallade *anarkagruppen* uttrycker sig främst genom texter med politiskt innehåll och ungdomarna med latinamerikanskt ursprung i den så kallade *reggaetonerosgruppen* skapar framför allt grafitti. Skolans dolda ideologier kommer till uttryck genom att de vänsterorienterade eleverna i anarkagruppen tillåts, och till och med uppmuntras att, placera ut sina politiska texter och bilder på officiella och formella platser, medan reggaetonerosgruppens texter är förpassade till inofficiella och informella platser. De intar, med Scollon & Scollons (2003) terminologi, de mindre prefererade positionerna i skolans lingvistiska landskap. Povedas slutsats är att distributionen av texter både reflekterar och bidrar till upprätthållandet av de mer och mindre fördelaktiga studievägar som ungdomarna i de båda grupperna tar. En ironi i sammanhanget som författaren lyfter fram är att anarkagruppens politiska texter ofta har ett antirasistiskt innehåll, men att dess *situering* i skolmiljön i själva verket reproducerar en rasistisk praktik.

Laihonen och Tódor (2017) undersöker kopplingen mellan lingvistiskt landskap och språkideologier med en annan infallsvinkel på en skola i den ungerska regionen Szeklerland i Rumänien. Under Ceaușescu-regimen löd alla skolor i Rumänien under tvingande regler kring den språkliga miljön, där det rumänska språket skulle vara det allena rådande. I Szeklerland har majoriteten av invånarna emellertid ungerska som modersmål och rumänska som andraspråk, och Laihonen & Tódor frågar sig i vilken utsträckning det pågår en ”rehungarization” (ungefär återungerifiering) av utbildningsrummet efter Ceaușescu-regimens fall. Syftet med deras studie – genomförd under två års tid som en etnografisk fältstudie med deltagande observation och intervjuer – är att utforska det semiotiska landskapet och hur det reflekterar och reproducerar språkideologier i en minoritetsskola. Deras utgångspunkt är således, liksom hos Poveda (2012) och Brown (2012), att det lingvistiska landskapet reflekterar olika språks symboliska värde och relativa status lokalt, men att det också bidrar till att återskapa dessa positioner. Laihonen & Tódor framhåller också att skolans lingvistiska landskap är viktigt för att förmedla kulturell orientering och nationella narrativ, inte sällan på sätt som inte inbjuder till kritisk tolkning. Det formar oss med andra ord utan att vi är direkt medvetna om det. De båda forskarnas slutsats är att det pågår en återungerifiering i Szeklerland och att det sker på ett sätt som de härleder till Andersons (1993) idé om ”föreställda gemenskaper”. Skolans LL används nu som ett sätt att förmedla kulturell orientering och nationella narrativ i enlighet med en föreställd, traditionell szekler-gemenskap, som emellertid inte härstammar från elevernas egna erfarenheter.

Gemensamt för de ovan refererade studierna är att de beskriver huvudsakligen tvåspråkiga skolmiljöer. Detta är representativt inte bara för *schoolscapes*-forskningen, utan för fältet lingvistiska landskap mer generellt. Trots dess utgångspunkt i miljöer präglade av *superdiversitet* – det vill säga den alltmer komplexa mångfaldsstrukturen till följd av ökade migrationsrörelser (Vertovec, 2007) – har frågeställningarna ofta rört vilket av två, eller möjligen tre, förekommande språk som ges företräde i den aktuella miljön (se Pavlenko, 2010 och Ben-Rafael et al, 2006 för ytterligare exempel). Min studie kan därvidlag sägas fylla en lucka i *schoolscapes*-forskningen, i och med att den skildrar en mer asymmetrisk skolmiljö, där eleverna talar en mängd olika språk och där de flesta lärare inte delar modersmål med sina flerspråkiga elever. Det som ytterligare skiljer min studie från merparten av skolrelaterade LL-studier är användandet av ett *translanguaging*-perspektiv, som ett sätt att tolka den mer pluralistiska språkmiljön i relation till det lingvistiska landskapet.

3. Metod

Enligt Blommaert (2013) har LL-studier en deskriptiv såväl som en analytisk potential. Den deskriptiva potentialen består framför allt i att de kan utgöra grund för en sociolingvistisk diagnos av specifika platser, men också att de kan användas som verktyg för explorativt fältarbete. Detta är enligt Blommaert en *light*-version av LLS, och kan till exempel användas för att ”diagnostisera” en plats som fler- eller enspråkig. En mer utvecklad användning av LLS kan emellertid också användas för att analysera sociala, kulturella och politiska strukturer som finns inpräntade i det lingvistiska landskapet, vilket underlättas av användningen av etnografiska metoder.

Eftersom mitt syfte i denna uppsats är att undersöka ideologier kopplade till synliggörandet av flerspråkighet via det lingvistiska landskapet, strävar jag efter att utveckla den analytiska potentialen i LLS. Att genomföra en fullskalig etnografisk studie, med dess krav på tid på fältet och användning av multipla datainsamlingstekniker (Denscombe, 2016) har jag emellertid bedömt som mycket svår genomförbart inom ramen för en kandidatuppsats. Jag kommer därför att låta mig inspireras av den etnografiska ansatsen, men gör långt ifrån anspråk på att ha använt den fullt ut. I min uppsats innebär ansatsen snarast att jag har försökt anlägga en känslighet för kontexten, och fånga upp så mycket relevant information som möjligt om den i samband med de deltagande observationer och informella intervjuer som genomförts. Jag är medveten om att ett mer systematiskt användande av etnografiska metoder sannolikt hade avslöjat fler och mer djupgående teman i det lingvistiska landskapet än de som presenteras här nedanför. Likväl menar jag att det etnografiska perspektivet har tillfört någonting i min undersökning, i och med att min strävan efter att kontextualisera fynden har påverkat såväl forskningsdesign som datainsamling, analys och föreliggande framställning. Jag har på så sätt utgått från det holistiska tillvägagångssätt som präglar etnografin i studiens alla delar.

3.1. Urval

Min undersökning är genomförd i en medelstor svensk stad, som 2017 hade något färre utrikes födda än snittet för riket (SCB, 2018). För att kunna studera synliggörandet av flerspråkighet i en skolmiljö ur ett *translanguaging*-perspektiv har det varit viktigt att hitta en skola med en relativt hög andel flerspråkiga elever. Jag har därför valt den grundskola i kommunen som, utifrån mina kontakter med skolledare, kan förväntas ha flest flerspråkiga elever.

Y-skolan är en F–9-skola med 360 elever, som ligger några kilometer utanför centrum i den stadsdel med flest andel utrikes födda i kommunen. Skolan är enligt egen utsago ”en mångkulturell skola”, vilket framförs såväl på den officiella hemsidan som muntligt av personal på skolan. Enligt rektorerna har ca 70 procent av eleverna på låg- och mellanstadiet svenska som andraspråk, medan ungefär 50 procent av eleverna på högstadiet har ett annat modersmål än svenska. Etthundrafyra elever har modersmålsundervisning (se tabell 3.1. för en lista över de största språken) och här finns även två så kallade förberedelseklasser som gör att det ständigt kommer nya nyanlända till skolan. Av särskilt intresse här är också att skolan sedan tre år tillbaka har en språkpolicy, som bland annat syftar till att främja flerspråkighet och uppmuntra till användande av elevernas modersmål i klassrummet. Detta märks enligt rektorerna bland annat genom att medvetenheten om språkutvecklande arbetssätt är utbredd på skolan och att synen på flerspråkighet som resurs är ”en självklarhet” (intervju med rektor B, 2018-02-21).

Tabell 3.1. De språk som flest elever har modersmålsundervisning i på Y-skolan.

Språk	Antal elever
Somaliska	33
Arabiska	17
Kurdiska (norra)	12
Persiska	7
Turkiska	5
Amhariska	5
Thai	4
Finska	4
Kurdiska (centrala)	4

För att göra undersökningen genomförbar har jag sett mig föranledd att dels begränsa de rum som studeras, dels tydligt avgränsa det studerade objektet. LL-studier i skolmiljö kan inkludera allt från allmänna utrymmen och klassrum (Brown, 2012) till utsidan på skolan och skolgården, och även digitala miljöer (Poveda, 2012). Förutom de praktiska tillkortakommanden som har att göra med begränsningar i fråga om tid och pengar, så har mitt val av studiens plats styrts av en önskan att få en så representativ bild som möjligt av den aktuella skolmiljön. I mitt fall har det därför resulterat i att jag förutom de allmänna utrymmena på skolan har undersökt fyra olika klassrum. För att täcka in olika ämnesrelaterade kommunikationskulturer har ett NO- och ett SO-klassrum valts på högstadiet, medan det tredje studerade klassrummet är ett som tillhör förberedelseklassen. Jag vill på så sätt kunna fånga upp eventuella skillnader i det lingvistiska landskapet som har med närheten till de mest nyanlända eleverna att göra. Detta säger någonting om hur flerspråkighet prioriteras på skolan och i vilka sammanhang de olika språken värdesätts (jfr Brown, 2012). Därtill har jag undersökt ett område som tillhör förskoleklass/åk 1, eftersom detta dels var ett önskemål från rektorerna på skolan, och det dels kan tänkas bredda bilden av det lingvistiska landskapets utformning genom att inkludera rum för yngre barn. Om det hade funnits särskilda modersmålsklassrum på skolan hade det givetvis också varit naturligt att inkludera dessa i undersökningen, men vid tidpunkten för studiens genomförande fanns inte något sådant. De modersmåls lärare som undervisar på Y-skolan är i stället hänvisade till tillfälliga lokaler och har inte haft möjlighet att sätta sin prägel på någon särskild del av skolan. Detta är *i sig* en intressant omständighet, som sannolikt bidrar till det lingvistiska landskapets utformning och – givet modersmåls lärarnas betydelse för realisering av transspråkande i asymmetriska svenska skolmiljöer (jfr Svensson, 2017) – lär försvåra synliggörande av flerspråkighet som resurs på den aktuella platsen.

Den andra begränsningsfrågan gäller *vad* av allt som förekommer i dessa rum som ska studeras. Jag sympatiserar i princip med Jaworski och Thurlow (2010) när de efterlyser ett bredare angreppssätt i lingvistiska landskapsstudier, men har samtidigt inte sett det som möjligt att inkludera sådant som muntligt tal, kroppar i rörelse eller lukter i denna studie. Det är möjligt att en mer multimodal utgångspunkt hade renderat intressanta och annorlunda resultat, men jag har bedömt att det dels hamnar för långt ifrån uppsatsens fokus, dels att det skulle vara alltför tidskrävande. I stället har jag, som Brown (2012), utgått från att de artefakter som uppmärksammas i urbana LL-studier

(reklamskyltar, vägs skyltar, platsnamn etc.) i en skolmiljö måste kompletteras med sådant som offentliggjorda affischer, plaketter, texter och elevarbeten. Det är i grunden fråga om ”medvetet producerade inskriptioner” (Poveda, 2012: 64), men – givet denna uppsats specifika syfte – uteslutande sådan som har text på ett identifierbart språk. Således har bilder utan text, indexerande symboler, filmklipp projicerade på skärmar etc. uteslutits från *just denna* undersökning, trots att de mycket väl kan påstås vara viktiga delar av skolornas semiotiska landskap.

3.2. Material

Materialet som denna uppsats bygger på är dels de fältanteckningar som jag noggrant fört under de deltagande observationerna, dels totalt 164 fotografier. I tabell 3.2 redovisas hur fotografierna fördelar sig på de studerade utrymmena i Y-skolan.

Tabell 3.2. Fotografier fördelade på utrymme i skolan.

Utrymme	Antal fotografier
Fk/åk 1-klassrum	38
Gemensamma utrymmen på F-6	10
FBK-klassrum på högstadiet	42
SO-klassrum på högstadiet	32
NO-klassrum på högstadiet	17
Gemensamma utrymmen 7-9	25

3.3. Genomförande

Denscombe (2016) menar att tillträde är ”en kontinuerlig process vid fältarbete” (s. 132) och att det i samband med etnografiska studier oftast är nödvändigt att etablera relationer med nyckelpersoner, så kallade grindvakter, som kan hjälpa till i denna process. I mitt fall har grindvakterna i första hand varit de två rektorerna på Y-skolan. Genom att de tidigt ställde sig positiva till studiens genomförande har de öppnat dörrar på skolan, pekat på intressanta utrymmen att studera och satt mig i kontakt med personal utifrån mina önskemål. De har också gjort det möjligt för mig att observera obehindrat i skolmiljön. Rektorerna berättade att de, i egenskap av mångkulturell skola, får tiotals förfrågningar varje år från studenter som vill undersöka någonting som har med flerspråkighet eller undervisning av nyanlända elever att göra, men att de i princip alltid säger nej. Att de tackade ja till att delta i denna studie handlade dels om den annorlunda infallsvinkeln, dels om att de tyckte upplägget var tydligt avgränsat och inte alltför omfattande. Deras uppmuntrande inställning var definitivt helt avgörande för den kontakt jag sedermera fick med annan personal på skolan.

Efter mejl- och telefonkontakt med rektorerna inleddes studien med ett besök skolan. Där fick rektorerna svara på frågor om elevsammansättning och syn på flerspråkighet, varefter de visade mig runt i skolans lokaler. Vid detta första besök var det viktigt för mig att rektorerna fick visa skolan ur sitt perspektiv och visa på de delar av det lingvistiska landskapet som de själva hade reflekterat över. Samtidigt observerade jag skolmiljön under visningen, fotograferade sådant som fångade min

uppmärksamhet och noterade i min fältdagbok förutsättningslöst hur skolan var utformad och vilka de gemensamma utrymmena var.

Efter det första besöket läste jag igenom fältanteckningarna, för att därefter bestämma vilka utrymmen som preliminärt skulle inkluderas i min undersökning, och hur dessa skulle studeras. Det senare aktualiserar frågan om graden av deltagande från min sida. Inom LL-forskningen i skolmiljö har det blivit allt vanligare att frångå den ”flugan på väggen-praktik” som präglar den fullständigt deltagande observationen (se Denscombe, 2016) för att på olika sätt involvera elever och personal i undersökningens utformning. Enligt Laihonen & Szabó (2018) har deltagarna i många samtida LL-studier påverkat innehållet och genomförandet vid olika tillfällen, från datainsamling till analys och vidareutveckling. Nackdelen är förstas att det naturliga i den studerade miljön kan ifrågasättas med ett sådant förfarande, medan fördelen å andra sidan är att det blir lättare att uppnå ett insiderperspektiv.

Jag har härvidlag låtit mig inspireras av Szabós (2015) *turistguideteknik*, som är ett sätt att komplettera den mer distanserade forskarblicken med ett kunnigt insiderperspektiv. Liksom honom har jag bitt lärare att guida mig runt i skolan och kommentera språkval, texter och andra semiotiska artefakter i det lingvistiska landskapet. På Y-skolan var det ämneslärare i NO och SO som visade dessa klassrum och en förberedelseklasslärare som visade FBK-lokalerna, och lärare från förskoleklassen som visade dessa utrymmen. Totalt besökte jag skolan vid tre tillfällen, där jag vid det andra guidades runt av lärare under en halvdag och vid det tredje dels guidades av NO-läraren, dels rörde mig i skolan på egen hand. Varje klassrumsobservation varade runt en timme och bestod i att läraren först visade mig runt i en del av skolan som denne kände till väl, samtidigt som jag fotograferade, antecknade och ställde kompletterande frågor. När jag befann mig i skolan utan ackompanjerande lärare har jag själv gått igenom samma utrymmen ytterligare en gång med kameran i hand, för att komplettera lärarens guidning med min egen blick. Eftersom jag dels inte avsåg att analysera elevernas interaktion med artefakterna, dels ville åstadkomma så få störningsmoment som möjligt i den observerade miljön, lämnade jag själv önskemålet att klassrumsobservationerna skulle ske utanför lektionstid, men i slutändan är det lärarna som har valt tidpunkt och därför har det vid något tillfälle skett att jag varit med under del av en lektion.

Även om jag inom ramen för denna studie inte har sett det som vare sig nödvändigt eller möjligt att genomföra mer formella intervjuer med skolpersonal och elever, så har jag ändå i mina kontakter med rektorerna och vid mina besök på skolorna intagit ett öppet och inbjudande förhållningssätt till de som dagligen verkar i miljön. Genom informella samtal och möten har jag försökt fånga upp så många perspektiv och tankar som möjligt om det lingvistiska landskapet, och även låtit detta påverka vilka utrymmen som faktiskt kommit att studeras.

3.4. Bearbetning av material och analysmetoder

Analysen har gått till så att jag till att börja med har delat upp fotografierna baserat på var i skolan de är tagna, vilket/vilka språk som förekommer på dem och om respektive språk befinner sig i en prefererad position eller inte. För att kunna analysera de olika språkens närvaro i relation till ideologier, har jag därefter tittat på huruvida artefakterna kan kategoriseras som *top-down* eller *bottom-up*, och om de är *in place* eller *out of place*. Vad som ska kategoriseras som *top-down* respektive *bottom-up* är förstas en gränsdragningsfråga, men här har jag valt att se material producerat av elever och lärare som *bottom-up*, medan artefakter som härstammar från skolledningen eller auktoriteter utanför skolan benämns *top-down*. Likväl blir det i analysen viktigt att också skilja på

sådant som är skapat av elever respektive lärare, eftersom detta givetvis tillför artefakterna olika betydelse i sammanhanget.

För att betraktas som *in place* ska en artefakt befinna sig i en prefererad position och/eller via material, design eller övriga attribut tilldelas en sanktionerad position. Härvidlag kan även den tid som en artefakt befinner sig på en viss plats spela roll, men eftersom det diakrona perspektivet är svagt i min undersökning har jag här endast kunnat utgå från vad personalen har berättat för mig. Artefakter som istället har en temporär karaktär och/eller befinner sig i icke-prefererade positioner betraktas här som *out of place*.

Ytterligare en viktig fråga, som bidrar till analysen av i vilken mån flerspråkighet ses som en resurs i det lingvistiska landskapet, är hur de elever som betraktas som flerspråkiga tilltalas genom de studerade artefakterna i den fysiska skolmiljön. För att avgöra detta har jag använt mig av fältanteckningar från observationer och informella intervjuer och med hjälp av dessa avgjort vilka artefakter som kan sägas ha flerspråkiga elever som huvudsaklig målgrupp. I praktiken har förfarandet bestått av ett tolkningsarbete i flera led, där antingen lärare och rektorer självmant har pekat ut artefakter som *de menar* har tillkommit till följd av att där finns flerspråkiga elever närvarande, eller där jag har dragit slutsatser som vid en direkt fråga har bekräftats av någon närvarande personal. Att exempelvis betrakta bilderna med teckenspråk i förskoleklassens klassrum som riktade till klassens *icke* teckenspråkstalande elever är naturligtvis ingen självklarhet, utan görs så i denna uppsats eftersom såväl lärare som rektorer framhåller dessa som ett sätt att förstärka kommunikationen med elever som ännu inte behärskar svenska fullt ut. Detsamma gäller bilderna av farosymboler i NO-klassrummet på högstadiet.

Efter att ha identifierat artefakter riktade till flerspråkiga elever har jag undersökt vilka språk som förekommer i dessa och huruvida eleverna där tilltalas i egenskap av emergent flerspråkiga, i Garcías bemärkelse, eller huvudsakligen som L2-inlärare. Det senare innebär naturligtvis inte automatiskt att eleverna ses som bristfälliga; skolan har för det första utifrån styrdokumentet i uppgift att undervisa elever i majoritetsspråket svenska och således en legitim anledning att framhäva detta språk, och för det andra kan elevernas emergenta flerspråkighet komma till uttryck på annat sätt, exempelvis i undervisningen. Med dessa reservationer vill jag likväl hävda att det ur ett *translanguaging*-perspektiv kan vara problematiskt om eleven uteslutande betraktas som *inlärare* i det lingvistiska landskapet, i och med att det så tydligt betonar vad eleven saknar (det vill säga tillräckliga svenskkunskaper) och samtidigt innebär att elevernas samtliga språkliga resurser inte kommer till uttryck i den fysiska miljön. Jag har därför valt att särskilt uppmärksamma detta.

Likt hos Poveda (2012) och Blommaert (2013) har analysen utförts kontinuerligt, och i samspel både med de teoretiska utgångspunkterna i geosemiotiken och med den information som framkommit under fältarbetet. Mina fältanteckningar från observationer och informella samtal med personal och elever på skolan utgör i det avseendet den bredare kontext mot vilken analysen av materialet faktiskt sker. Såsom ofta i kvalitativa studier görs ingen strikt uppdelning mellan resultat och analys (se Denscombe, 2016), men jag har ansträngt mig för att det ska framgå tydligt i resultatredovisning när det är min egen tolkning som presenteras.

3.5. Etiska aspekter

Studien har genomförts med hänsyn till Vetenskapsrådets (2011) etiska principer. Särskilt viktigt har det varit att inhämta informerat samtycke från deltagande lärare. Eftersom jag har fotograferat i

skolmiljön har det emellertid varit viktigt att alla på skolan känner till bakgrunden till min närvaro. Av denna anledning har först rektorn informerat personalen på skolan om min studie vid ett så kallat fredagsmöte, och därefter har lärarna spridit informationen till eleverna. I inledningen av de guideade visningarna av klassrummen, men även i samband med övriga informella kontakter som jag har haft med personal på skolan, har jag börjat med att berätta om syftet med min studie, att allt deltagande är frivilligt och när som helst kan avbrytas, och att jag kommer att anonymisera skola såväl som deltagare.

I och med att det är fysiska artefakter som står i centrum för min uppsats, och jag inte på något direkt sätt inkluderar elever som deltagare i undersökningen, har jag inte sett det som nödvändigt att inhämta vårdnadshavares godkännande.

4. Resultat

Y-skolan är som tidigare nämndes en mångkulturell skola där en majoritet av eleverna har ett annat modersmål än svenska. Att skolledning och personal förhåller sig medvetet till detta faktum fick jag se många exempel på under mina fältstudier. Det förekommer till exempel sedan flera år tillbaka kontinuerliga fortbildningsinsatser inom språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt på skolan, vilket både rektorer och lärarna gärna framhåller. Alla lärare uttrycker i samtal med mig också en positiv inställning till flerspråkighet, och säger sig uppmuntra användandet av andra språk än svenska i klassrummet.

Det lingvistiska landskapet i skolan förmedlar emellertid en delvis annan bild. Av de 164 skyltar som jag fotograferade i skolmiljön var till exempel den absoluta merparten enspråkigt svenska. Endast ett fåtal innehöll något annat språk än svenska, och dessa var nästan uteslutande situerade i icke-prefererade positioner, med Scollon & Scollons (2003) terminologi. I tabell 4.1 finns en sammanfattning av hur språken fördelade sig i respektive utrymme. Här anges hur många gånger språken förekommer i miljön, och eftersom vissa semiotiska artefakter innehåller flera språk blir antalet förekomster av språk i praktiken fler än det totala antalet fotografier. Inom parentes anges hur många gånger språken befann sig i prefererade positioner.

Tabell 4.1: Språk fördelade på utrymme i skolan.

Utrymme	Språk	
Fk/åk 1-klassrum	Svenska	32 (28)
	Teckenspråk	11 (4)
	Namn med latinska bokstäver	3
	Danska	1 (0)
	Dari	1 (0)
	Farsi	1 (0)
	Tigrinja	1 (0)
	Arabiska	1 (0)
	Pashto	1 (0)
	Gemensamma utrymmen F-6	Svenska
Arabiska		2 (0)

	Somaliska	2 (0)
	Engelska	1 (1)
	Dari	1 (0)
	Namn med latinska bokstäver	1
FBK-klassrum 7-9	Svenska	28 (22)
	Engelska	5 (5)
	Dari	4 (0)
	Thailändska	4 (1)
	Kurdiska	3 (1)
	Somaliska	3 (2)
	Namn med latinska bokstäver	3
	Arabiska	2 (0)
	Tigrinja	1 (1)
	Teckenspråk	1 (0)
	Namn med arabiska bokstäver	1
	SO-klassrum 7-9	Svenska
Latin		1 (0)
Namn med latinska bokstäver		1
NO-klassrum 7-9	Svenska	16 (13)
	Engelska	3 (3)
	Latin	1 (1)
	Norska	1 (0)
	Finska	1 (0)
	Danska	1 (0)
Gemensamma utrymmen 7-9	Svenska	15 (15)
	Engelska	7 (4)
	Franska	2 (1)
	Spanska	1 (0)
	Tyska	1 (0)
	Ryska	1 (0)
	Somaliska	1 (1)
	Grekiska	1 (1)

Som framgår av sammanställningen dominerar – inte oväntat, med tanke på att det är en skola i Sverige som undersöks – majoritetsspråket svenska i samtliga utrymmen, men ändå i ganska olika utsträckning. Framför allt är förekomsten av andra språk än svenska ojämnt fördelad på skolan.

Jag kommer här nedan att redovisa hur språken situeras i skolans lingvistiska landskap, med fokus dels på fördelningen inom skolan, dels på hur de situeras i de flerspråkiga semiotiska artefakter som förekommer.

4.1. Hur språken situeras i det lingvistiska landskapet

Vilken betydelse en semiotisk artefakt förmedlar beror både på var i rummet den situeras, och – i multimodala eller på annat sätt flerspråkiga bilder – på hur de olika koderna inom själva artefakten är placerade i relation till varandra (Scollon & Scollon, 2003). En viss kod kan således vara prefererad eller icke prefererad i fler än en bemärkelse. I resultatredovisningen nedan kommer jag i första hand att visa hur språken situeras i skolans lingvistiska landskap på ett mer övergripande plan, men också i detalj studera kodpreferens i vissa enskilda, flerspråkiga semiotiska artefakter.

Jag har identifierat totalt 38 flerspråkiga artefakter i de studerade utrymmena; tolv i förskoleklassen, fyra i 4–6:ans gemensamma utrymmen, fjorton i högstadiets FBK-klassrum, tre i NO-klassrummet, två i SO-klassrummet och fem i 7–9:ans gemensamma utrymmen. Av dessa har nio något annat språk än svenska i prefererad position.

4.1.1. Skolans gemensamma utrymmen

Högstadiet

När det gäller fördelning av språk inom skolan syns ett tydligt mönster, där andra språk än svenska, engelska och moderna språk som franska, spanska och tyska i stort sett enbart förekommer i klassrum, och i nära anslutning till de nyanlända eleverna. Skolans gemensamma utrymmen kan betraktas som prefererade positioner i skolan, i och med att det både rör sig fler personer där och att det blir ett slags ansikte utåt för skolan, som där signalerar önskvärda normer och värderingar (jfr Brown, 2012). På dessa platser finns det på högstadiet ytterst få förekomster av andra språk än svenska, engelska, franska, spanska och tyska, som alla är högstatusspråk i den svenska skolan. Vad gäller skyltar på svenska finns flera exempel på såväl *bottom-up* som *top-down*-artefakter. De få förekomsterna av engelska och moderna språk är *bottom-up*-artefakter, skapade av lärare eller elever och huvudsakligen placerade i nära anslutning till klassrum.

Franska förekommer till exempel på dörren till fransklassrummet på en skylt som informerar om att ”ici on parle français” ovanför en fransk flagga (figur 4.1).

Fransklassrummet är beläget i samma korridor som förberedelseklassen, men i detta gemensamma utrymme finns, utöver majoritetsspråket svenska, inga andra språk än just franska, med denna enskilda artefakt som enda exempel.



Figur 4.1. Semiotiska artefakter på dörren till fransklassrummet.

Ett annat exempel på en *bottom-up*-artefakt på ett annat språk än svenska är ett brev med tillhörande bilder från en vänskola i Indien, som i två år har suttit uppe på en vägg i en av de gemensamma korridorerna (figur 4.2). Denna "utställning" har, trots den långa tiden på väggen, en temporär karaktär, med bilder och brev utskrivna på vanliga A4 utan laminering och en handskrivna lapp som informerar om dess innehåll. Att allt är uppsatt på ett elskåp i en genomgångskorridor bidrar ytterligare till den icke-prefererade positionen. Att den, enligt rektorns uppgift, har kunnat sitta så länge på väggen är samtidigt ett tecken på sanktionering från skolledningen, som i och med detta signalerar önskvärda normer och värderingar relaterade till internationell utblick och solidaritet med svagare människor. Kopplingen till de egna flerspråkiga eleverna och deras erfarenheter är emellertid både svag och outtalad i detta sammanhang.



Figur 4.2. Brev och bilder från vänskola i Indien, uppsatta av lärare i högstadiets korridor.

Det finns även flera exempel på *bottom up*-artefakter producerade av eleverna i de gemensamma utrymmena på högstadiet. De som är situerade i prefererade positioner består nästan uteslutande av fostrande och identitetsstärkande meddelanden likt de i figur 4.3. Andra artefakter innehåller handskrivna texter som "du är vacker" och "respektera dig själv och andra". Alla är skrivna på svenska och kan, trots den temporära karaktären på material, uppsättning och liknande, betraktas som officiellt sanktionerade, i och med att de intar tydligt prefererade platser i de gemensamma utrymmena, och dessutom tillåts sitta kvar.



Figur 4.3. Hjärtan med texterna "Du är bäst" och "Du är unik" skrivna i blyerts.

De enda exemplen på användning av andra språk än högstatusspråk som jag kunde hitta i de gemensamma utrymmena på högstadiet, var två förekomster av klotter. Det ena var ett ord på ryska skrivet i blyerts ovanför ingången till ett av klassrummen, det andra en mening på somaliska (figur 4.4) – också i blyerts – på en av de gemensamma anslagstavlor. Båda dessa artefakter är tydliga exempel på *bottom up*-texter som är *out of place*, på icke-sanktionerade och icke-prefererade positioner i skolan. Att de inte har tagits bort, trots en tydligt ”anti-klotter”-policy från skolans sida, beror förmodligen på att de är utförda på ett sådant sätt och på sådana platser att de kräver en betydande ansträngning för att avlägsna.



Figur 4.4. Klotter på somaliska på en anslagstavla i en korridor. Texten betyder ungefär ”lära känna folk”.

Låg- och mellanstadiet

I de yngre elevernas korridorer är elevernas flerspråkighet mer synlig, men framför allt på ett ställe: utsidan av förberedelseklassens klassrum. Till skillnad från på högstadiet har lärarna här valt att manifesteras den språkliga mångfalden utåt, mot övriga elever och personal på skolan (figur 4.5). Dörren och väggarna till klassrummet är här tapetserade med elevarbeten, som på svenska och elevernas modersmål berättar om ”en bra kompis” eller ”mitt nya språk”. Detta är en på ett sätt prefererad position, i och med att klassrummet är beläget i ett utrymme som samtliga elever befinner sig i eller passerar någon gång under dagen. I en annan bemärkelse kan positionen betraktas som icke-prefererad, eftersom den så tydligt knyter dessa språk till de nyanlända eleverna i förberedelseklassen, och inte till övriga elever som i varierande grad behärskar dessa språk.



Figur 4.1. Utsidan på 4-6:ans fbk-klassrum, beläget i en gemensam korridor.

4.1.2. Klassrummen

Förskoleklass

I förskoleklassen är fler än hälften av eleverna enligt lärarna flerspråkiga, och 9 av 24 elever bedöms av dem ha ett annat språk än svenska som sitt starkaste. I detta klassrum förekommer visserligen andra språk än majoritetsspråket svenska i ett stort antal artefakter, men av en väldigt specifik anledning är det här teckenspråk som dominerar bland de övriga språken.

Användningen av teckenspråk (som inte är ett modersmål för någon) har varit ett sätt för lärarna att överbrygga de kommunikationssvårigheter som framför allt kommer sig av att skolan praktiserar direktintegrering på lågstadiet, och att det därför har kommit in helt nyanlända elever i klassen, utan några som helst kunskaper i svenska. Det kan därför ses som en indirekt följd av att det går många flerspråkiga elever i klassen. De många skyltarna med teckenspråk syftar både till att förmedla innehåll av pedagogisk karaktär som i figur 4.6, av informerande som i figur 4.7 och fostrande som i 4.8. Dessa är situerade i prefererade, väl synliga positioner i klassrummet och framhålls av både lärare och skollärdning som del i ett innovativt och väl



Figur 4.6. Färger på svenska och teckenspråk.



Figur 4.7. Begreppet lunch illustrerat med bild, teckenspråk och text på svenska.

fungerande arbetssätt. De kan således sägas fylla många olika funktioner i klassrummet och är exempel på i allra högsta grad sanktionerad språk användning i det lingvistiska landskapet. I somliga av bilderna, till exempel 4.7, intar dessutom teckenspråk den prefererade positionen, medan svenska står på en icke-prefererad plats.

Den enda förekomsten av andra språk än svenska och teckenspråk i förskoleklassens klassrum finns i en tabell med rubriken ”hjälp-att-ta-första-steget-parlören”, som skrivits ut från nätet av lärarna i klassen för relativt länge sedan (figur 4.9). Den är placerad i en icke-prefererad position, bakom en bokhylla, utom synhåll för eleverna större delen av tiden, och används mycket riktigt väldigt sparsamt av lärarna som till att börja med i samtalet heller inte reflekterar över att den finns där. I och med att även språk som vanligtvis skrivs med det arabiska eller etiopiska alfabetet här skrivs med latinsk skrift, tycks parlören i första hand vara riktad till lärare eller andra som ska kommunicera med barn utan kunskaper i svenska. Förekomsten av det dialektala uttrycket ”gött”, som inte används i den del av Sverige som Y-skolan ligger i, bidrar ytterligare till att ge denna artefakt karaktären *out of place*. Det prefererade språket är dessutom svenska, som kan ses som det matrisspråk genom vilket de övriga sorteras. Det svenska språket framhävs dels genom att stå längst till vänster i tabellen, dels genom att orden står mot en färgad bakgrund som avviker från de övriga. Att rubriken är skriven på svenska bidrar förstås också till detta språks dominans i bilden.



Figur 4.8. Önskvärda och icke önskvärda egenskaper på teckenspråk och svenska.

	ARABISKA	DARIN	ETIOPISKA	Svenska
HEJ	MARHABA OR SALAAM	SALAAM	SALAAM	HEJ
HEJ DÅ	MAESALLAME	KHIDA HAFI	KHIDA HAFI	HEJ DÅ
JAG HETER	ESMI...	ESME MAN	NIME MAN	JAG HETER
VAD HETER DU?	SHU ESMOK	KEHE JHAWI	KEHE JHAWI	VAD HETER DU?
HUR MÅR DU?	KIIFAAK?	TI MAL MARO?	TI MAL MARO?	HUR MÅR DU?
JA/NEJ	NAAM / LA	PALE / KISE	PALE / KISE	JA/NEJ
TACK	SHOKRANN	BENEMA JET	BENEMA JET	TACK
VARSKÖD	TE PADAL	LOU HEBE	LOU HEBE	VARSKÖD
VILL DU FÖR?	PHINK KONE	KHAR	KHAR	VILL DU FÖR?
VÄLKOMMEN	AAHILAN	AAHILAN	AAHILAN	VÄLKOMMEN
GÖTT!	TAMHAN!	AAHILAN	AAHILAN	GÖTT!
KRAM	BAWA BAWA	BALAL OOO	BALAL OOO	KRAM

Figur 4.9. Språkparlör i förskoleklassens klassrum.

Förberedelseklass 7-9

På högstadiet finns språk som anknyter till de flerspråkiga elevernas erfarenhet och bakgrund enbart i förberedelseklassens klassrum. Där är förekomsten av flerspråkiga semiotiska artefakter å andra sidan riklig, och delvis resultatet av en medveten strävan från lärarnas sida att lyfta fram den språkliga diversifieringen i klassrummet. Till exempel märks det genom att ett antal flaggor – somliga med texter på olika språk skrivna på sig – har tilldelats en framträdande plats, upphängda på ett snöre i klassrummets tak (figur

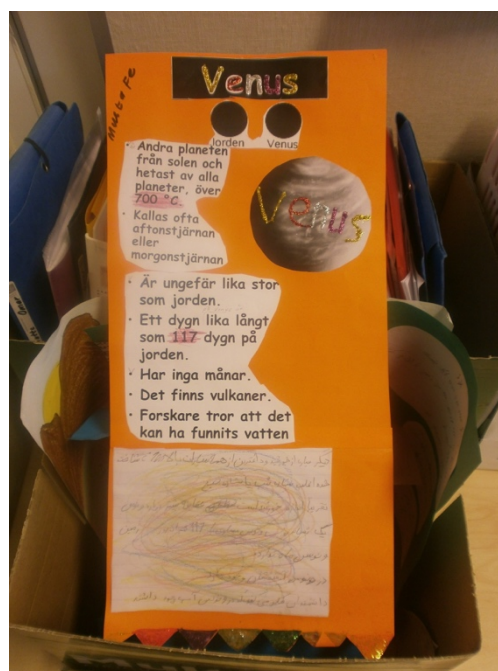


Figur 4.10. Flaggor i taket på förberedelseklassens klassrum.

4.6). Noterbart är här att några av eleverna har inkluderat både Sveriges och Finlands flaggor, trots att ingen av dem har sitt ursprung i dessa länder. Enligt läraren kan det ha varit ett sätt för dem att visa att läraren har svenska och finska som sina modersmål, men eftersom hen inte har frågat dem kan hen inte säkert veta.

Ett annat exempel finns i de elevarbeten som går att hitta här och var i klassrummet, och som ibland innehåller flera språk. I en låda längst bak i klassrummet ligger till exempel några undanplockade arbeten om solsystemet, delvis synliga. Det översta beskriver planeten Venus med en faktatext på svenska, som under har en handskrivna översättning på dari (figur 4.11). Här är svenska det prefererade språket, genom att dels vara utskrivet från dator och därmed ha en mer permanent karaktär, dels genom att vara placerat ovanför den handskrivna texten. Även rubrik och bildtext är i det här fallet på svenska – eller åtminstone skrivna med latinska bokstäver.

Vad som ska tolkas som det prefererade språk beror emellertid ibland också på i vilken skala det lingvistiska landskapet betraktas. En vanligt förekommande symbol i Y-skolan är en hand, där olika önskvärda egenskaper är skrivna i och runt handen, t.ex. ”vara en god kamrat”, ”ta ansvar” och ”respektera allas lika värde”. Handen är framtagen av personal och elever på skolledningens initiativ, och är en del i skolans värdegrundsarbete. I högstadiets förberedelseklassrum har läraren valt att låta eleverna göra egna varianter av denna hand, där de översätter ledorden till sina respektive modersmål. Dessa händer är sedan placerade på en prefererad position längs fram i klassrummet, till höger på den stora whiteboarden (figur 4.12). Händerna är dock arrangerade så att den enspråkigt svenska varianten intar den prefererade positionen i centrum, medan de flerspråkiga händerna har placerats runtomkring denna. Bakom detta arrangemang står den svenskspråkiga läraren. Om vi tittar närmare på enskilda händer, som alltså är producerade av elever i klassen, ser vi att svenska inte alltid har en prefererad position. I figur 4.13 är det istället thailändska som framhävs, genom att stå till vänster om den svenska texten, och dessutom inne i handens fingrar. Här har eleven själv fått välja hur handen ska komponeras, och det blir då tydligt hur det uppstår en skillnad i vilket språk som prefereras beroende på om det är (den svenskspråkiga) läraren eller (den emergent flerspråkiga) eleven som har möjligheten att välja.



Figur 4.11. Elevarbete om planeten Venus på svenska och dari.



Figur 4.12. Händer med önskvärda egenskaper i förberedelseklassens klassrum, skrivna på flera olika språk.



Figur 4.13. Hand med thailändska som prefererat språk.

I förberedelseklassens klassrum finns, till skillnad från i de övriga studerade klassrummen, flera exempel på att eleverna själva har tagit initiativ till produktion av texter på andra språk än svenska. Längs bak i klassrummet finns exempelvis en utställning om fåglar, som har varit ett tema i klassen de senaste veckorna. En av uppgifterna har varit för eleverna att måla en fantasifågel, och i anslutning till en av dessa har en elev skrivit ordet ”drake” på kurdiska (figur 4.14). Även i detta fall är svenska det prefererade språket sett till utställningen som sådan, där läraren står för arrangemanget, men när eleverna själva har möjlighet att komponera sina bilder är det inte alltid svenska som intar den privilegierade positionen.

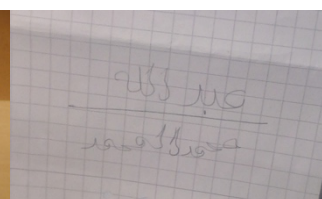


Figur 4.14. Ordet "drake" skrivet på kurdiska.

Ett annat exempel är skillnaden mellan de namnlappar som finns på varje bänk och som är skrivna med latinska bokstäver (figur 4.15), och en upphittad lapp som låg på ett bord i klassrummet, där två av elevernas namn är skrivna med arabiska bokstäver (figur 4.16).



Figur 4.15. Namn med latinska bokstäver.



Figur 4.16. Namn med arabiska bokstäver.

Namnlapparna på bänkarna är sanktionerade av skolan och således *in place* (vilket förstärks av att de är inplastade och producerade med mer permanent färg), medan de handskrivna lapparna är *out of place*, i och med att de bara är kvarlämnade och betraktas som skräp i klassrummet.

SO- och NO-klassrummen

Till skillnad från i förberedelseklassen förekommer inte något av de stora förstaspråken bland eleverna på skolan i SO- och NO-klassrummen. I enskilda artefakter förekommer visserligen latin och engelska som prefererade språk, men varken somaliska, arabiska eller kurdiska syns till någonstans i klassrummen. Liksom i förskoleklassen finns här emellertid indirekta konsekvenser av flerspråkigheten i det lingvistiska landskapet. En sådan är att NO-läraren har satt upp laminerade bilder av laborationsmaterial och farosymboler på väggarna, med förklarande texter på svenska (figur 4.17). Enligt läraren är detta en följd av att klasserna har många flerspråkiga elever – eller mer korrekt; många elever som anses ha brister i svenskan – men hen betonar att arbetssättet har varit till nytta för samtliga elever i klassrummet. I båda klassrummen finns också olika stödstrukturer och textmallar uppsatta på väggarna, vilket framhålls som en del i det språkutvecklande arbetssätt som skolan bekänner sig till.



Figur 4.17. Farosymboler med förklarande text på svenska i NO-klassrummet.

En ännu mer indirekt följd av skolans mångkulturella prägel är eventuellt de elevillustrationer ur skönlitterära böcker som finns längst bak i SO-klassrummet (som även används för lektioner i svenska). Eleverna har här ritat en scen ur en roman som de själva valt, och här förekommer bland annat Monica Zaks *Jag är en pojke med tur* och Deborah Ellis *Den osynliga flickan*, som båda är

exempel på böcker som skildrar kulturer som en stor del av skolans elever har beröring med. I dessa bilder förekommer emellertid inga andra språk än svenska, och det är dessutom knappast elever som själva har erfarenhet av dessa kulturer som producerat dem, eftersom de tillkommit i skolämnet svenska.

5. Diskussion

I detta avslutande avsnitt kommer jag att försöka besvara mina frågeställningar. Det görs under respektive rubrik nedan. Avslutningsvis reflekterar jag över metodanvändningen i uppsatsen och funderar över didaktiska implikationer och studiens relevans.

5.1. Hur reflekterar skolans lingvistiska landskap elevernas språkliga resurser?

Vi har sett att den studerade skolans lingvistiska landskap – trots ett i övrigt aktivt och medvetet förhållningssätt till de flerspråkiga eleverna – i mycket liten utsträckning reflekterar elevernas språkliga resurser. Om vi, som i Blommaerts (2013) *light*-version av LL-studier skulle diagnostisera Y-skolan som en- eller flerspråkig utifrån det lingvistiska landskapet, beror resultatet i stort sett på närheten till de mest nyanlända eleverna. Ju närmare de båda förberedelseklasserna vi kommer, desto mer flerspråkig blir miljön, och desto bättre avspeglar det lingvistiska landskapet elevernas språkliga resurser. Skolans gemensamma utrymmen är emellertid huvudsakligen enspråkigt svenska, med vissa inslag av de stora, europeiska främmande språken.

Enligt Shohamy (2012:539) kan det lingvistiska landskapet läsas som ”a unique lens on multilingualism”, genom att det där så tydligt framgår vilka språk som är närvarande eller frånvarande i ett visst sammanhang. Det blir där också möjligt att upptäcka om det finns en skillnad mellan en skolas självbild och den materiella verkligheten (vilken inte nödvändigtvis måste reflektera den pedagogiska verkligheten). Y-skolan är en mångkulturell och flerspråkig skola, där det bland personal och lärare tycks finnas en omfattande kunskap om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Såväl rektorer som lärare talar i uppskattande ordalag om flerspråkighet och tycker att en sådan syn präglar verksamheten. En besökare som går genom skolan dagtid kommer också, precis som jag gjorde, att höra flera olika språk talas, och flera är de lärare som säger sig uppmuntra elevernas användning av sina modersmål på lektionerna. I det lingvistiska landskapet är likafullt den mångkulturella profilen och flerspråkigheten tämligen osynliga.

Om vi utgår ifrån vilka språk som eleverna har modersmålsundervisning i, är de största språken på skolan – vid sidan av majoritetsspråket svenska – somaliska, arabiska, kurdiska och persiska/dari. Dessa språk är på det hela taget frånvarande i de gemensamma utrymmen som Brown (2012) beskriver som en skolas mest prefererade. Precis som i Browns undersökning av en estnisk grundskola, är det på dessa platser majoritetsspråket som, tillsammans med europeiska främmande språk, dominerar. Två elever på skolan har till exempel modersmålsundervisning i franska, men detta språk är ändå mer närvarande i korridorerna än somaliska, som 33 elever har modersmålsundervisning i.

I nära anslutning till – och i – de båda förberedelseklassrummen syns en helt annan språklig mångfald. Där reflekterar emellertid det lingvistiska landskapet i första hand språkanvändningen i förberedelseklasserna, inte skolan i stort. Somaliska är till exempel mer vanligt förekommande i de reguljära klasserna än bland de nyanlända eleverna, och får därför inte en så framträdande roll i detta rum heller. Thailändska, som är ett ganska litet språk utanför förberedelseklassen, är däremot synligare här.

Språkanvändningen i förskoleklassens klassrum är en delvis annorlunda historia. Där dominerar, som vi har sett, teckenspråk bland de övriga språken – men inte för att någon av eleverna har detta språk som förstaspråk. I stället utgör användningen av teckenspråk i det lingvistiska landskapet en pedagogisk och kommunikativ strategi från lärarnas sida, vilken har utvecklats som en metod för att lärare och elever lättare ska kunna kommunicera över vad som uppfattas som språkgränser i den språkligt diversifierade klassen. Det kan alltså inte sägas reflektera elevernas språkkunskaper mer än indirekt, och då snarare som en brist än som en resurs, vilket kommer att diskuteras närmare i nästa avsnitt.

5.2. I vilken mån framställs flerspråkighet som en resurs i det lingvistiska landskapet?

Enligt García & Li Wei (2018) innebär ett *translanguaging*-perspektiv i skolan att flerspråkighet dels ses som en sammanhållen kompetens, dels att det betraktas som en resurs med ett värde i sig självt, inte enbart som medel för att uppnå exempelvis så kallad förstaspråkskompetens. För att avgöra om flerspråkighet ses som en resurs i Y-skolans lingvistiska landskap kommer jag här först att titta på hur elevernas språkliga resurser värderas med hjälp av Scollon & Scollons (2003) begrepp kodpreferens, för att därefter diskutera huruvida elever som behärskar fler än ett språk i det lingvistiska landskapet i första hand tilltalas som *emergent flerspråkiga* eller *andraspråksinlärare*.

Av tabell 4.1 framgår att andra språk än svenska visserligen befinner sig i prefererade positioner i ett antal artefakter, men det sker ofta i *bottom-up*-artefakter av en temporär karaktär, och med begränsad räckvidd. Ett exempel är fantasifågeln i figur 4.10, som är placerad i förberedelseklassens klassrum och därmed inte kan ses av någon utanför detta sammanhang. Ett annat exempel är flaggorna i samma klassrums tak, och värdegrundshänderna med texter på olika språk. Flerspråkighet *används* med andra ord som en resurs i vissa av skolans rum, med det *framstår* inte som en resurs i det lingvistiska landskapet som helhet.

De flerspråkiga artefakter som innehåller andra språk än svenska och europeiska högstatusspråk är dessutom, som framhölls i föregående avsnitt, påfallande ofta placerade i icke-prefererade positioner. På mellanstadiet har visserligen lärarna i förberedelseklassen ansträngt sig för att synliggöra elevernas flerspråkighet, men i och med att dessa artefakter så tydligt kopplas till de mest nyanlända eleverna kan de bara i begränsad utsträckning sägas framställa flerspråkighet som en resurs för samtliga elever på skolan.

Av betydelse för att svara på frågan om flerspråkighet framställs som en resurs är emellertid inte bara hur språken situeras, utan också på vilket sätt de elever som betecknas som flerspråkiga representeras och tilltalas i det lingvistiska landskapet. Det räcker då inte med att titta på förekomsten av olika språk, eftersom flerspråkiga elever i praktiken ofta, som vi har sett ovan, tilltalas på majoritetsspråket svenska eller, till och med, på ett för dem främmande språk, som teckenspråk.

Några av de artefakter som visserligen enbart har text på svenska (eller teckenspråk) är enligt lärare och rektorer framtagna som en direkt följd av att skolan har många flerspråkiga elever. Dessa artefakter är en integrerad del av skolans språkutvecklande arbetssätt, och var de som nästan uteslutande framhölls när jag frågade efter exempel på hur det syns i det lingvistiska landskapet att skolan är mångkulturell. Exempel är de laminerade farosymbolerna i NO-klassrummet, stödstrukturer och textmallar i samtliga klassrum och, förstås, den omfattande användningen av teckenspråkssymboler i förskoleklassen. Gemensamt för dessa artefakter är att bilderna eller symbolerna syftar till att förtydliga den pedagogiska, fostrande eller informerande funktion som inte bedöms kunna förmedlas enbart med hjälp av det svenska språket.

Enligt García och Li Wei (2018) handlar transspråkande om rättvisa, eftersom elever som nyligen börjat lära sig svenska med ett sådant perspektiv inte bedöms utifrån sina brister, utan värdesätts baserat på vilka språkliga resurser de faktiskt har. På ett sätt är dessa artefakter naturligtvis ett bevis på att skolan har en fungerande språkpolicy, men ur ett *translanguaging*-perspektiv kan det också tolkas som att de flerspråkiga eleverna i det lingvistiska landskapet i första hand betraktas som inlärare av svenska, snarare än som kompetenta användare av flera språk. Med Garcías och Li Weis terminologi betonas det lingvistiska landskapet att eleverna är *L2-inlärare* snarare än *emergent flerspråkiga personer*. Att se en elev som inlärare behöver förvisso inte vara ett problem i sig, men att *enbart* göra det kan förhindra andra delar av elevens språkliga identitet från att uttryckas i skolmiljön (ibid).

Här kan det vara belysande att jämföra med språkanvändningen i förberedelseklassrummet, särskilt den som härstammar från eleverna själva. I förberedelseklassen finns allt det som finns i de övriga klassrummen: strödstrukturer och textmallar, förtydligande bilder och symboler, ja, till och med ett exempel på användning av teckenspråk som kommunikativ strategi. Men här har det också funnits utrymme för eleverna att sätta sin prägel på det lingvistiska landskapet, med hjälp av samtliga sina språkliga resurser, såsom vi såg i diskussionen om hur den språkliga miljön reflekterar elevernas språkkunskaper. Detta gör också att flerspråkighet i högre utsträckning framställs som en resurs i denna del av det lingvistiska landskapet.

5.3. Hur kan LL bidra till (re)produktionen av språkideologier i skolan?

Det lingvistiska landskapet ska varken ses som någonting neutralt, eller som en enkelriktad reflektion av de sociala relationerna på en viss plats. I stället bör det, som beskrevs i kapitel 2, betraktas både som en arena för konflikt, och som del i en dialektisk process, där språkmiljön visserligen påverkas av de sociala relationerna, men där också det motsatta sker (se figur 5.1). Det gör att det lingvistiska landskapet också kan tolkas som en ideologisk arena, där ideologier kopplade till språk i det lokala sammanhanget både kommer till uttryck och skapas. Laihonen & Szabó (2018) beskriver det som att det lingvistiska landskapet har potential att avslöja en ”dold läroplan” relaterad till värderingar av språk.

I Y-skolan bidrar det lingvistiska landskapet framför allt till (re)produktionen av två olika typer av språkideologier: för det första värderingen av majoritetsspråket svenska och europeiska främmande språk som engelska, franska, spanska och tyska såsom högstatusspråk.



Figur 5-1.

För det andra konstruktionen av språken som separata entiteter och enheter. Jag kommer att gå igenom dessa i tur och ordning här nedanför.

Genom att låta framför allt svenska och engelska, men också de europeiska moderna språken franska, spanska och tyska, inta prefererade positioner i skolmiljön bekräftas, för det första, dessa språks dominans. Det görs också genom att *top-down*-artefakter eller av ledningen sanktionerade *bottom-up*-artefakter produceras på dessa språk, som därigenom både används för att uttala godtagbara normer och värderingar och *i sig själva* blir en del av dessa normer.

Att övriga språk huvudsakligen syns i icke-prefererade positioner, antyder att dessa värderas lägre än högstatusspråken, men det påverkar också synen på talarna av dessa språk – och, potentiellt, deras syn på sig själva som flerspråkiga individer och lärande subjekt (jfr Dagenais et al, 2009; Stroud, 2013 och Poveda, 2012). I den fysiska skolmiljön bekräftas dagligen föreställningen att språk som arabiska, somaliska och persiska inte kan användas för lärande eller för att förmedla önskvärda egenskaper av fostrande karaktär. Att dessa språk rent fysiskt är lokaliserade i närheten av de nyanlända eleverna, gör att de på sätt och vis tillhör dem, och inte förutsätts användas av någon som likaledes behärskar dessa språk mer eller mindre fullt ut, men inte (längre) går i förberedelseklassen. Vad som faktiskt är *kunskaper* framställs därför via det lingvistiska landskapet i praktiken delvis som ett tecken på en *brist* – det vill säga avsaknaden av tillräckliga kunskaper i svenska för att fullt ut gå i en reguljär klass.

Genom det lingvistiska landskapet konstrueras för det andra den ideologiska synen på språken som separata entiteter. Enligt det *translanguaging*-perspektiv som bland andra García & Li Wei (2018) och Svensson (2017) företräder, är gränserna mellan det som traditionellt har betraktats som olika språk i själva verket flytande, och en individs språkkunskaper bör ses som *en samlad förmåga*. Även Hyltenstam (1999) kan sägas ha en liknande uppfattning när han skriver att den föreställda skillnaden mellan språk och dialekt utgör ”konventioner för hur vi ser på verkligheten” (s.101). När språken separeras i rummet såsom på Y-skolan bidrar det till att bekräfta den socialt konstruerade indelningen i *olika* språk. Till detta bidrar även skyltar som figur 4.1, som mer konkret kopplar användningen av ett särskilt ”språk” till ett visst rum, i detta fall franska. Att på detta sätt reservera avgränsade rum för specifika språk har traditionellt betraktats som någonting positivt i språkundervisningen, men ifrågasätts av *translanguaging*-perspektivet (García, 2009). Rent ideologiskt blir det också tydligt hur det i praktiken befäster synen på tvåspråkighet som ”parallella enspråkigheter” (García & Li Wei, 2018) och därmed motverkar idén om flerspråkighet som resurs.

Som framgår av resultatredovisningen finns det exempel på semiotiska artefakter som bryter mot de ideologier och värderingar som diskuteras ovan. Framför allt sker detta i *bottom-up*-artefakter, producerade av elever. Ett exempel är den ”värdegrundshand” i förberedelseklassens klassrum som har thailändska som prefererat språk (figur 4.13) eller namnen som är skrivna med arabiska bokstäver, tvärs emot den norm som säger att de bör skrivas med latinska bokstäver i klassrummet. Även lärarna i 4–6:ans förberedelseklass kan sägas utmana den enspråkiga normen, på det sätt som Brown (2012) beskrivit i sina studier, genom att placera flerspråkiga texter på utsidan av sitt klassrum.

Samtidigt bör det framhållas att detta påverkar skolan i stort på ett tämligen begränsat sätt. Som Brown (2018) visar i sin uppföljande studie, kan lärare och elever visserligen utmana etablerade normer genom att skapa särskilda ”nischer” i skolmiljön där detta sker, men för att verkligen *förändra* normerna krävs att språken sanktioneras i *top-down*-artefakter, med skolledningens aktiva gillande. Dessa bör både situeras i prefererade positioner, utformas så att de hör hemma i skolmiljön och framställas i mer beständiga material. Endast då går det att komma åt de underliggande ideologiska värderingar som åsidosätter vissa språk i det lingvistiska landskapet.

5.4. Didaktiska implikationer

Jag har i denna uppsats undersökt en uttalat mångkulturell skola, som – liksom många andra liknande skolor i Sverige idag – arbetar medvetet och aktivt med så kallat språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Trots att detta arbetssätt inte har varit föremål för föreliggande undersökning, finns det ingen anledning att betvivla att det görs på ett professionellt och kompetent sätt i skolan. Såväl personal som skollledning vittnar om en genuin omtanke om de flerspråkiga eleverna, liksom en önskan att låta deras erfarenheter och kunskaper ta plats i skolan. Mycket av det som via analysen av det lingvistiska landskapet här lyfts fram som brister i skolans förhållningssätt till flerspråkighet, kan mycket väl komma till uttryck på annat sätt, exempelvis i undervisningen. Om detta förtäljer studien inte.

Det är också viktigt att påpeka att användandet av ett *translanguaging*-perspektiv inte handlar om att ifrågasätta vikten av att undervisa elever i standardvarieteteten av majoritetsspråket – att eleverna ska ges goda förutsättningar att lära sig skolspråket svenska är självklart. På Y-skolan tycks arbetet med språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt onekligen ge eleverna just detta. Men, som bland andra García (2009) påpekar, kan ett exklusivt fokus på standardvarieteteten i praktiken förhindra att andra språkpraktiker som ingår i barnens språkliga identitet kommer till uttryck. Ett mer medvetet arbete med synliggörandet av flerspråkighet i skolans fysiska miljö skulle sannolikt, i kombination med det redan fungerande språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet, göra att skolans elever fick ännu bättre förutsättningar att realisera sin potential som flerspråkiga individer. Det skulle i sin tur kunna vara en del i den känsla av *empowerment* som exempelvis Cummins (1996) framhåller som nödvändig för minoritetslevers skolframgång.

5.5. Metodologiska reflektioner

Blommaert (2013) menar att lingvistiska landskapsstudier behöver etnografiska metoder för att realisera sin analytiska potential. I denna uppsats har jag endast kunnat snudda vid den etnografiska fältstudiens möjligheter, vilket framför allt visar sig genom att jag inte har kunnat uppnå det insiderperspektiv som är så viktigt i all etnografi. Den kontext som det lingvistiska landskapet framträder i blir endast delvis synlig i min studie och för att verkligen kunna tolka betydelsen av hur flerspråkighet synliggörs i skolmiljön, skulle jag ha behövt en större förståelse för sammanhanget. Hur realiserar lärarna ambitionen att se flerspråkighet som en resurs i klassrummen? Vilka aktörer är delaktiga i produktionen av de semiotiska artefakterna? Hur uppfattas det lingvistiska landskapet av dem som dagligen verkar i det?

Det senare pekar mot den kanske mest uppenbara metodologiska bristen i denna undersökning: att elevperspektivet inte finns inkluderat. Huruvida eleverna faktiskt uppfattar ett ökat synliggörande av språk i det lingvistiska landskapet som någonting önskvärt framgår inte här, i och med att min utgångspunkt är huvudsakligen teoretisk. Jag har med mitt tillvägagångssätt heller inte kunnat utröna om det finns elever som har mer inflytande över det lingvistiska landskapet än andra, och om det uppfattas annorlunda av olika elevgrupper. En given uppföljning skulle med andra ord vara att komplettera de observationer och analyser som gjorts i denna uppsats, med en mer omfattande etnografisk fältstudie som på djupet – och över tid – undersöker både elevernas uppfattning av den språkliga miljö som de dagligen vistas i, och hur de eventuellt påverkas av en förändring i det lingvistiska landskapet.

6. Referenser

- Anderson, B. (1993). *Den föreställda gemenskapen: reflektioner kring nationalismens ursprung och spridning*. Göteborg: Daidalos.
- Axelsson, M. & Magnusson, U. (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren. I K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (Red.), *Flerspråkighet – en forskningsöversikt* (pp. 247–367). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Hasan Amara, M., & Trumper-Hecht, N. (2006). Linguistic Landscape as Symbolic Construction of the Public Space: The Case of Israel. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 7–30.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes – Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Blommaert, J. & Verschueren, J. (1998). *Debating diversity. Analysing the discourse of tolerance*. London: Routledge.
- Brown, K. (2012). The linguistic landscape of educational spaces: language revitalization and schools in southeastern Estonia. I D. Gorter, H. Marten & L. van Mensel (Red.), *Minority languages in the linguistic landscape* (pp. 281–298). New York: Palgrave Macmillan.
- Brown, K. (2018). Shifts and stability in schoolsapes: Diachronic considerations of southeastern Estonian schools. I *Linguistics and Education*, 44(2), 12–19.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Harvard University Press.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94 (1), 103–115.
- Cresswell, T. (1996). *In place/Out of place – Geography, Ideology and Transgression*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, P. & Armand, F. (2009). Linguistic Landscape and Language Awareness. I E. Shohamy & D. Gorter (Red.), *Linguistic Landscape – Expanding the Scenery* (pp. 253–269). New York: Routledge.
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Einarsson, J. (2009). *Språksociologi* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century – A Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- García, O. & Flores, N. (2012). Multilingual pedagogies. I M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Red.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (pp. 232–246). London: Routledge.

- García, O. & Li Wei (2018). *Translanguaging – flerspråkighet som resurs i lärandet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Gibbons, P. (2010). *Lyft språket, lyft tänkandet – språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gorter, D. (2018). Linguistic landscapes and trends in the study of schoolsapes. I *Linguistics and Education*, 44(2), 80–85.
- Hornberger, N. & Link, H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A bilingual lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 261–278.
- Hyltenstam, K. (1999). ”Begreppen språk och dialekt – om meänkielis utveckling till ett eget språk”. I K. Hyltenstam (Red), *Sveriges sju inhemska språk – ett minoritetsperspektiv* (pp. 41-97). Lund: Studentlitteratur.
- Jakonen, T. (2018). The environment of a bilingual classroom as an interactional resource. I *Linguistics and Education*, 44(2), 20–30.
- Jaworski, A. & Thurlow, C. (2010). Introducing Semiotic Landscapes. I A. Jaworski & C. Thurlow (Red.), *Semiotic landscapes – language, image, space* (pp. 1–40). London: Continuum.
- Laihonen, P. & Tódor, E-M. (2017). The changing schoolscape in a Szekler village in Romania: signs of diversity in rehungarization. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(3), 362–379.
- Laihonen, P. & Szabó, T. (2018). Studying the visual and material dimensions of education and learning. I *Linguistics and Education*, 44(2), 1–3.
- Lundgren, B. (2017). Enspråkig undervisning i flerspråkig kontext. I *Educare vetenskapliga skrifter*, 2017(1), 9–26.
- Malinowski, D. (2015). Opening spaces of learning in the linguistic landscape. I *Linguistic Landscape*, 1(1/2), 95–113.
- Pavlenko, A. (2010). Linguistic Landscape of Kyiv, Ukraine: A Diachronic Study. I E. Shohamy, E. Ben-Rafael & M. Barni (Red.), *Linguistic Landscape in the City* (pp.133–150). Bristol: Multilingual Matters.
- Philipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Poveda, D. (2012). Literacy Artifacts and the Semiotic Landscape of a Spanish Secondary School. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 61–88.
- Scollon, R. & Scollon, S. (2003). *Discourses in place – language in the material world*. London: Routledge.
- Shohamy, E. (2012). Linguistic landscapes and multilingualism. I M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Red.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (pp. 538–551). London: Routledge.
- Shohamy, E. & Waksman, S. (2009). Linguistic landscape as an ecological arena – Modalities, Meanings, Negotiations, Education. I E. Shohamy & D. Gorter (Red.), *Linguistic Landscape – Expanding the Scenery* (pp. 313–331). New York: Routledge.

Stroud, C. (2013). Halvspråkighet och rinkebysvenska som språkideologiska begrepp. I K. Hyltenstam och I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning undervisning och samhälle* (pp. 313–342). Lund: Studentlitteratur.

Svensson, G. (2017). *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur och kultur.

Szabó, T. (2015). The management of diversity in schoolscapes: an analysis of Hungarian practices. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 9(1), 23–51.

Thomas, W. & Collier, V. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. I *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054.

Vetenskapsrådet (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> [2018-03-27]

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**