



MEDICINSKA
FAKULTETEN

Logopedprogrammet

Flerspråkig representation i svenska högstadieskolors språkliga landskap

Ylva Knaevelsrud och Hanna Palmér

LOGM82 Vetenskapligt arbete, 30 hp, VT24

Handledare: Olof Sandgren

Tack

Ett stort tack till vår handledare Olof Sandgren för engagemang, tillgänglighet och tilltro till vår förmåga att ta oss an ett, för oss, nytt forskningsområde. Tack till de andra studenterna som medverkat i projektet. Vi vill även tacka skolorna som deltog och till skolpersonal som varit behjälpliga vid frågor och funderingar. Tack till varandra för ett trevligt uppsatsskrivande. Vi vill också tacka våra familjer och vänner för att de har orkat lyssna på oss när vi har försökt förklara språkliga landskap och artefakter om och om igen.

Innehållsförteckning

Abstract svenska	5
Abstract English.....	6
Inledning	7
Bakgrund.....	7
Språkliga landskap	7
Flerspråkighet.....	10
Språkliga landskap i skolmiljö	14
Elever med behov av särskilt stöd.....	15
Tidigare forskning.....	17
Syfte och frågeställning.....	19
Metod	20
Rekrytering och urval.....	20
Datainsamling.....	22
Dataanalys	23
Etiska överväganden	33
Resultat	34
Antal och utrymmen.....	34
Språk.....	36
Avsändare.....	37
Kommunikativ funktion	41
Språkligt landskap i relation till elevernas språk	43

Utrymmen för specialundervisning.....	44
Diskussion.....	45
Resultatdiskussion.....	45
Metoddiskussion.....	55
Förslag på vidare forskning.....	57
Slutsatser.....	58
Referenser.....	59
Bilagor.....	66
Bilaga 1 Samtyckesblankett.....	66
Bilaga 2 Informationsbrev.....	67
Bilaga 3 Exempeltabell för dataanalys.....	68

Abstract svenska

Syfte: I denna studie undersökte vi attityder till flerspråkighet i svenska högstadieskolor genom kartläggning av dessas språkliga landskap. Syftet var även att utreda hur språkliga landskap ser ut i undervisningsutrymmen för specialundervisning.

Metod: Deltagare i studien var två högstadieskolor i Skåne. Dessa skolor kartlades med hjälp av fotografering. Språkartefakterna på skolorna analyserades utifrån språk, avsändare och kommunikativ funktion.

Resultat: Flerspråkighet finns representerat i de undersökta högstadieskolornas språkliga landskap. Majoriteten av språkartefakterna var på svenska och oftast med skola eller lärare som avsändare. De svenska artefakternas kommunikativa funktion var oftast språk- och ämnesundervisning. Engelska förekom i stor utsträckning, framför allt som klotter och dekoration på skolorna. Språk som inte var svenska eller engelska bedömdes användas främst i syfte att skapa interkulturell medvetenhet. Det språkliga landskapet i utrymmen för specialundervisning skiljde sig inte på något enhetligt vis från övriga utrymmen i skolan.

Slutsats: Resultaten tyder på en positiv attityd till flerspråkighet, men det saknas riktlinjer kring hur andra språk än svenska kan inkorporeras i skolmiljön, särskilt i informerande eller undervisande syfte.

Sökord: *Språkliga landskap, flerspråkighet, utbildning, högstadieskola, specialundervisning*

Abstract English

Aims: The aim of this study was to explore attitudes towards multilingualism in Swedish secondary schools using linguistic landscaping. The aim was also to investigate the linguistic landscape in spaces used for special education.

Method: Participants were two secondary schools in Skåne. These schools were documented with the use of photography. Language artefacts were analyzed based on language, producer and communicative function.

Results: Multilingualism is represented in the linguistic landscape of the secondary schools included in this study. The majority of the language artefacts were in Swedish and the most common producer was a teacher or the school. English was also prevalent, mainly in graffiti and decoration. Other languages than Swedish or English were mostly used in language artefacts aimed at creating intercultural awareness. The linguistic landscape in spaces used for special education were not consistently separable from the rest of the school.

Conclusion: The results indicate a positive attitude regarding multilingualism. Specific guidelines suggesting how multilingual signage can be incorporated in the schoolscape seem to be missing particularly in informative and educational purposes.

Keywords: *Linguistic landscapes, multilingualism, education, secondary school, special education*

Inledning

Linguistic landscape, eller språkliga landskap, är förekomsten och uppvisandet av språkliga och bildliga element (Shohamy & Gorter, 2009). Det kan exempelvis vara text i skyltfönster, på affischer, vägskyltar och lappar (Gorter, 2006). Dessa förekomster av visuell språkanvändning benämns språkartefakter.

I dagens skola undervisas en språkligt heterogen elevgrupp med en stor variation av förstaspråk och svenskkunskaper. Detta ställer krav på lärare och skolor att anpassa bemötande och undervisning på ett sätt som skapar de bästa möjligheterna för eleverna att lära sig och låter dem använda alla sina språkresurser i lärandet. Skolans språkliga landskap kan både avspegla vilka som vanligtvis vistas där, användas som pedagogiskt verktyg för eleverna och verka identitetsbekräftande. I denna uppsats kommer vi undersöka högstadieskolors språkliga landskap. Vi hoppas kunna synliggöra vilka attityder skolornas språkliga landskap signalerar kring flerspråkighet samt hur det språkliga landskapet används i utrymmen för specialundervisning.

Bakgrund

Språkliga landskap

Studiet av språkliga landskap möjliggör tolkning av hur ett språk värderas och vilken status det har i jämförelse med andra språk som används i ett visst område, samt hur livskraftigt det är (Bernardo-Hinesley, 2020). I många samhällen och sammanhang finns en bakomliggande språkpolicy, ett statligt eller lokalt ramverk för språkanvändning, som påverkar om och hur olika språk får ta plats i ett språkligt landskap (Kallen, 2023). Shohamy (2006) beskriver det som att språk i offentliga rum på ett förtäckt sätt kan påverka, manipulera och påtvinga språkanvändning och att det språkliga landskapet också kan vara en skådeplats för protest och förhandling.

Interaktionen mellan språkartefakten, dess avsändare och betraktare är en central del av det språkliga landskapet och gör det till en dynamisk plats som formas av människor, tid och rum (Kallen, 2023).

Språkliga landskap namngavs som forskningsfält av Landry och Bourhis (1997) i slutet av 90-talet, men har studerats av flera discipliner under stor del av 1900-talet med liknande tillvägagångssätt som idag (Kallen, 2023). Området har utvecklats mycket under de senaste två decennierna till att omfatta bland annat digitala medier och rörliga skyltar och definitionerna har kommit att breddas för att ta hänsyn till dagens komplexa, mångkulturella samhällen (Kallen, 2023). Trots breda definitioner ifrågasätter Gorter (2018) behovet av att begränsa fältet, som är heterogent i sin natur, och tar bland annat upp att även icke- eller semi-offentliga platser såsom skolor undersöks.

När ett språkligt landskap ska undersökas behöver det redas ut både vad "språkligt" och "landskap" är. Kallen (2023) menar att en språkartefakt dels har språkligt innehåll, dels semiotiska resurser. Semiotiska resurser handlar om hur språkartefakten är designad gällande typsnitt, färg, form och bildelement. Även ordningen och placeringen på orden i relation till annat på artefakten kan signalera olika språks status (Kallen, 2023). En skylt där texten står på svenska överst, och på engelska med mindre teckenstorlek under kan tolkas som att svenskan har en mer dominant roll i området och är exempel på en språklig hierarki (se figur 1).

En språkartefakts storlek, placering, material och upphängning säger också något om budskapet, vem som ligger bakom det och vem det är till för (Kallen, 2023). Ett och samma språkliga innehåll ingraverat i sten på marken eller skrivet på en post-it lapp i ögonhöjd leder inte till samma tolkning av innehållet. Denna pragmatiska tolkning får betraktaren själv stå för utifrån sina kunskaper om språket, avsändaren och den sociala, miljömässiga eller historiska kontexten

(Kallen, 2023). Avsändare till språkartefakter kan delas in i *top-down*, budskap från officiella aktörer som bör följa nationell eller lokal policy, och *bottom-up*, som står mer på egna ben och är privata aktörers bidrag i det språkliga landskapet (Ben-Rafael et al., 2006).

Figur 1

Fotografi från universitetsbibliotek



Not: Exempel på en språkartefakt med språklig hierarki.

Vilket landskap som ska undersökas och hur det kan definieras och avgränsas har orsakat svårigheter inom fältet (Kallen, 2023). I studiet av språkliga landskap i skolmiljö finns en mer

naturlig gränsdragning och Brown (2012) myntade begreppet *schoolscape*. Även *educationscapes* förekommer som benämning (Krompák et al., 2022).

Inom fältet språkliga landskap finns en kvantitativ och en kvalitativ ingång och forskningen går mer och mer mot den kvalitativa (Kallen, 2023). En kvantitativ metod bidrar med kartläggning av relativ förekomst av olika språk och gör det möjligt att hitta mönster i en datasamling och är framför allt användbar vid jämförelse mellan olika geografiska områden. Kvalitativa undersökningar tar hänsyn till både språkligt innehåll och semiotiska resurser som presenteras i det språkliga landskapet och hur de interagerar med sin omvärld (Kallen, 2023).

Flerspråkighet

Åsikterna har länge gått isär kring definitionen av flerspråkighet vilket har skapat två förgreningar inom språkforskningen. Den första grenen förespråkar en teori som utgår från talarens *language ability*, det vill säga språkförmåga (Baker & Wright, 2021). Kunskapsnivå kan mätas med standardiserade språkliga test, exempelvis ordförrådets djup, eller läs- och skrivförmåga. Den andra grenen utgår i stället från *language use*, hur talaren använder språket, vilket kan ses som ett funktionellt perspektiv. Enligt Baker och Wright (2021) är det funktionella perspektivet i dagsläget det mest aktuella eftersom det utgår från hur talaren använder språket i vardagslivet för att kommunicera i stället för att fokusera på talarens kunskapsnivå inom språket.

Synen på flerspråkighet har länge varit negativ. Kunskap inom flera språk har ansetts vara ett hinder för inläring på majoritetsspråket. Dessa fördomar har sakta motbevisats genom forskning och flerspråkighet har konstaterats vara en styrka snarare än ett hinder, på ett kognitivt, kunskapsmässigt och personligt plan (Cummins, 2017). Synen på flerspråkighet har rört sig från en enspråkig teori, där en flerspråkig person anses ha två separata språkssystem som inte integreras eller interagerar med varandra, till en holistisk syn, där en person med flerspråkighet

anses ha ett komplett språkssystem som i sin tur kan utgöras av flera olika språk (Baker & Wright, 2021). Personen använder de olika språken på olika sätt och i olika situationer (Baker & Wright, 2021). Förstaspråket, även kallat modersmål, är de språk som personen först lär sig, vilket kan inkludera ett eller fler språk (Institutet för språk och folkminnen, 2021). Förstaspråket kanske används hemma eller i samtal med vänner medan andraspråket används i skolan, men är alla del av personens kompletta språk.

Språken hos flerspråkiga individer kan påverkas genom transfer, där kunskapen om tidigare språk påverkar inläringen av det nya språket, och språkliga förmågor i det ena språket i viss mån kan överföras till det nya språket (Baker & Wright, 2021). Ju närmre det nya språket ligger förstaspråket språktypologiskt desto lättare är det att lära sig och mer transfer sker. Denna transfer kan ha positiv inverkan på personens metaspråkliga förmåga, förståelsen kring grammatik, fonologi och morfologi samt läs- och skrivförmåga (Baker & Wright, 2021).

Transspråkande

Utifrån perspektivet att en flerspråkig person har ett enda integrerat språkssystem är begreppet *translanguaging*, transspråkande, viktigt. Begreppet har utvecklats sedan 1980-talet och används nu flitigt inom språkforskning för att beskriva hur en flerspråkig individ använder sig av båda eller flera av sina språk för att kommunicera (García & Li, 2014).

I skolsammanhang innebär transspråkande att lärare på ett strategiskt sätt nyttjar elevernas flerspråkighet enligt två huvudprinciper som beskrivs av García (2009). Dessa är social rättvisa, att i klassrummet lyfta flerspråkighet som positivt, värdera alla språk lika och se dem som likvärdiga resurser för lärande, och social praktik, som innebär att undervisa på ett strategiskt och långsiktigt vis. Detta kan ske genom att pedagogen är medveten om flerspråkig inläring vid planering, att inkludera moment i undervisningen där flera språk kan nyttjas och att

öka delaktigheten för föräldrar med flera språk genom exempelvis samarbetsläxor på förstaspråket. Social praktik innebär också att undervisa på rätt nivå för eleven och att erbjuda litteratur på elevens språk (García, 2009).

Flerspråkighet i skolan

Flerspråkighet inom svensk skola kan framstå som ett nytt fenomen. Sverige har dock en lång historia av att marginalisera och begränsa bland annat samiska och finsktalande barns användande av sitt förstaspråk i skolan (Wingstedt, 1996; Otterup, 2022). Under 1900-talet och fram till idag har elevernas språkbakgrund blivit alltmer varierad, till följd av en ökad globalisering och invandring. Det förs idag ingen statistik över de olika språk som talas i Sverige men Institutet för språk och folkminnen uppskattar att det talas kring 200 olika språk (Institutet för språk och folkminnen, 2024). Detta innebär även en mer heterogen språklig bakgrund i elevgrupperna i skolan. En språkligt mer heterogen elevgrupp ställer krav på skolan och lärarna att tillgängliggöra undervisningen för alla barn, oavsett språk och bakgrund (Skolverket, 2022a).

Idag har elever genom skollagen rätt till undervisning av sitt förstaspråk, modersmålsundervisning (SFS 2010:800), samtidigt som alla som är bosatta i Sverige har rätt att lära sig svenska och utvecklas på sitt förstaspråk i enlighet med Språklagen (SFS 2009:600). Av Sveriges alla grundskoleelever var 29% berättigade till modersmålsundervisning under läsåret 2021/2022 (Skolverket, 2022a). Skolan är en central institution i samhället och representerar en medveten och planerad miljö (Brown, 2012). I skolan exponeras eleven för tydliga budskap om olika språk och deras värde från maktutövare, såväl lokala, exempelvis lärare, skolledning eller kommun, som nationella, till exempel statliga myndigheter (Brown, 2012). Skolan spelar en viktig roll för individers utveckling och är en mötesplats för elever med olika språkliga och kulturella bakgrunder (Bernardo-Hinesley, 2020). Skolan bidrar med att upprätthålla ideologier

relaterade till språk, politik, kultur och samhälle på ett sätt som antingen främjar eller hindrar flerspråkiga elever (Bernardo-Hinesley, 2020). Skolan har också som uppdrag att främja demokratiska värderingar hos sina elever, vilket innefattar förståelse för kulturell och språklig mångfald och skapandet av en inkluderande miljö i relation till olikheter. Skolan måste ta hänsyn till elevernas tidigare upplevelser och kunskaper när lärarna planerar undervisningen (Skolverket, 2022b).

Multi-STEM

Även Nederländerna har upplevt en snabb förändring av elevdemografin i relation till förstaspråk. För skola och lärare blir utmaningen att tillgängliggöra undervisning för en elevgrupp som befinner sig på olika nivåer av andraspråksutveckling, i detta fall nederländska och som talar många olika förstaspråk. Ur denna utmaning föddes ett forskningsprojekt med slutmål att öka andelen elever med annan språklig bakgrund som fortsätter att studera inom STEM-ämnena (science, technology, engineering and mathematics) då man fann att dessa elever var underrepresenterade på högre utbildningsnivå (Multi-STEM, u.å.). Gölpinar (2023) genomförde en studie vid universitetet i Utrecht som bland annat undersökte skolans språkliga landskap i relation till flerspråkighet. I denna studie vill vi dels replikera Gölpinars studie för att möjliggöra jämförelse mellan Sverige och Nederländerna, dels utvidga med en frågeställning om utrymmen för specialundervisning.

Gymnasiebehörighet för elever med utländsk bakgrund

Utvecklingen i Sverige har tidigare liknat den i Nederländerna med högre andel av inrikes födda som studerar vidare på universitetet jämfört med personer med utländsk bakgrund, men detta har under de senaste åren förändrats. Enligt SCB (2024) är det nu ungefär samma andel utrikes födda personer som studerar vidare efter gymnasiet som inrikes födda, runt 40% för

båda grupperna. Elever med svensk bakgrund går dock ut nionde klass med gymnasiebehörighet i större utsträckning än elever med utländsk bakgrund (Skolverket, 2020). Med utländsk bakgrund menas både elever som är utrikesfödda och även svenskfödda elever vars båda föräldrar är utrikesfödda.

Gruppen elever i Sverige med utländsk bakgrund är heterogen vad gäller skolbakgrund och språk och de uppnår skolans mål i mycket olika utsträckning (Skolverket, 2022c). Generellt sett lyckas elever i högre utsträckning uppnå gymnasiebehörighet om invandringen sker före skolstart eller i de lägre årskurserna (Skolverket, 2020). För kort tid i svensk skola är en faktor som kan leda till att nyanlända elever inte får fullständigt slutbetyg från högstadiet (Utbildningsdepartementet, 2017). Anledningen tros vara att de inte hunnit tillgodogöra sig de kunskaper som krävs och/eller inte har tillräckliga svenskkunskaper för att uttrycka kunskaperna. Skolgång och insatser som är anpassade för flerspråkiga elever är viktigt för att ge eleverna möjlighet att utvecklas och visa sina kunskaper (Utbildningsdepartementet, 2017; Skolverket, 2022c). Att skolan välkomnar flerspråkighet och låter eleverna dra nytta av sina kunskaper på andra språk är viktigt för skolframgång (Skolverket, 2018).

Språkliga landskap i skolmiljö

Skolframgång för flerspråkiga kan relateras till tre tätt sammanhängande faktorer: identitets-, språk- och kunskapsutveckling (Skolverket, 2018). Det finns exempel på att språkliga landskap kan påverka skolframgången för flerspråkiga elever.

Ett identitetsbekräftande arbetssätt i skolan kan förbättra engagemang och skolprestation hos elever från minoritetsgrupper (Cummins, 2017). Arbetssättet innebär att elevernas kulturella och akademiska identitet stärks genom att skolan värdesätter den, exempelvis kan eleverna få publicera texter på både svenska och sitt förstaspråk (Cummins, 2017). Det kan även vara

identitetsbekräftande att i klassrummet samtala om flerspråkighet och utbyta kulturella normer och traditioner (Baker & Wright, 2021). När elevarbeten på svenska och på elevernas förstaspråk sätts upp väl synliga i skolans gemensamma utrymmen, som korridor och entré, erkänns elevernas kultur och språk samtidigt som det signalerar till föräldrar och elever att den flerspråkiga kompetensen är en tillgång, utbildningsmässigt och personligt (Cummins, 2017). Elever som blir uppmuntrade att använda sin flerspråkighet kan dessutom känna ökat inflytande i skolan. Att använda sig av elevernas förstaspråk på skyltar är ett exempel på ett inkluderande förhållningssätt. Tillgång till skrift på sitt språk bekräftar elevernas identitet och stöttar språk- och kunskapsutveckling (Cummins, 2017).

Elever med behov av särskilt stöd

Alla elever har rätt att utvecklas så långt det är möjligt i skolan och när svårigheter uppstår ska stöd i första hand ges inom den ordinarie undervisningen, i elevens ordinarie undervisningsgrupp (Skolverket, 2022d). En elev som riskerar att inte uppnå kunskapskrav har rätt till extra anpassningar eller särskilt stöd. Extra anpassningar kräver inget formellt beslut utan genomförs inom ordinarie undervisning och innebär att läraren utformar undervisningen och lärmiljön på det sätt som behövs på grupp- och individnivå (Skolverket, 2022d). Exempelvis kan vissa elever behöva tydligare instruktioner och förklaringar eller anpassade fysiska och digitala hjälpmedel (Skolverket, 2023a). Den här typen av anpassningar behövs ofta vid språkstörning eller läs- och skrivsvårigheter (SPSM, 2017; SPSM, 2024). Gällande den fysiska miljön kan det röra sig om behov av en lugnare undervisningsmiljö (Skolverket, 2022d).

Särskilt stöd kan innebära regelbundna specialpedagogiska insatser, anpassad studiegång, särskild undervisningsgrupp eller enskild undervisning (Skolverket, 2023a). Detta kräver beslut från rektor och en utredning av elevens behov som elev och vårdnadshavare ska informeras om

och involveras i (Skolverket, 2022d). Särskilt stöd ska inte vara mer ingripande eller långvarigt än nödvändigt. Behovet av en särskild undervisningsgrupp kan ha olika grunder såsom psykisk ohälsa, funktionsnedsättning, svårigheter i socialt samspel, koncentrationssvårigheter eller bristande närvaro. Gruppen delar en sårbarhet som åtminstone i den stunden kräver en annan miljö eller undervisningsform än den som skolan kan erbjuda i helgrupp (Skolverket, 2022d). Detta stöd kan ges antingen i ett separat rum eller i en annan del av ett klassrum. Behoven hos de olika individerna som är i behov av särskilt stöd kan variera. Samtidigt som en stimulerande språklig miljö förespråkas för att gynna lärande kan elever med exempelvis autismspektrumtillstånd eller ADHD behöva en visuellt avskalad miljö för fokus och lugn (Mitchell, 2015).

Dockrell et al. (2012) utförde en litteraturoversikt inför utvecklandet av ett observationsverktyg och identifierade då egenskaper i ett klassrum som utvecklar språkförmågan hos barn i lågstadiet, och som kan vara av extra betydelse för barn med språklig sårbarhet. Bland dessa egenskaper fanns aspekter av den fysiska miljön, att lärandemiljöer och läromaterial är uppmärkta med ord eller bild, att elevers arbete visas upp med passande etiketter, men även att det finns ett avskilt utrymme för vila med färre visuella uttryck (Dockrell et al., 2012).

Ytterligare stödåtgärder, utöver extra anpassningar och särskilt stöd, kan behövas för nyanlända elever (Skolverket, 2022d). Nyanlända elever kan få vara del av en förberedelseklass eller ha en prioriterad timplan, som innebär att eleven får mer svenskundervisning under en period medan delar av andra ämnen nedprioriteras (Skolverket, 2023b).

Tidigare forskning

Internationella studier

I södra Estland studerades det språkliga landskapet i förskolor och grundskolor av Brown (2012) när ett regionalt minoritetsspråk skulle återinföras. Data om språkartefakter i skolornas gemensamma utrymmen och klassrum samlades in under flera år samtidigt som relevanta styrdokument analyserades och intervjuer med personal genomfördes. Brown (2012) kunde identifiera flera faktorer som påverkade användningen av minoritetsspråket, där skolans fysiska miljö var en faktor. I ett medvetet försök att lyfta minoritetsspråket kunde alltså det språkliga landskapet i en skola nyttjas för att ge plats och förändra språkanvändning i praktiken, tillsammans med insatser från kommun, skolledning, lärare och föräldrar. Ett viktigt perspektiv i denna studie var att det regionala minoritetsspråket var av historisk betydelse i den estniska kulturen (Brown, 2012) och alltså skiljer sig från invandrade språk.

Gorter och Cenoz (2015) menar att flerspråkig skyltning i skolmiljön bidrar till andraspråksinlärning och interkulturell kompetens. I norra Spanien undersöktes det språkliga landskapet i skolmiljö i ett område där det regionala språket baskiska skulle främjas på uppdrag av staten (Gorter & Cenoz, 2015). Data samlades in från sju grundskolor och analyserades utifrån kommunikativ funktion, språkval och avsändare. Språkartefakternas funktion kunde delas in i språk- och innehållsundervisning, undervisning om värderingar, utveckling av språklig och interkulturell kompetens, främjande av baskiska, riktlinjer för beteende, generella direktiv och kommersiell information. De fann också att baskiska förekom i större utsträckning i skolmiljö än i offentlig miljö och att språkartefakternas egenskaper skiljde sig åt beroende på om de skapades av skolledningen eller eleverna själva. Elevproducerade artefakter var ofta relaterade till något slags projekt och satt upp tillfälligt (Gorter & Cenoz, 2015).

Två studier genomförda med migration i fokus är Lehner (2022) och Bagna och Bellinzona (2022). Lehner (2022) undersökte bland annat det språkliga landskapet på ett studiecenter (learning club) för unga med migrationsbakgrund i Österrike. Fokus för analysen var material, kommunikativ funktion, språk, ämnen, avsändare och mottagare. Studien visade att den tyska enspråkiga normen i Österrike skiner igenom i det språkliga landskapet på studiecentret, med inslag av engelska. Detta verkade enligt intervjuer ha skett i ett försök att inte exkludera någon särskild språkgemenskap, att exempelvis visa upp arabiska, men inte pashto och på så vis sända signaler om att pashto har mindre betydelse. Valet att inte inkludera andra språk placerade dock tyska över elevernas förstaspråk. De kommunikativa funktionerna och ämnena som presenterades i det språkliga landskapet stämde överens med centrets ambition att skapa en fristad för sina elever och innebar att elevernas migrationsbakgrund oftast adresserades indirekt (Lehner, 2022).

Bagna och Bellinzona (2022) samlade in data om språkliga landskap från tolv högstadieskolor i Italien med syfte att få syn på om andra språk än italienska var representerade och i så fall med vilken funktion. De relaterade också fynden till elevernas språkliga repertoar. Resultatet visade att det trots en bred språklig mångfald inom elevgrupper inte fanns mycket spår av invandrade språk eller italienska dialekter i skolornas språkliga landskap. Italienskan dominerade, men en del andra språk visades upp som konsekvens av globalisering (reklam för restauranger etc). Andra språk visades som del av samarbeten inom EU, exempelvis information om utbytesstudier, eller i undervisande syfte av lärare för att de var en del av läroplanen. Engelskan hade en särskild roll som både undervisande, administrerande, kommersiell och dekorativ och användes ofta i elevproducerade artefakter. Eftersom det inte fanns någon explicit språkpolicy från nationellt håll i Italien att främja invandrade språk var det upp till varje skola,

rektor och lärare, att ta ställning till detta. Det fanns exempel i materialet där invandrade språk användes, men sällan för information utan snarare som symbol för språket och talaren (Bagna & Bellinzona, 2022).

Svenska studier

Årman (2018) analyserade det språkliga landskapet på en svensk gymnasieskola i Stockholm utifrån observationer och samtal elever emellan. I avhandlingen framkommer att skolmiljön innehåller många politiska budskap med elever som avsändare och att samtal om kultur, språkbruk och användning av kulturella markörer förs muntligt och visuellt. Skolmiljön verkade i den studerade skolan ge utrymme för ställningstaganden, med exempelvis elevgjorda posters som berörde av vilka anledningar det är lämpligt eller olämpligt att bära bindi beroende på kulturell tillhörighet (Årman, 2018).

I en longitudinell undersökning studerade Wedin och Wessman (2017) en svensk grundskolas hantering av flerspråkighet i styrdokument och praktik. Under studiens gång skedde utveckling av skolan parallellt med undersökningen. Som del av utvecklingsarbetet implementerades nya metoder för att främja en flerspråkighetsnorm och detta innebar bland annat att synliggöra elevernas språkliga mångfald visuellt i entréer och korridorer. Forskarna menade att elever kunde uppleva att deras förstaspråk hade ett lägre värde när det inte var representerat i skolan i form av böcker, skyltar och affischer (Wedin & Wessman, 2017).

Syfte och frågeställning

Syftet är att belysa vilka attityder till flerspråkighet och status hos olika språk som signaleras i den fysiska skolmiljön. Frågeställningarna är:

1. Är flerspråkighet representerat i det språkliga landskapet i svenska högstadieskolor och på vilket sätt?

2. Hur överensstämmer de språk som är visuellt representerade i skolmiljön med elevernas språkliga bakgrund?
3. Skiljer sig det språkliga landskapet i utrymmen där specialundervisning sker från gemensamma undervisningsutrymmen?

Metod

Rekrytering och urval

Rekrytering av skolor skedde tillsammans med ytterligare en studentgrupp som också utgick från Gölpinars (2023) studie, men med en frågeställning som berör språkpolicy. För att möjliggöra senare jämförelse av resultaten från Sverige och Nederländerna eftersträvades likhet med originalstudien gällande ålder på elever och skolform. Av bekvämlighetsskäl rekryterades skolor i Skåne och personliga kontakter avgjorde urvalet. Skolorna kontaktades genom mail där informationsblad och samtyckesblankett bifogades (se bilaga 1 och 2). Två skolor, skola A och B, tackade ja till att delta i undersökningen och besök för fotografering av språkartefakter bokades in.

Deltagare

Skolorna som deltar i studien kommer att benämnas som skola A och B i uppsatsen. Skola A är belägen i en storstadskommun och skola B i en landsbygdskommun.

För att kunna göra en uppskattning av andelen flerspråkiga i skolområdena användes befolkningsdata från 2022 gällande utländsk bakgrund, som enligt Statistiska Centralbyråns (SCB) definition (2023) betecknar den som är utrikes född eller har två föräldrar som är utrikes födda. För att beskriva de socioekonomiska förutsättningarna i skolornas elevdemografi användes Boverkets segregationsbarometer (Boverket, 2021). Verket har tagits fram av Delegationen mot segregation (Delmos) och SCB och innehåller bland annat ett socioekonomiskt index baserat

på ekonomisk standard, utbildning och arbetslöshet/biståndsbehov (Boverket, 2022). Utifrån det socioekonomiska indexet har Delmos och SCB klassificerat bostadsområden från 1; stora socioekonomiska utmaningar till 5; mycket goda socioekonomiska förutsättningar (Boverket, 2022).

Jämfört med befolkningen i Sverige som helhet lever en större andel av befolkningen i Skåne län i områden med socioekonomiska utmaningar (Boverket, 2021). I storstadskommunen där skola A finns lever en femtedel av befolkningen i områdestyp 1: områden med stora socioekonomiska utmaningar, jämfört med en tjugondel av befolkningen i landet. I landsbygdskommunen ser de socioekonomiska förutsättningarna bättre ut och där finns endast områdestyperna 2 till 4 representerade (Boverket, 2021). Studiens urval är således inte representativt på nationell nivå vad gäller socioekonomiska förutsättningar, utan ligger under snittet.

Skola A ligger i områdestyp 1, ett område med stora socioekonomiska utmaningar (Boverket, 2021). I området har 90% av invånarna utländsk bakgrund (SCB, 2023). Skola B ligger i områdestyp 2, ett område med socioekonomiska utmaningar (Boverket, 2021) och 35% har utländsk bakgrund (SCB, 2023). Eftersom statistiken berör födelseland och inte språk kan det bara förmodas att det finns många flerspråkiga i området runt skola A och färre runt skola B.

Modersmålsundervisning

Information kring modersmålsundervisning inhämtades via mail från respektive skola. Skola A kunde inte uppge exakta siffror på antal elever som fick modersmålsundervisning utan gav en uppskattning på att ca 300 elever av 530 hade modersmålsundervisning. De största modersmålsgrupperna var albanska, arabiska, dari, engelska, franska, kinesiska, kurdiska, pashto, romani, rumänska, somaliska, thai, turkiska, ukrainska, urdu. Utöver modersmålsundervisning

hade även 84 elever studiehandledning på sitt förstaspråk, en stödinsats för de elever som har svårigheter att följa undervisningen på svenska och riskerar att inte uppnå godkänt i ett eller flera ämnen (Skolverket, 2022c).

Av ca 350 elever på skola B hade 19 elever modersmålsundervisning på arabiska, fyra i albanska, tre i bosniska, två i dari, två i polska och en i kurmanji.

Datainsamling

Fotograferingen skedde med digitalkamera och anteckningar fördes om vilka rum som fotograferades. På skola A fanns personal tillgänglig som informerade om vilken undervisning som skedde i de olika rummen och vilka elever som undervisades där. På skola B användes skyltar och undervisningsmaterial för att fastställa typ av rum. Språkartefakter som fotograferades inkluderade all form av synlig, språklig information i utrymmen där elever i årskurs 7-9 vistades. Dessa utrymmen var bland annat klassrum, korridorer, toaletter, matsal och rasthall. Även språkartefakter i direkt anslutande utemiljö som skolgård och skolbyggnad fotograferades. När elever vistades i de utrymmen som fotograferades vidtogs åtgärder för att se till att ingen elev fotograferades. Språkartefakterna inkluderade allt från whiteboardskrift, utrymningskartor, klotter, widgetbilder, tavlor, arbetsblad och post-it lappar.

De rum där elever vanligtvis inte vistas, som personalrum och kontor, fotograferades inte då dessa inte ansågs vara en del av elevernas språkliga landskap. De delar av skolorna där i huvudsak elever ur de yngre årskurserna vistas fotograferades inte heller eftersom dessa elever inte ingår i studiens urvalsgrupp. Besöket på skola A skedde under skoltid och undervisning pågick, därför fanns inte full tillgång till skolans utrymmen. Skolpersonal guidade oss och gav tillgång till aktuella rum. På skola B skedde ingen undervisning under besöket så det fanns fri

tillgång till alla utrymmen för fotografering, vilket ledde till att fler rum fotograferades. På skola B noterades därför fler språkartefakter.

Dataanalys

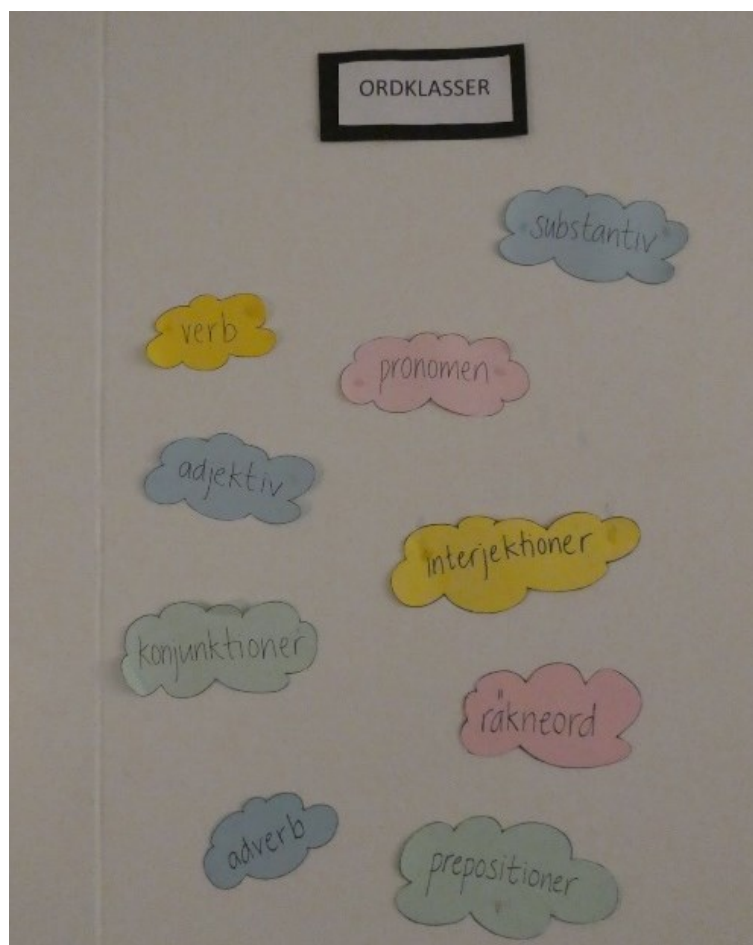
Bearbetningen av det insamlade materialet skedde genom kategorisering i olika steg i en tabell för varje skola, se bilaga 3. Fotografierna delades upp utifrån utrymme, exempelvis matsal, slöjdsal och NO-klassrum. Varje artefakt analyserades med avseende på val av språk, avsändare och kommunikativ funktion. Antalet artefakter i varje fotografi räknades, eftersom det av praktiska skäl inte var möjligt att fotografera artefakter en och en. Skrift i nära anslutning till varandra bedömdes i vissa fall som en enda språkartefakt, när de tillhörde en övergripande rubrik och kunde uppfattas inom samma ram, som exemplet i figur 2.

Vid bearbetningen exkluderades fotografier där det språkliga materialet inte gick att tyda på grund av bristfällig bildkvalitet, handstil eller saknade bokstäver. Även språkartefakter med endast egennamn exkluderades eftersom de inte gick att tilldela ett språk. Böcker fotograferades som språkartefakter men sammanställdes inte i tabellform då mängden böcker inte kunde kvantifieras. Det noterades i stället en ungefärlig uppskattning av antalet böcker på varje språk.

Enskilda bokstäver som inte skapade ord, exempelvis initialer, exkluderades då varken den kommunikativa funktionen eller språktillhörighet gick att utröna. Alfabetet, när det skildrades i sin helhet, inkluderades i sammanställningen då det hade en undervisningsfunktion och med inkluderingen av bokstäverna ”Å, Ä, Ö” gick att språkidentifiera.

Figur 2

Flera textrepresentationer som tolkas som en språkartefakt



Not: Språkartefakt i klassrum för svenska/svenska som andraspråk på skola A.

Språk

Alla artefakter kategoriserades efter språk. I de fall där språket inte direkt kunde tydas togs hjälp av Google Översätt och internet för att korrekt kunna identifiera språket.

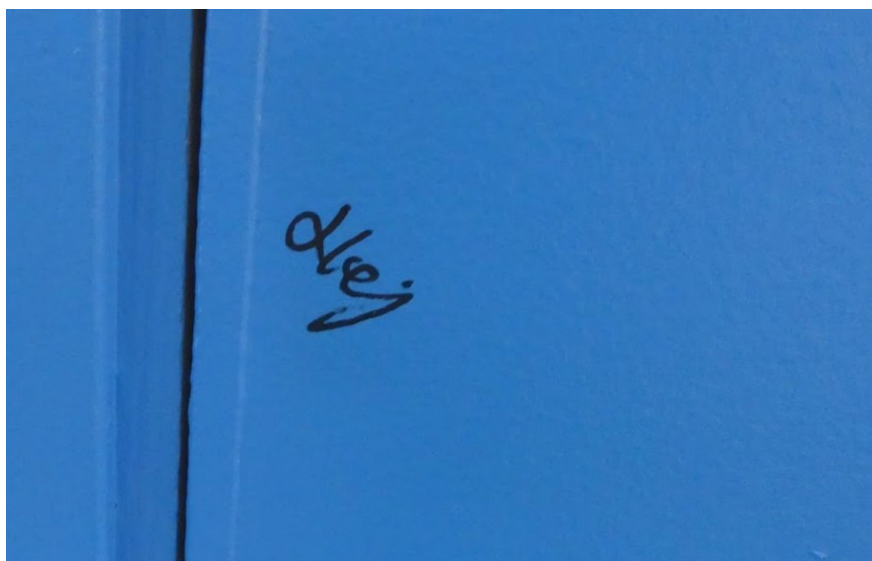
Avsändare

Fyra olika avsändare identifierades: elever, lärare, skola och kommun. För vissa artefakter kunde avsändaren enkelt identifieras med hjälp av en signatur eller hälsning. Andra artefakter

saknade tydlig avsändare, exempelvis klotter eller en ritad plansch. Som regel tolkades allt klotter som elevproducerat då det föreföll osannolikt att lärare eller annan skolpersonal låg bakom meddelanden (se figur 3).

Figur 3

Exempel på elev som avsändare

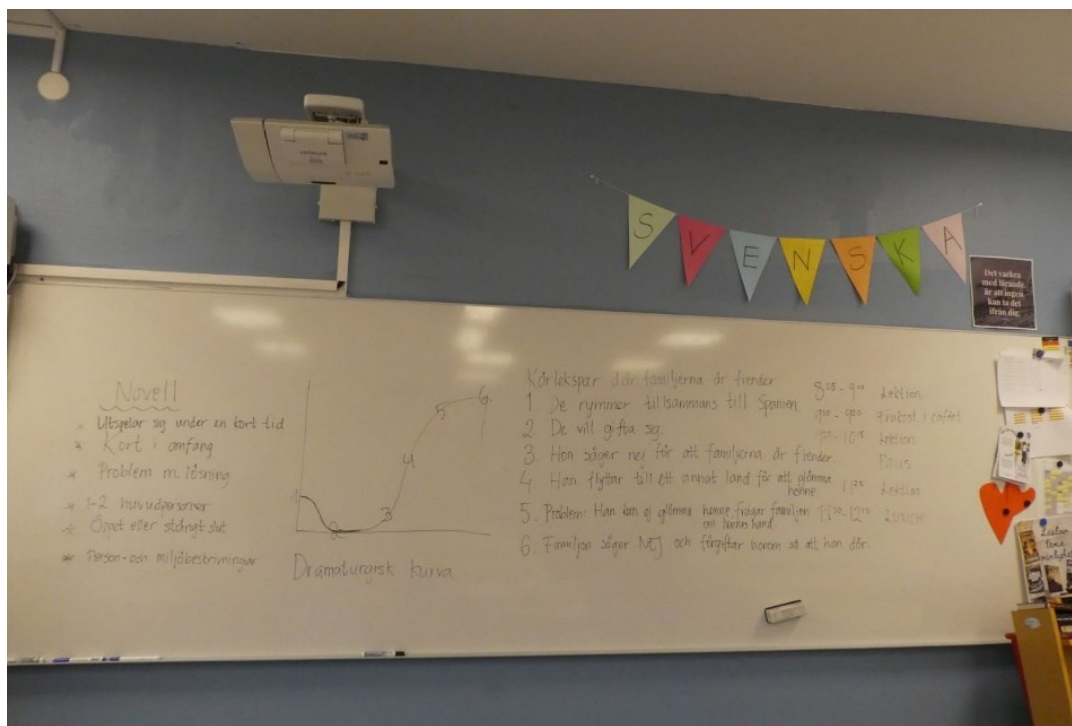


Not: Språkartefakt i korridor på skola B, tolkat som elevproducerat klotter.

För språkartefakter med mer svåridentifierade avsändare följdes följande riktlinjer för att säkerställa att kategoriseringen skedde så konsekvent som möjligt. Material med undervisningssyfte som återfanns i klassrum men som inte återkom runt om på skolan kategoriserades som lärarproducerat. Detta inkluderade bland annat whiteboardskrift, planscher och arbetsblad. Se exempel i figur 4.

Figur 4

Exempel på lärare som avsändare



Not: Språkartefakter med lärare som avsändare i svenskklassrum i skola B.

Skolan ansågs vara avsändare till språkartefakter som dekor, skyltar, informationsblad och generell information i gemensamma utrymmen (se figur 5). I de fall där en yttre aktör stod för själva informationen, som information från hjälporganisation, räknades ändå skolan som avsändare då de godkände materialet och valde att stå bakom budskapet.

Figur 4

Exempel på skola som avsändare



Not: Skola som avsändare för anslag i rektorsexpeditionen på skola B.

Kommunen sågs som avsändare för skyltar i skolornas utemiljö och informerade exempelvis om kameraövervakning och vilka tider tillträde var förbjudet för allmänheten. Dessa språkarterfakter hade i många fall en signerad avsändare (se figur 6).

Figur 5

Exempel på kommun som avsändare



Not: Språkarterfakter i utemiljön på skola A, där kommunen tolkades som avsändare.

Kommunikativ funktion

Gällande kategorisering av kommunikativ funktion skapades tre överordnade kategorier och åtta underordnade kategorier baserat på en studie av Gorter och Cenoz (2015), se tabell 1. Dessa kategorier bearbetades för att bättre passa denna studiers syfte och kontext.

Tabell 1

Kategorisering av kommunikativa funktioner

Språk- och ämnesundervisning Klassrumsadministration Skoladministration	Informativ
Undervisning om värderingar Interkulturell medvetenhet	Symbolisk
Anslag Dekoration Klotter	Informativ och symbolisk

Not: Utgår från kategorisering av Gorter och Cenoz (2015). Fetmarkerade är egna tillägg, övriga utgår från Gorter och Cenoz.

Språk- och ämnesundervisning. Språkartefakter inom denna kategori syftar till att utveckla elevernas kunskap inom språk och ämnen i skolans läroplan. Det är exempelvis lärarens instruktioner på whiteboardtavla, läromaterial i form av planscher eller arbetsblad och även världskartor som erbjuder utveckling av geografikunskaper (se figur 7).

Figur 7

Exempel på språk- och ämnesundervisning



Not: Språkartefakt i språkverkstad åk 7–9. Kommunikativ funktion: Språk- och ämnesundervisning.

Klassrumsadministration. Inom denna kategori ryms ordnings- och beteenderegler i klassrummet samt språkartefakter som visar eleverna var olika material finns, var de ska slänga skräp och hur de ska tvätta händerna. Eftersom våra fynd i rasthall och matsal liknade denna funktion genom att exempelvis beskriva beteenderegler inom det rummet valde vi att låta sådana språkartefakter tillhöra denna kategori även när det gällde ett gemensamt utrymme (se figur 8).

Figur 8

Exempel på klassrumsadministration



Not: Språkartefakt i SO-klassrum på skola B. Kommunikativ funktion: klassrumsadministration.

Skoladministration. Till skillnad från klassrumsadministration innehåller denna kategori språkartefakter som hjälper elever och besökare att orientera sig i skolans utrymmen. Det är exempelvis skyltar med namn på skola eller rum. Här ingår även information som gäller hela skolan och exempelvis berör ordningsregler, förbud av nötter, sätt att kontakta ledningen och utrymningsplan (se figur 9).

Figur 9

Exempel på skoladministration



Not: Språkartefakt i språkverkstad åk F-6. Kommunikativ funktion: skoladministration.

Undervisning om värderingar. Språkartefakter som signalerar till eleverna hur de ska förhålla sig till andra, hur de kan ändra sitt tankesätt och uppmuntrande moraliska budskap hamnar inom denna kategori. Tydliga exempel är skolans värdegrund och moraliska citat (se figur 10).

Figur 10

Exempel på undervisning om värderingar



Not: Språkartefakt matsalen på skola A. Kommunikativ funktion: undervisning om värderingar.

Interkulturell medvetenhet. Några av fynden tolkades som att de visade på elevgruppens språkliga och kulturella mångfald och fanns där för att representera elever från olika språkbakgrund. De flesta språkartefakter inom denna kategori hade ett enstaka ord (välkommen, tack, kärlek) översatt till en mängd olika språk (se figur 11).

Figur 11

Exempel på interkulturell medvetenhet



Not: Språkverkstad åk F-6 i skola A. Kommunikativ funktion: Interkulturell medvetenhet.

Anslag. Språkartefakter inom kategorin anslag syftar till att informera eleverna om fritidsaktiviteter, studieval, sommarjobb och förmedla kontakt till olika stödorganisationer. Skolan presenterar artefakterna men skaparen är ofta en yttre aktör som exempelvis BRIS (Barnens rätt i samhället), en förening eller kommunal verksamhet (se figur 12).

Figur 12

Exempel på anslag



Not: Rektorsexpedition på skola A. Kommunikativ funktion: anslag.

Dekoration. Dessa språkartefakter har en estetisk funktion i första hand och det språkliga elementet har begränsad betydelse i sammanhanget. Artefakterna kan bidra till den pedagogiska miljön eller signalera kulturella värden, men kan inte tilldelas någon av föregående kategorier (se figur 13).

Figur 13

Exempel på dekoration



Not: Språkartefakt i smårum på skola B:s flexavdelning. Kommunikativ funktion: dekoration.

Klotter. Språkartefakter inom kategorin klotter är egentligen heterogena till sin funktion, det kan handla om allt från hatmeddelanden till uppmaningar och åsikter. Det de har gemensamt är att de uppförs olovligen i det språkliga landskapet, med ett visst mått av skadegörelse som syfte oavsett budskap och språkligt innehåll.

Etiska överväganden

Båda skolor tillfrågades via mail om deltagande i båda magisteruppsatserna som utgår från Gölpinars (2023) studie. Rektorn på respektive skola gav samtycke och informerades genom

informationsblad och samtyckesblankett om möjlighet att avbryta medverkan. Fotografier och information har bearbetats så att ingen medverkande skola ska kunna identifieras av utomstående.

Negativa reaktioner kan uppstå när strukturer kring språk, kultur och mångfald synliggörs. Vilka språk som representeras och inte, i skolornas språkliga landskap, kan komma att belysa medvetna och omedvetna val och värderingar som kan upplevas utpekande för lärare och skolledning som har utformat skolmiljön. Förhoppningsvis kan uppmärksammandet av eventuella brister i det språkliga landskapet i relation till flerspråkighet användas i framtida förbättringsarbete.

Resultat

Först presenteras det totala antalet språkartefakter och vilka utrymmen som fotograferats på respektive skola. Sedan analyseras artefakterna utifrån språk, avsändare och kommunikativ funktion. Därefter redogörs för skolornas språkliga landskap i relation till vilka språk elever får modersmålsundervisning i. Resultatavsnittet avslutas med en beskrivning av utrymmen för specialundervisning.

Antal och utrymmen

Totalt 490 språkartefakter fotograferades på skola A och 555 på skola B. Se tabell 2 för information om vilka utrymmen som fotograferades och hur många språkartefakter som noterades i varje rum. På skola A fanns majoriteten av språkartefakterna i språkverkstaden för förskoleklass till årskurs 6, medan korridoren stod för de flesta fynden i skola B. På skola A återfanns majoriteten av artefakter på andra språk än svenska och engelska (n=25) i språkverkstad årskurs F-6. Språkverkstäder används för undervisning av nyanlända elever på skola A. Det fanns även enstaka sådana artefakter i språkverkstad årskurs 7-9, matsal, slöjdsal, korridor, modersmålsrum och toalett. På skola B fanns artefakter på andra språk än svenska och

engelska (n=7) i korridor, café, flexavdelning smårum och klassrum för svenska och NO.

Flexavdelningen används för undervisning av elever som är i behov av mindre grupper eller

enskild undervisning på skola B. Fynd på engelska fanns framför allt på toaletter på skola A och

i cafeteria på skola B.

Tabell 2

Antal språkartefakter

Skola A		Skola B	
Rum	Antal språkartefakter	Rum	Antal språkartefakter
Matsal	20	Matsal	16
So	33	So	39
Korridor	11	Korridor	154
Toaletter	37	Toaletter	10
Utemiljö	13	Utemiljö	33
Cafeteria/rasthall	24	Cafeteria	51
Rektorsexpedition	17	Rektorsexpedition	24
Bibliotek	8	Bibliotek	9
Svenska/SVA – avskilt rum	2	SVA	9
Svenska/SVA	34	Svenska	70
Språkverkstad 7-9	61	Flexavdelning	29
Modersmålsrum	1	Spelrum	5
Slöjdsal 3-9	69	Flexavdelning smårum	9
Språkverkstad F-6	160	Flexavdelning toalett	12
		No	51
		Fysik	34
14 rum	490	16 rum	555

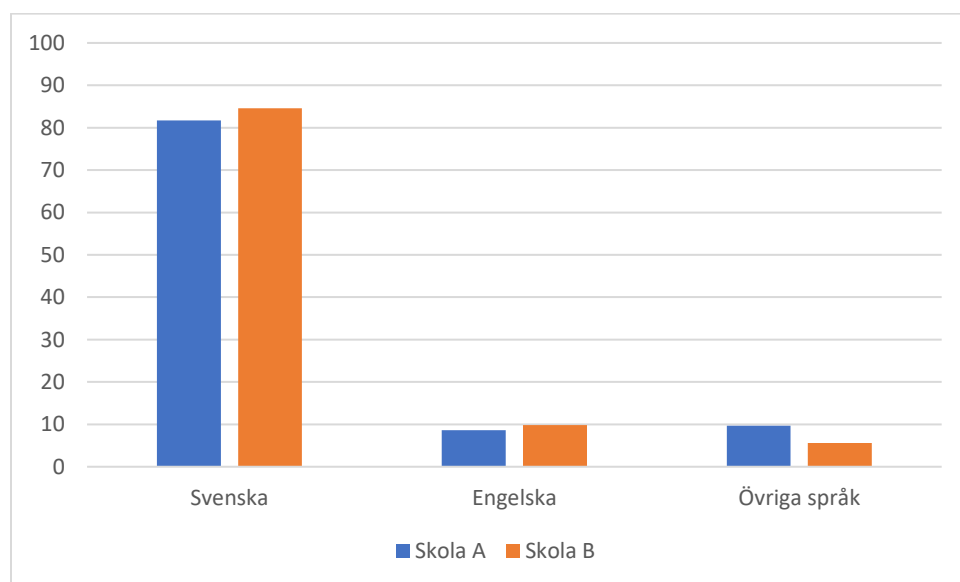
Not. Antal språkartefakter i respektive undervisningsutrymme och totalt, för skola A och B.

Språk

Många olika språk förekom i skolornas språkliga landskap (se figur 14). En stor majoritet av artefakterna var på svenska eller engelska och eftersom resterande språk stod för en mycket liten andel vardera presenteras dessa som övriga språk i figuren. Vilka de övriga språken var redogörs för i löpande text.

Figur 14

Språkanvändning



Not. Andel artefakter på svenska, engelska och övriga språk på skola A och B. Övriga språk innebär enspråkiga artefakter som har andra språk än svenska och engelska eller flerspråkiga artefakter som blandar två eller fler språk.

På båda skolor var det vanligast förekommande språket på språkartefakterna svenska, följt av engelska. Skola A hade något större andel av språkartefakter på annat språk än svenska och engelska än skola B. Eftersom endast enstaka språkartefakter fanns på andra språk än svenska eller engelska på båda skolorna kunde inget tredje vanligaste språk identifieras. På skola

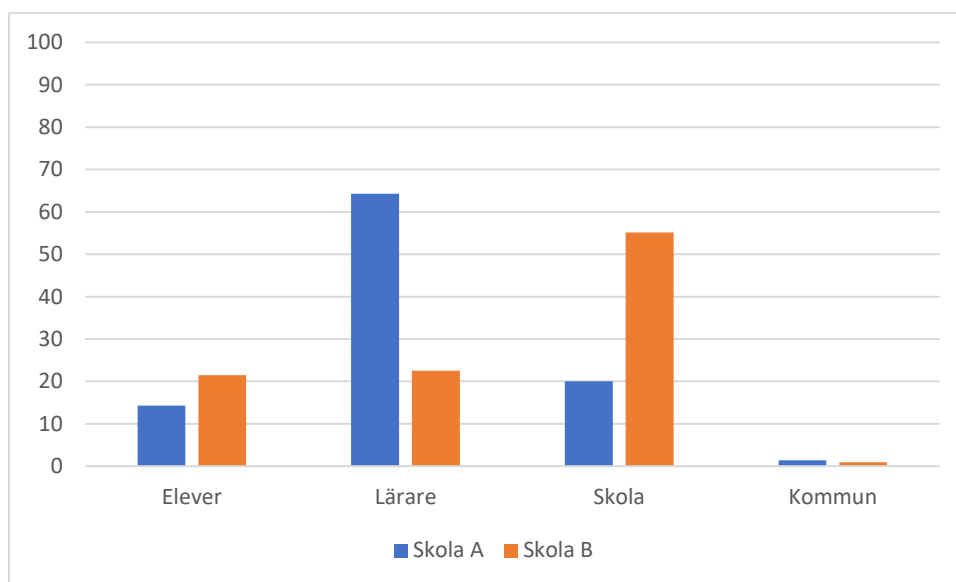
A fanns, utöver svenska och engelska, språkartefakter på albanska, arabiska, bosniska/kroatiska/serbiska (exakt språk kunde inte identifieras), bulgariska, danska, dari, filipino, franska, grekiska, hindi, italienska, japanska, kinesiska, koreanska, pashto, persiska, portugisiska, ryska, somaliska, spanska, swahili, thai, tyska, ukrainska och urdu.

På skola B fanns utöver svenska och engelska även språkartefakter på albanska, arabiska, belarusiska, danska, finska, franska, hawaiianska, hebreiska, jiddisch, kinesiska, koreanska, kurmanji, meänkieli, nordsamiska, norska, polska, romani, ryska, slovenska, somaliska, spanska, thai, tigrinja, turkiska, tyska, ukrainska och urdu.

Språkartefakterna var till största del enspråkiga på båda skolorna. På skola A fanns 24 språkartefakter med två språk och på skola B en. Tre språkartefakter med tre eller fler språk noterades på skola A och fyra på skola B.

Avsändare

De fyra kategorierna av avsändare var elever, lärare, skola och kommun och nedan presenteras hur stor plats respektive avsändare fick i skolornas språkliga landskap (se figur 15).

Figur 15*Avsändare*

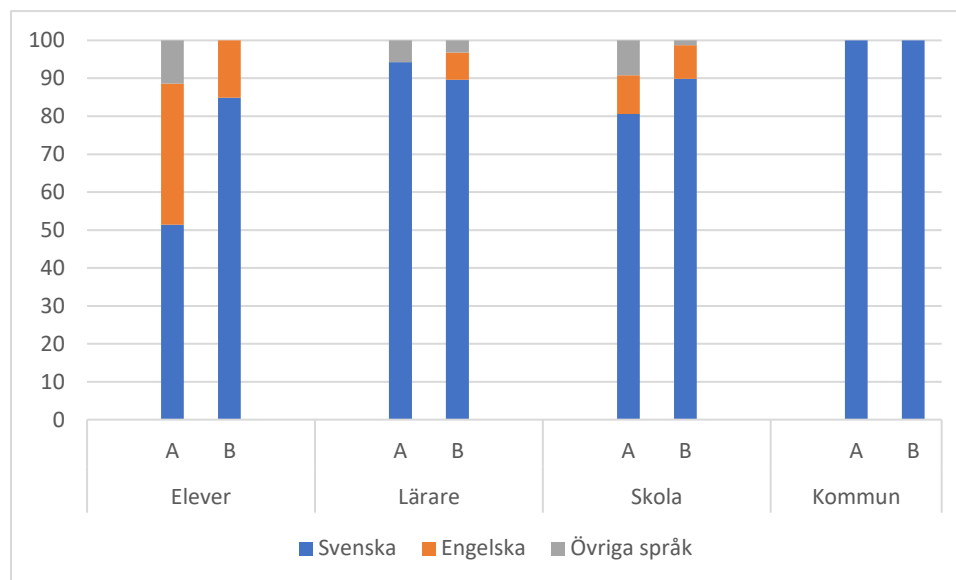
Not. Andel språkartefakter som respektive avsändare stod för på skola A respektive B.

På skola A stod lärare för en majoritet (64,3%) av alla språkartefakter medan skolan producerat 20%. Elever skapade 14,3% av språkartefakterna och kommunen och endast 1,4%.

På skola B var skolan den vanligaste avsändaren med 55,1% av alla språkartefakter. Lärare och elever stod för ungefär samma mängd med artefakter, där lärare hade några fler (22,5%) än eleverna (21,4%) Även på skola B stod kommunen endast för en mycket liten andel av språkartefakterna (0,9%).

Språkanvändning hos avsändare

Nedan presenteras vilka språk de olika avsändarna använder i sina språkartefakter (se figur 16).

Figur 16*Språkval hos avsändare*

Not. Språkanvändning presenterat i procentandelar, uppdelat efter avsändare och skola. Övriga språk innebär enspråkiga artefakter som har andra språk än svenska och engelska eller flerspråkiga artefakter som blandar två eller fler språk.

Elever. Drygt hälften (51,4%) av de elevproducerade språkartefakterna på skola A var på svenska. En stor andel (37,1%) var på engelska. Övriga språk utgjorde 11,4% som i sin tur bestod av artefakter på filipino och tyska samt artefakter som blandade svenska och engelska. En övervägande majoritet av de elevproducerade artefakterna på skola B var på svenska (84,9%) och övriga var på engelska (15,1%). Inga elevproducerade artefakter på andra språk förekom.

Lärare. På skola A var 94,3% av lärarnas språkartefakter på svenska. Övriga språk utgjorde 5,7%. De övriga språken hade en eller två representationer av albanska, arabiska, danska, dari, engelska, franska, grekiska, hindi, italienska, japanska, kinesiska, pashto, persiska, portugisiska, ryska, somaliska, spanska, thai, ukrainska och urdu. Dessa språk förekom på 18 olika språkartefakter där två eller fler språk fanns på samma artefakt (se figur 17).

Figur 17

Exempel på språktung artefakt



Not: Skola B, korridor, lärarproducerad. Kommunikativ funktion: interkulturell medvetenhet.

På skola B använde lärare också främst svenska (89,6%) men även några engelska (7,2%) språkartefakter och ett fåtal på övriga språk förekom (3,2%). De övriga språken var albanska, arabiska, belarusiska, danska, finska, franska, hebreiska, jiddisch, koreanska, kurdiska, meänkieli, nordsamiska, norska, polska, romani, ryska, slovenska, somaliska, spanska, thai, tigrinja, turkiska, tyska, ukrainska och urdu. De övriga språken förekom samlade i fyra språkartefakter (affisch, lapp och arbetsblad).

Skola. På skola A var 80,6% av skolans språkartefakter på svenska, 10,2% på engelska, övriga språk 9,2%. Övriga språk bestod av arabiska, franska, spanska och artefakter med flera språk. På skola B var 89,9% av språkartefakterna med skolan som avsändare på svenska, 8,8%

på engelska, 1,3% på övriga språk som bestod av hawaiianska, kinesiska, ukrainska och flerspråkiga språkartefakter.

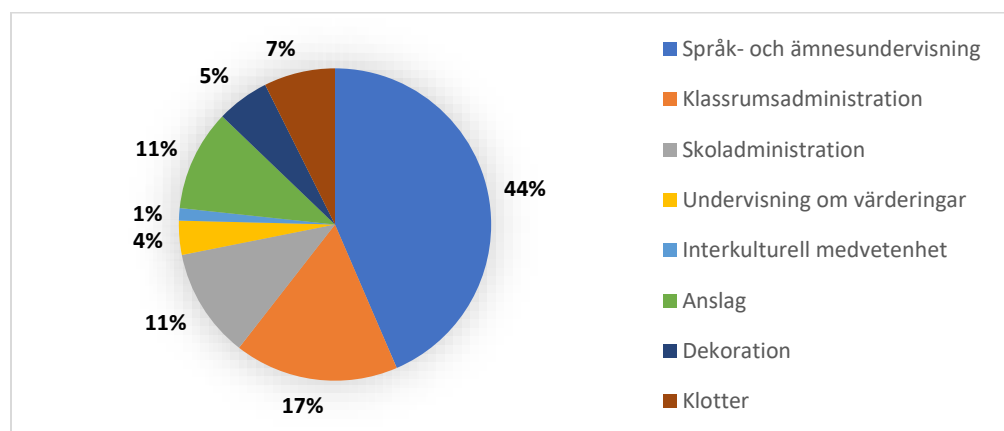
Kommun. På båda skolorna var kommunens språkartefakter bara på svenska, sju på skola A och fem på skola B.

Kommunikativ funktion

De flesta av fynden på både skola A och B var på svenska eller engelska. På språkartefakter där dessa språk förekom fördelade sig de kommunikativa funktionerna enligt figur 18 för svenska på skolorna sammanslaget och figur 19 för engelska på skolorna.

Figur 18

Svenska, båda skolor



Not: Relativ frekvens av svenska språkartefaktens kommunikativa funktion utifrån kategorier.

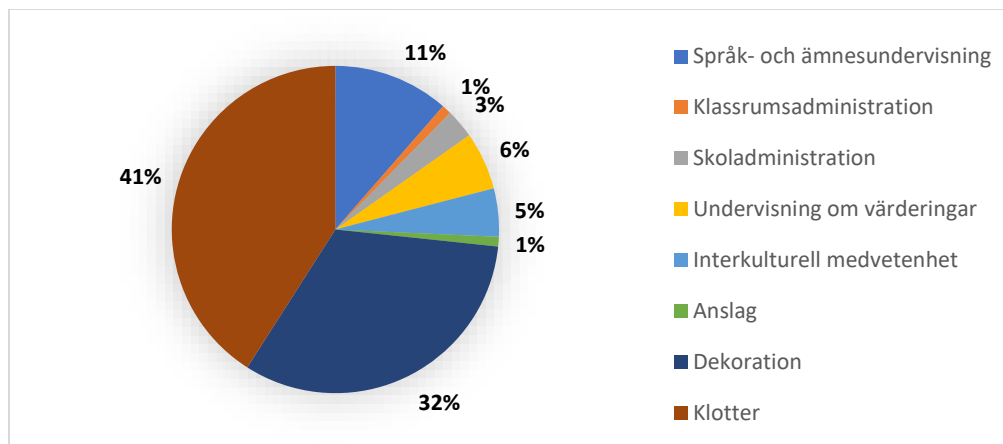
Sammanlagda data från skola A och B.

På svenska är den mest förekommande kommunikativa funktionen språk- och ämnesundervisning följt av klassrumsadministration och anslag. På engelska är det vanligast att

den kommunikativa funktionen är klotter eller dekoration, men även språk- och ämnesundervisning förekommer ofta på engelska.

Figur 19

Engelska, båda skolor

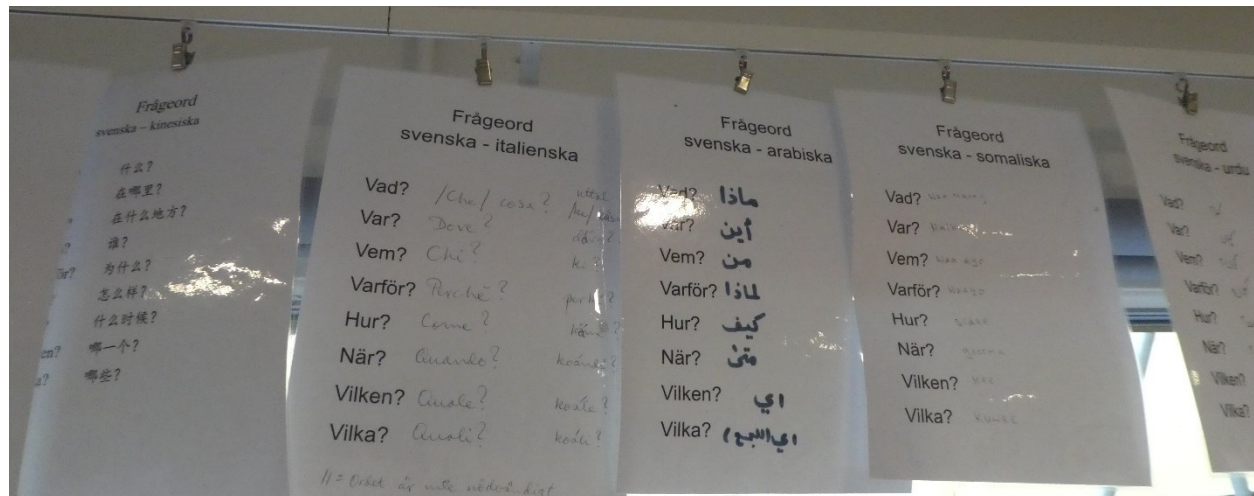


Not: Relativ frekvens av engelska språkartefakters kommunikativa funktion utifrån kategorier.

Sammanlagda data från skola A och B.

Fördelningen av de kommunikativa funktionerna bland språkartefakter på andra språk än engelska och svenska såg lite annorlunda ut och alla kategorier var inte representerade. På skola A fanns 25 artefakter på andra språk än svenska och engelska. Av dessa kategoriserades de flesta som språk- och ämnesundervisning, främst på grund av en samling språkartefakter där svenska frågeord var översatta till en mängd olika språk (se figur 20).

Figur 20

Flerspråkig språk- och ämnesundervisning

Not: Skola A, språkverkstad F-6, språk- och ämnesundervisning på många språk.

Fyra artefakter kategoriserades som skoladministration. Interkulturell medvetenhet, dekoration och klotter var representerade med två språkartefakter vardera. Sju språkartefakter med andra språk än svenska och engelska noterades på skola B. Två av dessa kategoriserades som ämnesundervisning, två som interkulturell medvetenhet, en som anslag och två som dekoration.

Språkligt landskap i relation till elevernas språk

På skola A fanns 11 språk representerade av de 15 olika språk som eleverna får modersmålsundervisning i. Representation fanns på albanska, arabiska, dari, engelska, franska, kinesiska, pashto, persiska, somaliska, thai, ukrainska och urdu. I biblioteket fanns böcker på albanska och arabiska. Det saknades representation av kurdiska, romani, rumänska och turkiska.

På skola B fanns fyra av sex av elevernas modersmål representerade. De synliga språken var albanska, arabiska, kurmanji och polska. Det fanns böcker på arabiska, kurmanji och ryska i biblioteket. Det saknades representation av bosniska och dari.

Utrymmen för specialundervisning

Skola A

Språkverkstad F–6 och 7–9. På skola A fotograferades två utrymmen som kallades för språkverkstad och dessa var i första hand ämnade för undervisning av nyanlända elever. Det ena rummet var för förskoleklass till årskurs 6, men utnyttjades även för undervisning av högstadiel elever. I språkverkstad F-6 fotograferades 160 språkartefakter medan 61 artefakter noterades i språkverkstad 7-9. Detta var i genomsnitt fler än i andra klassrum på skola A. Artefakternas avsändare skiljde sig inte från övriga klassrum. Artefakternas kommunikativa funktion var i större utsträckning interkulturell medvetenhet. När det kom till språk var det i språkverkstad F–6 som andra språk än svenska och engelska var mest representerade, med 16 språkartefakter jämfört med två artefakter i språkverkstad 7–9.

Svenska/Svenska som andraspråk – avskilt rum. I direkt anslutning till ett klassrum för svenska och svenska som andraspråk fanns ett mindre rum där elever, enligt skolpersonal kunde välja att arbeta i mindre grupper eller enskilt under lektionerna för att få lugn och ro. Detta rum var något mer avskalat än andra rum och hade endast två språkartefakter totalt.

Skola B

På skola B kallades en avskild del av skolan för flexavdelningen. I denna del av skolan fanns ett större klassrum, flera mindre rum och en egen ingång med korridor och toaletter. Elever som vistades på flexavdelningen hade enligt rektor på skolan anpassad studiegång. I flexavdelningens klassrum fanns något färre språkartefakter än genomsnittet men avsändaren till

artefakterna skiljde sig inte från resten av skolan. Artefakternas kommunikativa funktion var i större utsträckning än i övriga skolan dekoration och undervisning om värderingar. Engelska förekom något oftare än i skola B som helhet, 12% på flexavdelningens rum jämfört med 10% på skolan. I övrigt fanns ingen skillnad på språkförekomst.

Diskussion

Resultatdiskussion

Frågeställning 1: Representation av flerspråkighet

Det förekommer en mängd olika språk i de undersökta skolornas språkliga landskap. Flerspråkighet finns således tydligt representerat i skolornas språklandskap. Däremot finns en tydlig hierarki i förekomsten av språk, som kan ge en mer nyanserad bild av hur denna representation ser ut och uppfattas. Svenska dominerar i det språkliga landskapet, vilket kan förväntas i ett land där svenska är majoritetsspråk. Engelska är näst vanligast och står för 8–10% av språkartefakterna i denna studie. Det motsvarar inte andelen av Sveriges befolkning eller av skolornas elever som har engelska som förstaspråk. Engelskan är ett andraspråk för många svenskar (Institutet för språk och folkminnen, 2020). Engelskan förekommer dagligen i sociala medier, reklam och spel och är under årskurs 1–9 det ämne som tilldelas mest undervisningstid efter svenska (Skolverket, 2024). På högstadiet läggs mer tid på elevens språkval än engelska, det vill säga tyska, spanska eller franska (Skolverket, 2024). Dessa tre språk syns inte i särskilt stor utsträckning och inte heller Sveriges erkända minoritetsspråk, utöver ett arbetsblad om just Sveriges minoritetsspråk på skola B.

I likhet med Gölpinars (2023) finner vi störst mängd böcker på majoritetsspråket. I skolornas bibliotek är den största mängden böcker på svenska. Båda skolbiblioteken har en avskild hylla med böcker på andra språk, där det vanligaste språket är engelska. Några enstaka

böcker på andra språk förekommer på båda skolorna. Det förekommer inga böcker på andra språk än svenska i något klassrum. Enligt Garcia (2009) går detta emot transspråkande där ett kriterium är att erbjuda litteratur på elevens språk.

Enstaka språkartefakter står för mycket av det resterande flerspråkiga materialet. Många språk finns alltså synliga, men på mycket få artefakter. Några av dessa artefakter finns som undervisning av svenskans frågeord översatta till många språk i språkverkstad F-6 (se figur 20). Övriga flerspråkiga artefakter är oftast en form av medveten representation med interkulturell medvetenhet som funktion, där avsändaren har för avsikt att visa upp många språk (se figur 21). De signalerar en positiv attityd till flerspråkighet och skulle kunna ge elever med de synliga förstaspråken en känsla av samhörighet, likt beskrivet av Gölpinar (2023) där elever intervjuades om betydelsen av språkligt landskap i skolmiljö.

Figur 21

Exempel på interkulturell medvetenhet och klotter



Not: Skola A, matsal, språktung artefakt som kommenterats med klotter.

I figur 21, där tack är skrivet på många olika språk, finns ett exempel på att dessa artefakter har betydelse och även vilka språk som inkluderas på dem. Bilden har klottrats med ”SALAMAT”, vilket betyder tack på filipino. Det skulle kunna vara skrivet av någon som saknat sitt språk på artefakten och tagit representationen i egna händer.

Engelska sticker inte bara ut i antal, utan har också en speciell roll på båda skolorna i relation till kommunikativ funktion och avsändare. Engelska används till viss del i undervisande syfte, men till allra störst del i klotter och dekoration. Bagna och Bellinzona (2022) gjorde liknande observationer på italienska skolor och även Lehner (2022) fann engelska på ett österrikiskt studiecenter som i övrigt medvetet exkluderade andra språk än tyska. Engelska används runtom i världen som lingua franca och som ett sätt att visa på makt, modernitet, klass, högkultur och en sofistikerad livsstil (Kallen, 2023). Att engelska väljs som språk för estetiskt uttryck är inte ovanligt i språkliga landskap i Europa. Ett exempel är Hult (2009) som undersökte skyltfönster i två områden i Malmö. Hult (2009) beskriver det som att engelska till stor del används symboliskt för att signalera tillhörighet med globalisering och inte så mycket för funktionell kommunikation med till exempel turister. I det fallet var engelskans position som lingua franca inte så framträdande, utan det var snarare vad engelska signalerar som var det viktiga (Hult, 2009).

Att engelska används i klotter av eleverna kanske har en liknande bakgrund och skulle kunna kopplas till ökad globalisering i samhället och ökat användande av sociala medier, men som nämnts ovan är det också ett språk som eleverna behärskar och har gemensamt. På skola A finns till exempel många flerspråkiga elever, men som inte talar samma språk. För att nå ut till så många som möjligt är alltså svenska eller engelska mest effektivt.

Det klotter som dokumenterades bedömdes till viss del vara skadegörelse, men kan också tolkas som ett sätt att föra en levande diskussion och att hävda sin plats i utrymmet. På skola A väljer eleverna främst att uttrycka sig inne på elevtoaletterna, medan elever på skola B klottrar mer i korridoren som är ett öppet gemensamt utrymme. Poveda (2012) som undersökte elevproducerade språkartefakter i Spanien fann att elever med spansk bakgrund, som alltså är del av majoritetskulturen, tenderar att skriva på offentliga platser, medan utsatta grupper väljer att skriva på mer undangömda platser. Med tanke på att elevdemografin skiljer sig mellan skolorna väcker det frågan om eleverna på skola A inte känner sig lika berättigade till offentliga utrymmen som eleverna på skola B. Denna tolkning kan inte säkert styrkas och skillnaden skulle också kunna ha andra orsaker, som att korridoren på skola A kanske nyligen målats om.

Ingen av skolorna visade upp särskilt många elevarbeten. Därmed verkar klotter vara elevernas främsta möjlighet att uttrycka sig i det språkliga landskapet. Cummins (2017) beskriver att det är positivt för flerspråkiga elever när elevarbeten på svenska och elevens förstaspråk visas upp, eftersom det bekräftar elevernas identitet och kompetens. Något exempel på detta har inte konstaterats i denna studie. Enligt uppgifter från deltagande skolor har eleverna på högstadiet egna datorer med sig i skolan med gemensamma läroplattformar. Det är tänkbart att elevernas möjlighet att uttrycka sig och ta plats digitalt minskar behovet av fysisk plats i klassrummets språkliga landskap.

Vilken som är den vanligaste avsändaren skiljer sig mellan skolorna. På skola A stod lärare för en stor del av det språkliga landskapet. På skola B har skolan en större roll, vilket i det här fallet antagligen beror på en samling av cirka 25 planscher, med blandade anslag och utdrag från Skolverkets läroplan, som återkom på flera platser i skolans korridor. Skola B hade även mer dekoration, där skolan oftast bedömdes som avsändare. Språkartefakter som sätts upp i

skolans gemensamma utrymmen är betydelsefulla eftersom alla skolans elever kan ta del av dem och kanske är det i dessa utrymmen skolan som organisation kan sända budskap mest effektivt. Både skola A och B var utformade så att klassrummen ”tillhörde” en lärare eller ett skolämne, vilket gör att klassrummen är mer influerade av de lärare som styr över rummet. En individ kan spela stor roll i utformandet av ett klassrum och dennes initiativ och intressen kan påverka det språkliga landskapet. Det kan förklara att antalet språkartefakter varierar från nio i ett klassrum till 160 i ett annat, men också att ett klassrum kan vara enspråkigt och ett annat flerspråkigt. En enskild lärare med intresse för flerspråkighet kan alltså göra tydligt avtryck i det språkliga landskapet och det kan indikera att det inte finns ett allmänt direktiv från skolledningen om utformning av den språkliga miljön.

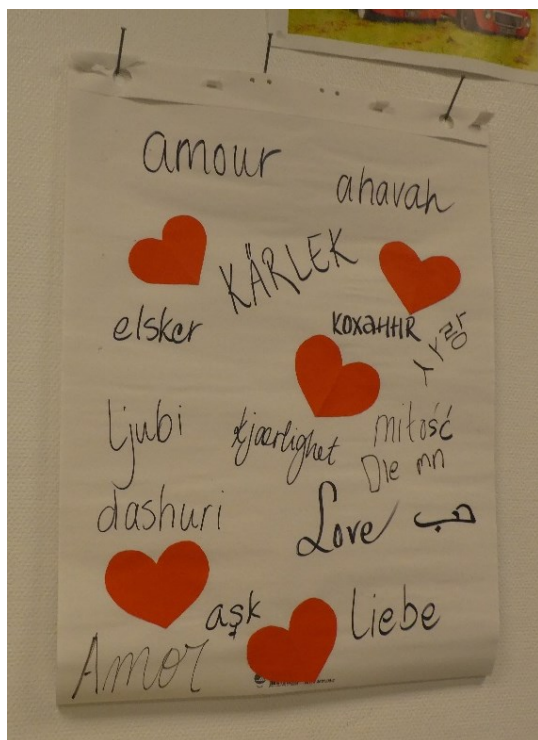
I tidigare studier av språkliga landskap i skolmiljö ses både skola och lärare som top-down-avsändare, att de är budbärare för statens och samhällets värderingar, eller så ses skola som top-down, men lärare som bottom-up. I denna studie blir det tydligt att lärarna, utifrån egna intressen, har frihet att utforma vissa utrymmen och därigenom påverka eleverna, även om det inte sker helt utan skolledningens insyn. Det kan tolkas som top-down. Samtidigt kan dessa intressen påverka andra lärare och kanske i förlängningen hela skolan om det är en individ som brinner för något. Det kan exempelvis vara en lärare som är engagerad i flerspråkighetsfrågor och på eget initiativ börjar sätta upp välkomnande lappar på olika språk i sitt klassrum och i gemensamma utrymmen. På så sätt influerar de också underifrån, bottom-up. Hur som helst har både skola och lärare ett ansvar att skapa en miljö som är inkluderande och utvecklande för sina elever, särskilt eftersom de står bakom de flesta språkartefakterna i de undersökta skolorna.

Frågeställning 2: Språkligt landskap i relation till elevernas språk

Skolorna som undersöktes hade liknande representation av språk som elever får modersmålsundervisning i, men på skola A förekommer undervisning i fler språk och en större andel av eleverna får modersmålsundervisning än på skola B. På skola A var 11 av 15 språk representerade i det språkliga landskapet och fyra av sex på skola B. På skola A saknades språken kurdiska, romani, rumänska och turkiska i det språkliga landskapet. På skola B saknades representation på bosniska och dari.

Figur 22

Kärlek skrivet på olika språk



Not: Skola B, lärarproducerad, kärlek på 16 olika språk.

Ingen av skolorna ger intryck av att ha arbetat medvetet för att skapa representation specifikt kring språken som det ges modersmålsundervisning i. De tillfällen när något av språken representeras är det antingen i undervisningskontext med exempelvis frågeord på olika språk, prepositioner på arabiska, eller i en gruppering med många andra språk för att skapa interkulturell medvetenhet (se figur 22). Det verkar enligt våra fynd inte finnas någon policy eller riktlinjer kring att just språken eleverna får modersmålsundervisning i ska representeras annorlunda än andra språk, men det är intressant att de saknas i de språkartefakter som bedöms vara skapade just för att främja interkulturell medvetenhet.

Man kan anta att inget av elevernas språk medvetet har exkluderats, i synnerhet då många av dess språkartefakter verkar ha skapats av enskilda lärare som kanske inte har full vetskap om vilka språk som förekommer i modersmålsundervisning. Elevdemografen kan också ha förändrats snabbare än språklandskapet. Nya elever med annan språkbakgrund kan ha tillkommit medan andra fallit bort när elever slutar. Medveten inkludering av dessa språk hade varit ett enkelt sätt att skapa en känsla av gemenskap och inkludering. Att ett språk som romani saknas, som har en särställning i Sverige i form av nationellt minoritetsspråk enligt lagen om nationella minoriteter och minoritetsspråk (2009:724), är anmärkningsvärt då det är lagstadgat att barns utveckling av sin kulturella identitet ska stöttas och användningen av minoritetsspråk ska främjas.

Ett initiativ för att främja de olika språken på skolan görs på språkverkstaden på skola A (se figur 23). Här har olika språk skrivits upp på svenska med rubriken "Våra språk" och designen gör att nya lappar lätt kan läggas till om nya språk tillkommer i elevdemografen. I denna bild representeras flera av de språk från modersmålsundervisningen som inte är representerade på resten av skolan. Det enda språk som fortfarande saknas är rumänska. Då dessa

skyltar sitter uppe i ett klassrum som främst används av elever i årskurs F-6 kan en tolkning vara att de elever som har modersmålsundervisning i rumänska går i de högre årskurserna.

Figur 23

Exempel på flerspråkig representation på svenska



Not: Skola A, språkverkstad, lärarproducerad, presentation av elevernas språk.

Frågeställning 3: Utrymmen för specialundervisning

Utrymmen för specialundervisning visade sig skilja sig åt mycket mellan de två skolorna, både utifrån elevgruppen som vistades där och hur miljön hade utformats. På skola A vistades

främst nyanlända elever som behövde introduktion i svenska språket. På skola B vistades elever med problematisk frånvaro, behov av mindre intryck och mindre kontakt med skolans övriga elever.

På skola A påträffades tre utrymmen som användes för specialundervisning. Trots att de två språkverkstäderna hade nyanlända elever, men i olika åldrar, skiljde de sig åt i språklandskapet. Den största skillnaden är mängden och språkvariationen i språkartefakter. I språkverkstad F-6 noteras 160 språkartefakter jämfört med språkverkstad 7-9 där endast 61 språkartefakter fotograferas. I språkverkstad F-6 finns språkartefakter på 22 språk och i språkverkstad 7-9 endast fyra olika språk. Många av språkartefakterna i språkverkstad F-6 var tydliggörande information, bland annat i form av widgetbilder som tillsammans skapade en kommunikativ miljö, vilket saknades i språkverkstad 7-9. Det sker alltså en stor minskning av språkvariation och språkartefakter när eleverna går från låg- och mellanstadium till högstadium.

Gorter och Cenoz (2015) beskriver samma mönster i baskiska grundskolor, med fler språkartefakter på låg- och mellanstadiet och mindre på högstadiet. Detta mönster ser Gorter och Cenoz även i skolor i minoritetsspråksområden i Nederländerna och Storbritannien. Detta skulle kunna tyda på ett internationellt fenomen med mindre skyltning och språkartefakter i högre årskurser, inte bara i minoritetsspråksområden utan även inom vanlig grundskola som i denna studie.

Som nämnts tidigare är prognosen för att uppnå gymnasiebehörighet sämre ju senare invandringen sker (Skolverket, 2020). Man kan därför argumentera för att dessa elever är i störst behov av att få så mycket språkinput som möjligt för att ges goda förutsättningar för att kunna tillägna sig svenska språket tillräckligt väl för att kunna uppnå kunskapsmålen. För att lära sig ett nytt språk är det viktigt att få mycket språklig input, vilket språkverkstaden för F-6 ger intrycket

av att ge. Som Cummins (2017) nämner är också tillgång till språkartefakter på sitt förstaspråk identitetsbekräftande och en god grund för språk- och kunskapsutveckling.

På skola A var det tredje utrymmet som används för specialundervisning ett litet grupprum. Detta rum var mer avskalat och hade endast två språkartefakter, båda svenska. Utöver språkartefakterna är rummet även avskalat på annan visuell stimuli som exempelvis dekoration. Det finns även skärmar för att kunna avskilja ännu mer runt skrivborden. Vid samtal med skolpersonal framkommer att detta används när elever arbetar i mindre grupper. Potentiellt är denna avskalade miljö en anpassning för elever som påverkas negativt av visuellt brus och behöver en lugnare läromiljö.

Skola B benämner sitt utrymme för specialundervisning som flexavdelning. Som nämnt i resultatdelen skiljer den sig inte mycket från övriga skolans språkliga landskap, bortsett från en något högre andel användning av engelska och mer dekoration. Mycket av denna dekoration utgörs av inspirerande citat på engelska vilket förklarar den högre förekomsten av språket. Sett till elevgruppen som vistas i utrymmet kan den ökade mängden dekoration och budskap vara en strategi för att skapa en miljö som är inkluderande och motiverande för elever som kämpar med skolnärvaron. Flexavdelningen har en egen ingång och egna toaletter vilket innebär att eleverna inte behöver ha kontakt med resten av skolan om de inte önskar det. Skolans övriga elever har inte tillgång till lokalerna och kan varken ta del av eller påverka det språkliga landskapet. Flexavdelningens lokaler blir därigenom en skola i miniatyr inuti skola B. Det är då intressant att denna miniatyrskola inte skiljer sig så mycket åt i det språkliga landskapet utöver det som nämnts tidigare. Man skulle kunna förvänta sig ett ännu mer annorlunda språkligt landskap då elevgruppen och undervisningsformen skiljer sig åt från resten av skolan. Avsaknaden av denna kontrast kan tolkas som en tydlig språkkultur som genomsyrar hela skolan, både i de vanliga

undervisningsgrupperna och inom flexavdelningen. Det är dock oklart om lärarna som arbetar inne på flexavdelningen också arbetar i övriga skolan och vice versa. Om så är fallet skulle detta kunna förklara likheterna i språklandskap. Det kan också vara brist på insikt om hur miljön kan användas som resurs inom undervisning, eller att skolan inte anser att dessa elever är i behov av någon annan språklig miljö än den de erbjuder.

Metoddiskussion

På ett övergripande plan var fotografering en välfungerande metod för att undersöka skolornas språkliga landskap. Det fanns dock delar av utförandet som hade kunnat göras mer konsekvent för att få en likvärdig datainsamling på båda skolorna. På den ena skolan blev vi guidade av skolpersonal samtidigt som elever vistades i många av utrymmena som fotograferades. På den andra fick vi gå runt självständigt och det var bara ett fåtal elever som var i skolan eftersom fotograferingen genomfördes på sportlovet. Detta skapade olika förutsättningar för observationen, vilka rum som kunde besökas, tidsåtgång och möjlighet till frågor om utrymmen.

Det var inte möjligt att få tillgång till samtliga av skolornas utrymmen och resultatet får därför tolkas som ett stickprov på det språkliga landskapet. Dessutom saknas kartläggning av det språkliga landskapet i elevernas digitala miljö, vilket också gör att bilden inte blir heltäckande. Datamängden bedömdes ändå vara tillräckligt stor för att dra några generella slutsatser. Om det hade varit möjligt att besöka en tredje skola hade slutsatserna kunnat bli mer säkra och bekräftat mönster vi sett eller bidragit med ytterligare en version av ett språkligt landskap.

Dataanalysen var inspirerad av ett flertal tidigare studier och möjliggjorde en fördjupad tolkning av inte bara antalet språkarterfakter på olika språk, utan också deras avsändare och funktion. Analysmetoden var på så sätt en tillgång, men också en brist eftersom tolkningen av

vem som stod bakom språkartefakter och vilken funktion de hade var subjektiv. Beträktaren är en del av ett språkligt landskap (Kallen, 2023) och i det här fallet var det vi som betraktade och oundvikligen tolkade artefakter utifrån våra kunskaper och erfarenheter. För att förbättra reliabiliteten hade kategoriseringen kunnat göras var för sig av båda uppsatsförfattarna för att sedan jämföras och sammanställas.

Kategorierna för kommunikativ funktion modifierades efter skolbesöken eftersom fynden inte kunde sorteras in på ett meningsfullt sätt i de befintliga kategorier som skapats av Gorter och Cenoz (2015). Att på ett så objektivt sätt som möjligt skapa kategorier som passade svensk skolmiljö var mycket tidskrävande och krävde många revideringar. Det ledde å ena sidan till att samtliga språkartefakter kunde delas in i lämpliga kategorier, men å andra sidan till att fynden på det sättet påverkade resultatet.

Varje språkartefakt gavs samma kvantitativa roll i resultatet, trots att den kvalitativa betydelsen av en artefakt kan skilja sig åt beroende på vilket rum den är i, vem som är avsändare och vad den kommunikativa funktionen är. Det kan innebära att bilden av det språkliga landskapet som presenteras i studien blir skev. Språkartefakter i gemensamma utrymmen kan anses vara mer betydelsefulla eftersom fler elever tar del av dem och hade därmed kunnat få väga tyngre i beräkningarna. Ett rum som språkverkstad F-6 väger i stället tungt i resultatet trots att mycket få högstadiel elever vistas där. Flerspråkiga elevers känsla av samhörighet skulle dessutom kunna påverkas olika beroende på vem som sänder budskapet och varför. Om skolans rektor sätter upp ett anslag på elevens förstaspråk säger det eleven något annat om representation och inkludering än om en annan elev klottrar på det språket.

I datainsamlingen kan potentiellt språkartefakter ha missats eftersom vi som observatörer saknar kunskaper om olika skriftspråks utseenden. I något fall kan handskrivet klotter ha bedömts vara icke-språkligt när det i själva verket var ett skriftspråk vi inte är bekanta med.

Figur 21, bilden med tack skrivet på många språk, innehöll språk som presenterades felaktigt med saknade skriftecken i orden. En fras på språkartefakten var exempelvis ”mul umiri”, som inte gav några träffar i översättningsverktyg, medan ”mulţumiri” betyder tack på rumänska. Av flera anledningar räknades inte dessa representationer, dels för att vi inte kunde identifiera språken med säkerhet, dels för att talare av språken kanske inte upplever det som representation. För en avsändare som inte känner till hur tack skrivs på alla språk är det självklart svårt att upptäcka ett sådant misstag och avsikten med att visa upp språken kan anses vara genuin, men hur får det talaren att tänka och känna? Kanske känner man inte igen sitt språk eller tar illa upp av att det presenteras felaktigt. Om dessa språk hade räknats i analysen hade antagligen fler av språken som eleverna får modersmålsundervisning i kunnat sägas vara representerade och på så sätt påverkar de saknade skriftecknen resultatet.

Förslag på vidare forskning

För en än mer logopedisk vinkel kan man med fördel undersöka det språkliga landskapet där elever med uttalade språkliga svårigheter vistas eller undervisas. En kartläggning av kommunikationsklassers språklandskap på högstadiet hade med fördel kunnat jämföras med denna studies resultat. Detta hade förhoppningsvis kunnat ge inblick i hur språkliga landskap kan användas för att stötta elever med språkliga svårigheter.

Då mycket av undervisningen sker i digital lärmiljö behöver även den kartläggas för att få en heltäckande bild av elevernas språklandskap. Skiljer sig den digitala miljön åt från den

traditionella skolmiljön? Då denna studie fann att elever var en liten producent av språkartefakterna på skolorna kanske dessa i stället återfinns i den digitala miljön.

Flerspråkig representation knyter tätt an till identitet, en högst individuell upplevelse. Gölpinar (2023) genomförde även intervjuer med elever och fick deras högt varierade upplevelse av flerspråkighet och representation i skolmiljö. Detta kan med fördel genomföras i en svensk skolkontext för att synliggöra hur en flerspråkig individ påverkas av representation i språklandskapet, eller brist på sådan.

Slutsatser

Svenska högstadieskolors språkliga landskap domineras av svenska följt av engelska. Även andra språk syns i det språkliga landskapet och upplevs främst användas för att skapa interkulturell medvetenhet och sällan i informerande syfte. Att språken används på detta sätt tyder på en positiv attityd till flerspråkighet men att det saknas riktlinjer kring hur skolan och lärare kan använda andra språk än svenska i skolmiljön.

Skola och lärare har en viktig roll i skapandet av det språkliga landskapet då de står för största delen av språkartefakter i skolmiljön. De flesta av språken som elever på skolorna får modersmålsundervisning i är representerade i skolmiljöns språkliga landskap, men det verkar inte som att skolorna medvetet inkluderar elevgruppens språk eftersom några saknas. Utrymmen för specialundervisning behöver undersökas ytterligare för att se mönster i utformningen av det språkliga landskapet. I denna studie har vi sett exempel på att miljön i dessa utrymmen kan likna skolan som helhet, medvetet avskalas eller fyllas på med mer språklig stimulans.

Referenser

- Bagna, C., & Bellinzona, M. (2022). Italian linguistic schoolscape: neo-plurilingualism in an age of migration. I E. Krompák, V. Fernández-Mallat & S. Meyer (Red.), *Linguistic landscapes and educational spaces*, (77-103). Multilingual Matters.
- Baker, C., & Wright, W.E. (2021). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (7 uppl.). Multilingual Matters.
- <https://ludwig.lub.lu.se/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,uid&db=cat02271a&AN=atoz.ebs100347034e&site=eds-live&scope=site>
- Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Amara, M.H., & Trumper-Hecht, N. (2006). Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: The case of Israel. I D. Gorter (Red.), *Linguistic landscape: A new approach to multilingualism*, (7-30). Multilingual Matters.
- Bernardo-Hinesley, S. (2020). Linguistic landscape in educational spaces. *Journal of culture and values in education*, 3(2). <https://doi-org.ludwig.lub.lu.se/10.46303/jcve.2020.10>
- Boverket. (2021). *Segregationsbarometern: Områdesstatistik - Områdestyper (2021)*. Hämtad den 16 januari 2024, från <https://segregationsbarometern.boverket.se/labbet/#/omradesstatistik/map/?indicator=0-1,2,3,4,5&location=alla-kommuner&bg=0&sweden=0>
- Boverket. (2022). *Så mäter och följer du segregation - Användarhandbok för segregationsbarometern*. (Diarienummer 3037/2022). Boverket.
- <https://segregationsbarometern.boverket.se/app/uploads/2022/12/Anvandarhandbok-Segregationsbarometern.pdf>

- Brown, K. (2012). The linguistic landscape of educational spaces: Language revitalization and schools in southeastern Estonia. I H. Marten, D. Gorter, & L. van Mensel (Red.), *Linguistic landscapes and minority languages*, (s. 281–298). Palgrave.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid* (1 uppl.). Natur & kultur.
- Dockrell, J., Bakopoulou, I., Law, J., & Spencer, S. & Lindsay, G. (2012). Developing a communication supporting classrooms observation tool. Research Report DFE-RR247-BCRP8. Department for Education, Storbritannien. [www.doi-org/10.13140/2.1.2409.6006](http://www.doi.org/10.13140/2.1.2409.6006)
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell Pub.
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Gorter, D. (2006). Introduction: The study of the linguistic landscape as a new approach to multilingualism. I D. Gorter (Red.), *Linguistic landscape: A new approach to multilingualism*, (1–6). Multilingual Matters.
- Gorter, D. (2018). Methods and techniques for linguistic landscape research: About definitions, core issues and technological innovations. I M. Pütz & N. Mundt, (Red.), *Expanding the linguistic landscape: Linguistic diversity, multimodality and the use of space as a semiotic resource*, (38–57). Multilingual Matters.
- Gorter, D., & Cenoz, J. (2015). Linguistic landscapes inside multilingual schools. I B. Spolsky, M. Tannenbaum, & O. Inbar (Red.), *Challenges for language education and policy: Making space for people*, (151–169). Routledge.

- Gölpinar, C. (2023). *Een meertalig taalbeleid en taallandschap in het regulier primair onderwijs; sleutel tot succes voor de sense of belonging van meertalige leerlingen of overbodige moeite?* [Masteroppsats, Utrecht University]. Utrecht University Student Theses Repository. <https://studenttheses.uu.nl/handle/20.500.12932/44402>
- Hult, F.M. (2009). Language ecology and linguistic landscape analysis. I E. Shohamy & D. Gorter (Red.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery*, (88-104). Routledge.
- Institutet för språk och folkminnen. (2020, 1 oktober). *Engelskan i Sverige*.
<https://www.isof.se/lar-dig-mer/kunskapsbanker/lar-dig-mer-om-flersprakighet/engelskan-i-sverige>
- Institutet för språk och folkminnen. (2021, 28 maj 2021). *Den flerspråkiga individen*.
<https://www.isof.se/lar-dig-mer/kunskapsbanker/lar-dig-mer-om-flersprakighet/den-flersprakiga-indviden>
- Institutet för språk och folkminnen. (2024, 20 mars). *Språken i Sverige*.
<https://www.isof.se/lar-dig-mer/kunskapsbanker/lar-dig-mer-om-flersprakighet/spraken-i-sverige>
- Kallen, J. L. (2023). *Linguistic landscapes: A sociolinguistic approach*. Cambridge University Press.
- Krompák, E., Fernández-Mallat, V., & Meyer, S. (2022). The symbolic value of educationscapes: Expanding the intersections between linguistic landscape and education. I E. Krompák, V. Fernández-Mallat & S. Meyer, (Red.), *Linguistic landscapes and educational Spaces*, (1-27). Multilingual Matters.

Lag om nationella minoriteter och minoritetsspråk, (2009:724) Kulturdepartementet.

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2009724-om-nationella-minoriteter-och_sfs-2009-724/

Lehner, S. (2022). *Linguistic landscapes and constructions of space in a learning club for young refugees in Vienna*. I E. Krompák, V. Fernández-Mallat & S. Meyer (Red.), *Linguistic landscapes and educational Spaces*, (77-103). Multilingual Matters.

Mitchell, D. (2015). *Inkludering i skolan: undervisningsstrategier som fungerar*. Natur & Kultur.

Multi-STEM. (u.å.). *Home*. <https://multistem.net/>

Otterup, T. (2022). *Flerspråkighet som resurs*. Skolverket.

https://www.skolverket.se/download/18.5902f8c1867b62f9b6b06/1679060460901/Artike_l_Flersprakighet_som_resurs_tore_otterup_rev2022.pdf

Poveda, D. (2012). Literacy artifacts and the semiotic landscape of a spanish secondary school.

Reading research quarterly, 47(1), 61-88. <https://doi.org/10.1002/RRQ.010>

Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge.

Shohamy, E. & Gorter, D. (2009) *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. Routledge.

SFS 2010:800. *Skollagen*. Utbildningsdepartementet.

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/

Skolverket. (2018). *Greppa flerspråkigheten - en resurs i lärande och undervisning*.

<https://www.skolverket.se/getFile?file=3905>

Skolverket. (2020). *Slutbetyg i grundskolan våren 2020*.

<https://www.skolverket.se/download/18.22df6cdd172a07d4e642228/1600768070605/pdf7301.pdf>

Skolverket. (2022a). *Elever och skolenheter i grundskolan. Läsåret 2021/22.*

<https://www.skolverket.se/getFile?file=9573>

Skolverket. (2022b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22.*

<https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>

Skolverket. (2022c). *Stödmaterial- studiehandledning på modersmålet. Att stödja kunskapsutveckling hos flerspråkiga elever.*

<https://www.skolverket.se/download/18.16e41e37187062e13ae998/1680>

Skolverket. (2022d). *Kommentarer till Skolverkets allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram.*

<https://www.skolverket.se/getFile?file=10021>

Skolverket. (2023a, mars 15). *Att göra extra anpassningar och ge särskilt stöd i grundskole- och gymnasieutbildning.* <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/att-gora-extra-anpassningar-och-ge-sarskilt-stod-i-grundskole--och-gymnasieutbildning>

Skolverket. (2023b, augusti 31). *Nyanländas rätt till stöd.* <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/nyanlandas-ratt-till-stod>

Skolverket. (2024, mars 6). *Timplan för grundskolan.*

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/timplan-for-grundskolan>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2017, 20 oktober). *Språkstörning.*

<https://www.spsm.se/globalassets/produktionsstodswebben/behovsbeskrivningar/sprakstoring.pdf>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2024, 6 januari). *Läs- och skrivsvårigheter*.

<https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/las--och-skrivsvarigheterdyslexi/>

Språklagen SFS 2009:600. Kulturdepartementet. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/spraklag-2009600_sfs-2009-600/)

[lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/spraklag-2009600_sfs-2009-600/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/spraklag-2009600_sfs-2009-600/)

Statistiska centralbyrån. (2023). *Folkmängden per region efter sortvariabel, utländsk/svensk bakgrund, kön, år och region* [Dataset]. Statistikdatabasen. Hämtad den 26 januari 2024, från

https://www.statistikdatabasen.scb.se/pxweb/sv/ssd/START_BE_BE0101_BE0101Q/UtlSvBakgFin/

Statistiska centralbyrån. (2024). *Utbildningsnivå för befolkningen efter inrikes/utrikes född, kön och åldersgrupp 2023* [Dataset]. [https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-](https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/utbildning-och-forskning/befolkningens-utbildning/befolkningens-utbildning/)

[amne/utbildning-och-forskning/befolkningens-utbildning/befolkningens-utbildning/](https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/utbildning-och-forskning/befolkningens-utbildning/befolkningens-utbildning/)

Utbildningsdepartementet. (2017). *Fler nyanlända elever ska uppnå behörighet till gymnasiet* (SOU 2017:54). Elanders Sverige AB.

<https://www.regeringen.se/contentassets/07b765bfe914435eae8f5a4b64308821/fler-nyanlanda-elever-ska-uppna-behorighet-till-gymnasiet-sou-201754.pdf>

Wedin, Å., & Wessman, A. (2017). Multilingualism as policy and practices in elementary school: Powerful tools for inclusion of newly arrived pupils. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(4), 873-890.

Wingstedt, M. (1996). *Language ideology and minority language policies: A history of Sweden's educational policies towards the Saami, including a comparison to the Tornedalians*.

Rapport om tvåspråkighet 11. Stockholm: Stockholms universitet. Centrum för tvåspråkighetsforskning.

Årman, H. (2018). Speaking 'the Other'?: Youths' regimentation and policing of contemporary urban vernacular. *Language & Communication*, 58, 47–61.

Bilagor

Bilaga 1 Samtyckesblankett

SAMTYCKESBLANKETT

En försäkran om deltagarens samtycke till medverkan i projektet omfattande studierna
*Flerspråkig representation i svenska högstadieskolors språkliga landskap samt
 Språkpolicy: en kvalitativ studie om styrdokument i svenska grundskolor och hur de appliceras
 praktiskt*

- Jag samtycker till att skolan deltar i projektet
- Jag har förstått syftet med studierna och är medveten om vad min medverkan innebär
- Jag samtycker till att datan hanteras på det sätt som beskrivs i informationsbladet
- Jag har tagit del av informationen om att mina uppgifter kommer att aidentifieras
- Jag kan avbryta min medverkan i studien utan någon vidare motivering
- Jag ger mitt samtycke till att endast respektive studies författare får använda datan och att den är oåtkomlig för andra än de berörda för projektet.
- Jag får behålla den skriftliga informationen.
- Jag har fått muntlig och/eller skriftlig information om studierna och har haft möjlighet att ställa frågor.

För-och efternamn

Signatur

Datum

Projektets författare

Simone Gauffin, Elena Talic, Hanna Palmér & Ylva Knaevelsrud

Handledare

Olof Sandgren, docent vid Logopedi, foniatri och audiologi.

Bilaga 2 Informationsbrev

Hej!

Som examensarbete på logopedprogrammet vid Lunds universitet vill vi genomföra ett projekt som undersöker hur flerspråkighet beskrivs och synliggörs i några svenska grundskolor. Projektet kommer att sammanfattas i två magisteruppsatser i logopedi: Flerspråkig representation i svenska högstadieskolors språkliga landskap och Språkpolicy: en kvalitativ studie om styrdokument i svenska grundskolor och hur de appliceras praktiskt. Projektet bedrivs parallellt med ett forskningsprojekt vid Utrechts universitet i Nederländerna, där samma undersökningar genomförs, vilket gör det möjligt att undersöka eventuella skillnader mellan Sverige och Nederländerna.

Vad är syftet med projektet?

Vi vill bjuda in er skolledning att delta i detta projekt för att undersöka hur flerspråkighet uttrycks och behandlas genom observationer och kartläggning av lokaler samt genom intervjuer med berörd personal, både rektor och tre utvalda representanter från lärarkåren. Studierna ämnar kartlägga skolans visuella språkliga miljö (linguistic landscape) och språkpolicy. Språkpolicy utgörs av de riktlinjer för skolans hantering av flerspråkighet som kan finnas uttryckta i styrdokument, åtgärdsplaner och värdegrund.

Intervjuerna beräknas ta ca en timme. De fördelas under två separata dagar och kan genomföras under februari månad. Plats och tid utgår från era önskemål. Intervjuerna kommer att spelas in för att senare kunna transkriberas för vidare analys.

För kartläggning av den visuella språkliga miljön behöver vi ges tillgång till skolans lokaler för att kunna fotografera språkliga artefakter (skyltar, affischer, bilder, böcker etc) på väggarna. Detta kan genomföras vid en tidpunkt som ni bedömer inte stör undervisningen, exempelvis efter skoldagens slut.

Medverkan i dessa studier är frivillig och ni kan alltid avbryta medverkan utan vidare förklaring eller konsekvenser. Datan är sekretessbelagd och all information som samlas under intervjuerna samt vid kartläggningen kommer att avidentifieras. När uppsatserna publiceras, kommer all data att raderas.

Vi ser fram emot att höra från er och besvara eventuella frågor ni kan ha angående studien och deltagandet. Kontakta oss vänligen på simone.gauffin.1356@student.lu.se snarast möjligt om ni är intresserade att medverka i undersökningen.

Vänliga hälsningar

Simone Gauffin, Elena Talic, Hanna Palmér & Ylva Knaevelsrud.

Handledare:

Olof Sandgren, docent vid Logopedi, foniatri och audiologi: olof.sandgren@med.lu.se

Bilaga 3 Exempeltabell för dataanalys

Bild (filens namn)	Antal artefakter (på bilden)	Språk	Kommunikativt syfte	Rum	Avsändare