

ÅBO AKADEMI

# Vad säger det språkliga landskapet?

En kvalitativ fallstudie om visuellt språklandskap och  
läraruppfattningar om detta i två språkbadsenheter

Cecilia Renlund-Holm  
Avhandling för magisterexamen  
Fakulteten för pedagogik och  
välfärdsstudier  
Åbo Akademi  
Vasa, 2021

## Abstrakt

Författare (tillnamn, förnamn)	Årtal
Renlund-Holm, Cecilia Pernilla Alexandra	2021
Arbetets titel	
Vad säger det språkliga landskapet? En kvalitativ fallstudie om visuellt språklandskap och läraruppfattningar om detta i två språkbadsenheter	
Opublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik	Sidantal (tot.)
Vasa: Åbo Akademi Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.	60
Referat	
<p>Det övergripande syftet med denna studie är att analysera det språkliga landskapet i två språkbadsenheter, samt fyra lärares uppfattningar om det språkliga landskapet. Avsikten är även att jämföra hur de språkliga landskapen sammanfaller med lärarnas åsikter. På basis av tagna fotografier och lärarnas intervjuer önskar jag också att få en inblick i vem som skapar eller ansvarar för materialen som framkommer i skolornas språkliga landskap. Studien bygger på följande forskningsfrågor:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Hur uppfattar studiens fyra lärare det språkliga landskapet i sin skola?</li><li>2. Hur ser det visuella språkliga landskapet ut i två språkbadsenheter?</li><li>3. Hur sammanfaller de visuella texterna med lärarnas uppfattningar ifråga om skolans visuella språkliga landskap?</li></ol> <p>Studien har utförts som en kvalitativ undersökning med en hermeneutisk-fenomenografisk forskningsansats. Metodkombination ökar trovärdigheten då ansatsen utgår i att man kombinerar olika metoder och informationskällor för att komma till en slutsats. En hermeneutisk undersökning är ute efter att tolka och förstå fenomen. En fenomenografisk undersökning är ute efter att vidare beskriva fenomen på basis av hur de uppfattas.</p>	

Datainsamlings-metoderna är intervju och fotografi. Informanterna är fyra lärare från två olika språkbadsenheter som i intervjuerna tillfrågades om processerna kring material i undervisningen, flerspråkighet i skolan och det språkliga landskapet. Fotografierna som analyserades är tagna i språkbadsenheterna i fråga, och är sammanlagt 483 till antalet. Av dessa valdes 65 till denna studie. Intervjuerna och bilderna analyserades separat med innehållsanalys som metod och jämfördes sedan sinsemellan för att åstadkomma en täckande helhetsbild.

De huvudsakliga resultaten för denna studie är att det enligt lärarna är viktigt med synlig text i det språkliga landskapet. I bägge skolorna framkom text i flera olika format. I alla skolor var ansvaret för att skapa material delat bland alla lärare. Material för korridorer och motsvarande utrymmen skapas främst i bildkonst och under lektioner i språk. Materialen som skapas av eleverna varierar från egenarbeten till grupparbeten. Av intervjuerna framkom att språkbad har krav på att synliggöra språkbadsspråket i skolorna, om detta görs följs dock inte upp, inga resurser har heller lagts på just detta. Avsaknaden av tid och pengar var två av problemen som diskuterades under intervjuerna.

När det kommer till språken som framkom i skolorna var skolspråket, alltså finskan det som syntes mest. Språkbadsspråken engelska och svenska var också representerade. Av dessa två var engelskan mer synlig. Överlag sammanföll intervjuresultaten och de språkliga landskapen väl med varandra. Övriga språk som framkom bland eleverna fanns dock inte synliga i de språkliga landskapen. En annan slutsats är att skolorna kunde satsa mer på multimodala material för att underlätta förståelsen och utveckla språkinläringen.

---

Sökord / index ord

*Språkligt landskap, språklandskap, språkbad, CLIL, språkinläring.*

## **Innehållsförteckning**

### **Abstrakt**

### **Innehållsförteckning**

### **Figur- och bildförteckning**

1	Inledning	1
1.1	Bakgrund och syfte	1
1.2	Syfte och forskningsfrågor	2
1.3	Avhandlingens disposition	3
2	Skolan som lärmiljö i en växande mångfald	4
2.1	Centrala begrepp	4
2.2	Verktyg för en diversifierande skolvärld	5
2.3	Språkbad som väg till två- och flerspråkighet	6
3	Skolan som språkligt landskap	10
3.1	Allmänt kring forskning om språkliga landskap	10
3.2	Resultat från olika studier som handlar om flerspråkighet i olika miljöer, skoltyper och språkbad	10
4	Metod	13
4.1	Forskningsansats	13
4.2	Datainsamlingsmetod	15
4.2.1	Intervju som datainsamlingsmetod	10
4.2.2	Fotografi som datainsamlingsmetod	10
4.3	Bearbetning och analys av material	16
4.3.1	Bearbetning och analys av intervju	10
4.3.2	Bearbetning och analys av fotografier	10
4.4	Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	18
4.5	Etik	20
5	Resultatredovisning	21
5.1	Lärarnas uppfattningar om det språkliga landskapet	21
5.2	Det språkliga landskapet i två språkbadsenheter	27
5.2.1	Bild och text	28
5.2.2	Material	39
5.2.3	Språk	42

Renlund-Holm, C.

6	Slutdiskussion	51
6.1	Resultatdiskussion	51
6.2	Metoddiskussion	53
6.3	Slutsatser	55
6.4	Förslag till fortsatt forskning	56
	Referenser	57
	Bilagor	60

### **Figurförteckning**

Figur 1: Målen med CLIL

Figur 2: Metodkombination, triangulering

Figur 3: Kategorisering av fotografier

### **Tabellförteckning**

Tabell 1: Lärarnas uppfattningar om språklig identitet, flerspråkighet och mångkulturalism

Tabell 2: Lärarnas uppfattningar om synligt material

Tabell 3: Språkfördelningen på basis av fotografierna

Tabell 4: Innehållet på basis av fotografierna.

### **Bildförteckning**

Bild 1: Exempel på symbol i skola A

Bild 2: Exempel på symbol i skola B

Bild 3: Exempel på symbol och text i skola A

Bild 4: Exempel på symbol och text i skola B

Bild 5: Exempel på elevarbeten i skola A

Bild 6: Exempel på elevarbeten i skola A

Bild 7: Exempel på elevarbeten i skola A

Bild 8: Exempel på elevarbeten i skola B

Bild 9: Exempel på elevarbeten i skola B

Bild 10: Exempel på elevarbeten i skola B

Bild 11: Exempel på elevarbeten i skola B

Bild 12: Exempel på elevarbeten i skola B

Bild 13: Exempel på elevarbeten i skola A

Bild 14: Exempel på elevarbeten i skola A

Bild 15: Exempel på undervisande material med tillhörande bild i skola A

Renlund-Holm, C.

Bild 16: Exempel på undervisande material med tillhörande bild i skola A

Bild 17: Exempel på undervisande material med tillhörande bild i skola A

Bild 18: Exempel på undervisande material med tillhörande bild i skola A

Bild 19: Exempel på undervisande material med tillhörande bild i skola A

Bild 20: Exempel på undervisande material med tillhörande bild skola B

Bild 21: Exempel på undervisande material med tillhörande bild skola B

Bild 22: Exempel på undervisande material med tillhörande bild i skola B

Bild 23: Exempel på information med visuellt stöd i skola B

Bild 24: Exempel på information med visuellt stöd i skola B

Bild 25: Exempel på information med visuellt stöd i skola B

Bild 26: Exempel på information med visuellt stöd i skola A

Bild 27: Exempel på information med visuellt stöd i skola A

Bild 28: Exempel på information med visuellt stöd i skola A

Bild 29: Exempel på information med visuellt stöd i skola A

Bild 30: Exempel på undervisande material utan tillhörande bild i skola A

Bild 31: Exempel på undervisande material utan tillhörande bild i skola A

Bild 32: Exempel på undervisande material utan tillhörande bild i skola B

Bild 33: Exempel på undervisande material utan tillhörande bild i skola B

Bild 34: Exempel på information utan visuellt stöd i skola A

Bild 35: Exempel på information utan visuellt stöd i skola A

Bild 36: Exempel på information utan visuellt stöd i skola B

Bild 37: Exempel på information utan visuellt stöd i skola B

Bild 38: Exempel på böcker i skola A

Bild 39: Exempel på böcker i skola A

Bild 40: Exempel på spel i skola A

Bild 41: Exempel på tidningar i skola A

Bild 42: Exempel på böcker i skola B

Bild 43: Exempel på böcker i skola B

Bild 44: Exempel på finska skyltar i skola A

Bild 45: Exempel på finska skyltar i skola A

Bild 46: Exempel på finska skyltar i skola A

Bild 47: Exempel finska som framkom i skola B

Bild 48: Exempel finska som framkom i skola B

Bild 49: Exempel finska som framkom i skola B

Renlund-Holm, C.

Bild 50: Exempel på svenska skyltar i skola A

Bild 51: Exempel på svenska skyltar i skola A

Bild 52: Exempel på svenska skyltar i skola B

Bild 53: Exempel på svenska skyltar i skola B

Bild 54: Exempel på engelska i skola A

Bild 55: Exempel på engelska i skola A

Bild 56: Exempel på engelska i skola B

Bild 57: Exempel på engelska i skola B

Bild 58: Exempel på tvåspråkighet i skola A

Bild 59: Exempel på tvåspråkighet i skola A

Bild 60: Exempel på tvåspråkighet i skola A

Bild 61: Exempel på tvåspråkighet i skola B

Bild 62: Exempel på tvåspråkighet i skola B

Bild 63: Exempel på tvåspråkighet i skola B

Bild 64: Exempel på flerspråkighet i skola B

Bild 65: Exempel på flerspråkighet i skola B

# 1 Inledning

I detta kapitel redogörs för bakgrunden till val av ämne och dess relevans. Vidare presenteras avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Kapitlet avslutas med en presentation av avhandlingens disposition.

## 1.1 Bakgrund och syfte

Sedan jag var liten har jag varit intresserad av språk och kommunikation, och jag har senare i livet valt att utbilda mig inom området. Förutom mitt intresse för engelskan som språk, är jag också mycket intresserad av språkinlärning och språkbad som koncept (för mer om språkbad se avsnitt 2.3). Redan i daghemmet var jag intresserad av vad som fanns i min omgivning. Jag kommer ihåg att jag ofta stannade upp för att betrakta bilder och texter som fanns på väggarna och har minnen av att jag under min skoltid tog stöd av synligt material i klassen. Grammatiska och matematiska regler som placerats i klassrummet hjälpte mig ofta i mitt arbete. När jag sedan som blivande språklärare skulle skriva min magisteravhandling började jag se över olika teman som jag kunde skriva min magisteravhandling om. Överlag hittade jag flera undersökningar som behandlade språkundervisning i årskurserna 7–9, även undervisning i språkbad i de högre årskurserna, men det var mycket svårt att hitta studier som behandlade det språkliga landskapet i årskurserna 7–9, och jag valde därför att fokusera min studie på det språkliga landskapet i dessa årskurser. Enligt Shohamy och Gorter (2009, s. 1) är för övrigt språkliga landskap också ett nytt men starkt växande forskningsområde.

Tidigare forskning har visat att det språkliga landskapet i skolor sällan uppmärksammas vilket leder till att det saknas information om hur det språkliga landskapet kan användas för språkinlärning och att skolor inte nyttjar denna potential till fullo (Shohamy & Waksman, 2009, s. 326–328). Till det språkliga landskapet kommer jag i min studie att räkna lärmiljöer och officiella utrymmen. Enligt läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 29–31) avses med lärmiljöer utrymmen och platser där lärande sker liksom material som finns i skolan. Lärmiljöerna ska enligt läroplanen stöda elevernas utveckling och lärande samt stödja kommunikation. Lärmiljön ska i sin helhet skapa en pedagogisk, mångsidig och flexibel helhet.



Renlund-Holm, C.

Eleverna ska också ha möjligheten att påverka lärmiljön. Lärmiljöerna ska enligt läroplanen också inspirera till kreativitet och möjliggöra lärande utanför klassrummet.

Med min avhandling önskar jag kunna bidra med medvetenhet om det språkliga landskapets roll i språkbadsundervisningen i årskurserna 7–9. Därför är också avhandlingens syfte att undersöka hur det språkliga landskapet ur lärarnas synvinkel kan stöda språkinläringen i en språkbadsenhet.

## 1.2 Syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med avhandlingen är att undersöka det språkliga landskapet, dess roll i språkbadsundervisningen samt lärarnas uppfattningar om det språkliga landskapet. Avsikten är även att undersöka det språkliga landskapet i två språkbadsenheter, samt lärarnas uppfattningar om det språkliga landskapet för att sedan jämföra hur de språkliga landskapen sammanfaller med lärarnas åsikter. Slutligen avser jag även att via lärarnas intervjuer och tagna fotografier få en inblick i vem som skapar materialet som bildar en del av skolans språkliga landskap. På basis av syftet med min studie har jag formulerat följande tre forskningsfrågor:

1. Hur uppfattar studiens fyra lärare det språkliga landskapet i sin skola?

Jag antar att lärarna är aningen obekväma när det kommer till frågor som behandlar materialen som förekommer på skolans väggar. Mitt antagande baserar jag på tanken att ämneslärare inte fokuserar lika mycket på synligt material som klasslärare i lågstadiet (årskurserna 1–6). Ämneslärare har till exempel inte alltid egna klassrum, vilket försvårar processen.

2. Hur ser det visuella språkliga landskapet ut i två språkbadsenheter?

Jag har valt två skolor som har språkbadsenheter på så väl svenska som engelska. Skolorna i fråga ligger i två olika städer i Finland. Jag valde skolorna på basis av att de lämpade sig väl för forskningens syfte.

3. Hur sammanfaller de visuella texterna med lärarnas uppfattningar ifråga om skolans visuella språkliga landskap?

Jag hade inte före undersökningen bekantat mig med de två valda skolorna, mitt antagande är att ämneslärare ser på visuella material som tidskrävande och svårstyrda. Detta i och med att

själva undervisningsnivån i årskurserna 7–9 är relativt hög. Tiden som ämneslärare spenderar med varje grupp är också kortare än tiden som klasslärare spenderar med elever i årskurs 1–6. Inom vissa ämnen kan det också vara svårt eller dyrt att få tag på lämpligt material.

### **1.3 Avhandlingens disposition**

Avhandlingen är indelad i sex huvudkapitel. Det första kapitlet behandlar val av ämne, bakgrundsinformation, avhandlingens syfte och forskningsfrågor, samt avhandlingens disposition.

Det andra kapitlet går igenom centrala begrepp som knyter an till ämnet samt behandlar en del av avhandlingens teoretiska utgångspunkter. I kapitlet redogörs för skolan som lärmiljö i en växande mångfald, verktygen för en diversifierande skolvärld samt språkbad som väg till två- och flerspråkighet.

Det tredje kapitlet fortsätter att presentera, bredda och fördjupa avhandlingens teoretiska utgångspunkter. I detta kapitel går jag närmare in på skolan som språkligt landskap. Jag fokuserar på tidigare forskning kring språkliga landskap, samt resultat från olika studier som handlar om flerspråkighet i olika miljöer, skoltyper och språkbad.

I det fjärde kapitlet presenteras val av forskningsansats och datainsamlingsmetoder. I kapitlet beskrivs informanterna, hur materialet har samlats in, bearbetats och analyserats, liksom avhandlingens kvalitetskriterier. I kapitlet beskrivs också hur aspekter som reliabilitet, validitet och etik har beaktats i avhandlingen.

I det femte kapitlet presenteras studiens resultat på basis av forskningsfrågorna. Det sista kapitlet, kapitel sex, innefattar en sammanfattning av resultatet i relation till forskningsfrågorna och avhandlingens teoretiska utgångspunkt. Valet av metod och metodens ändamålsenlighet diskuteras också i kapitel sex. Slutligen redogörs för avhandlingens slutsatser och ett förslag till fortsatt forskning presenteras.

## 2 Skolan som lärmiljö i en växande mångfald

I detta kapitel redogör jag för skolan som lärmiljö i en växande mångfald. Jag inleder kapitlet med att beskriva centrala begrepp. Jag går sedan igenom verktyg för en diversifierande skolvärld och där ingår: Multilitteracitet, språkstöttning, kommunikation och kommunikativ kompetens, kulturkännedom och språklig identitet. Jag behandlar också språkbad som väg till två- och flerspråkighet. Där ingår en närmare studie av språkbad, en jämförelse med annan språk- och ämnesintegrerad undervisning, en presentation i hur elever lär sig i språkbad samt resultat som forskare har kommit fram till.

### 2.1 Centrala begrepp

*Det språkliga landskapet* är en översättning av engelskans Linguistic Landscape som enligt Shohamy (2012, s. 538) syftar på språk som syns i samhället. Enligt Shohamy har det språkliga landskapet en mening, oberoende av om det är frågan om text, symboler eller bilder. Enligt Herberts (2017, s. 12–13) är det språkliga landskapet en korsning mellan geografi, sociologi, sociolingvistik och socialpsykologi.

*Språkinlärning* som term syftar på inlärningen av ett språk. Att lära sig förstå kommunikation, att lära sig kommunicera, att tolka bilder och symboler, samt att läsa text.

Med *språkbad* (eng. *language immersion*) avses ett program där undervisningen sker på två eller flera språk. Eleverna lär sig ett nytt språk genom att använda språket i autentiska situationer som ett medel i vardagen. I språkbad använder sig eleverna vanligen av två eller flera språk för att kunna kommunicera, ett av målen med språkbad är ändamålsenlig två- eller flerspråkighet. (Buss & Laurén 1997, s.11–12). I läroplanen framkommer det att en flerspråkig omgivning gynnar eleverna, undervisningen kan huvudsakligen anordnas på andra språk än finska och svenska. ”I undervisningen kan enligt lagen om grundläggande utbildning även andra språk utöver skolans egentliga undervisningsspråk användas, om man bedömer att det inte försämrar elevernas möjligheter att följa med undervisningen” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 92). Utöver detta behöver man också fokusera på att upprätthålla och fortsätta utveckla elevens modersmål.

*CLIL* (integrerad innehålls- och språkinläring, eng. *content and language integrated learning*) är enligt (Coyle, Hood & Marsh, 2010, s. XX) en variant av tvåspråkig undervisning som baserar sig på att ämnesinnehållet studeras på det andra språket. Undervisningen sker alltså på två olika språk och undervisningsspråket väljs baserat på situationen. CLIL skiljer sig från övriga varianter av språkbad just på basis av undervisningsspråket. Cenoz m.fl. (2014, s. 248–249) hänvisar till en rapport av Eurydice, där det sägs att CLIL syftar på undervisning som sker på vilket annat språk som helst förutom elevens modersmål. Utöver detta skiljer sig målen mellan CLIL och språkbad åt. Målet med språkbad är enligt Cenoz m.fl. (2014, s. 246–247) en elev som har modersmålsliknande språkkunskaper, medan man i CLIL strävar till en elev med aningen mindre behärskning av språket.

## 2.2 Verktyg för en diversifierande skolvärld

Dagens elever växer upp i en miljö som formas av mångfald och rörlighet där eleverna kommer i kontakt med olika kulturer och språk. Utöver detta får barn och unga kontakt med olika språk och kulturer genom turism och digitala resurser som till exempel sociala medier, videon och spel. För att hänga med i utvecklingen har även skolvärlden anpassat sig därefter, nedan diskuterar jag verktyg som skolorna kan använda sig av för att stöda den diversifierande skolvärlden.

*Multilitteracitet* är en av de centrala kompetenserna som lyfts fram i läroplansgrunderna och svarar på behovet att se på texter ur olika perspektiv. Multilitteracitet omfattar en stor del av dagens sätt att läsa och skapa texter, och den räknas som en kompetens som går att bemästra. Till multilitteracitet hör inte enbart digital kompetens, multimodala färdigheter, läs- och tolkningsförmåga, utan också att kunna uttrycka sig mångsidigt, att bearbeta information, att läsa kritiskt och att kunna använda sitt språk i olika läroämnen. (Hellgren & Granskog, 2017, s. 17–19).

I sin bok hänvisar Gibbons till ett sätt att undervisa *språkstödjande* som på engelska kallas scaffolding, och på svenska hänvisar man till arbetssättet ifråga som *stöttning*. Att stötta en elev betyder att man erbjuder eleven det stöd som denne behöver för att klara av uppgiften och komma vidare. Stöttningen ska endast vara tillfällig och målet är att eleven i framtiden ska kunna klara av samma uppgift utan stöd (Gibbons, 2006, s. 22–33.) Att stötta eleven är en lärandeteknik som hjälper eleven att känna sig trygg. Tryggheten i sin tur ger eleven

byggklossarna som behövs för att eleven ska kunna nå läromålen (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008, s. 138–143.)

*Kommunikativ kompetens* bidrar till en diversifierande skolvärld. Enligt läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2014, s. 19–20) behöver elever lära sig att ta andra i beaktande och kommunicera på ett hänsynsfullt sätt. Skolan ska kunna erbjuda tillfällen där elever får öva sig att föra fram åsikter på ett konstruktivt, etiskt och empatiskt sätt. Skolan ska också tillåta eleverna att uppleva kommunikationens betydelse och kunna se den egna utvecklingen. Eleverna ska uppmuntras till att utöva sina verbala förmågor på ett så mångsidigt sätt som möjligt. Utöver den muntliga förmågan ska eleverna också öva på att använda sin kropp för att uttrycka tankar, känslor och idéer.

*Kulturkännedom* och *språklig identitet* är enligt Ladberg (2000, s. 130) en central del av jaget/den personliga identiteten. Den språkliga identiteten får oss att känna samhörighet med personer som talar samma språk som vi. Språkets dolda funktion fungerar alltså som uttryck för kultur och identitet. Werndin (2010, s. 97–122) lyfter fram att barnets första kommunikation sker med de närmaste familjemedlemmarna. Från den första kommunikationen utvecklas jaget av egna och andras handlingar. Utöver detta tilldelas personer enligt György-Ullholm (2010, s. 24–52) också identiteter på basis av till exempel hudfärg och klädsel. Enligt Ladberg (2000, s. 130) anpassar individer automatiskt sitt språk beroende på vem de kommunicerar med. Då bildas en naturlig språklig koppling som bidrar till att stärka gruppens identitet, lojalitet och samhörighet. På basis av tidigare forskning ändrar små barn sitt tal för att motsvara vännernas. Dessa val och anpassningar påverkar i slutändan den språkliga identiteten. Utöver detta kan också attityder och samhällsliga värderingar påverka språkvalet. Till exempel individer som utsatts för rasism på basis av modersmål undviker ofta att offentligt använda sitt modersmål.

### **2.3 Språkbad som väg till två- och flerspråkighet**

*Flerspråkighet* definieras av Musk och Wedin (2010, s. 24–52) enligt fyra olika synvinklar: *attityder*, *funktion*, *kompetens* och *ursprung*. *Attityd* syftar på sättet individen identifierar sig själv och hur andra ser på dennes flerspråkighet. *Funktion* syftar på själva språkanvändningen, *kompetens* på den nivå som berör språkkunskaperna och *ursprung* på språken som man lärt sig hemifrån i tidig ålder. Salameh (2012, s. 27–29) uttrycker att majoriteten av världens barn är

Renlund-Holm, C.

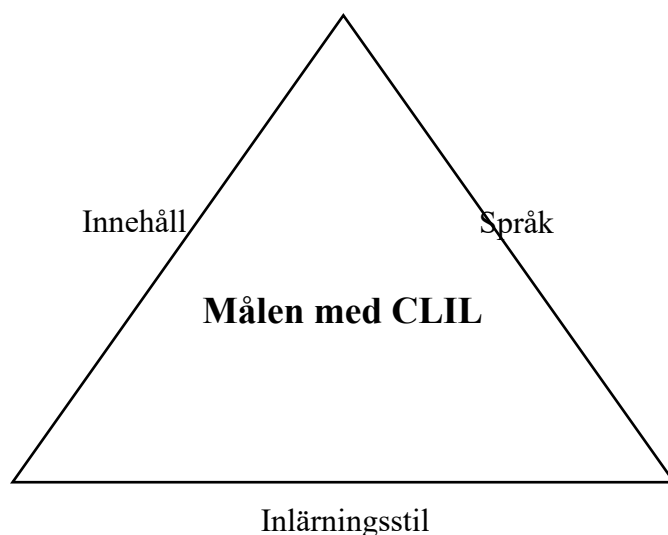
flerspråkiga, men att flerspråkigheten kan delas in i två olika kategorier: *simultan flerspråkighet* och *successiv flerspråkighet*. Simultan flerspråkighet syftar på barn som kommit i kontakt med flera språk före treårsåldern. Successiv flerspråkighet innefattar barn som mött ett andra- eller tredjespråk efter treårsåldern.

Den huvudsakliga likheten mellan språk- och ämnesintegrerad undervisning är att höja den språkliga förmågan. Förutsättningarna är att eleverna ska lära sig använda det nya språket som ett redskap. De ska alltså kunna förstå, producera och presentera material. Tanken med ämnesintegrerad undervisning, är att förutom att utveckla språkkunskaperna också att samtidigt utveckla ämneskunskaperna på det främmande språket. Enligt Kramsh (1998, s. 81–82) är språket ett av våra viktigaste verktyg. Språket är ett sätt att uttrycka t.ex. behov, händelser och tankar för andra människor. Utöver detta är språket starkt knutet till kulturen där det används. Enligt Ladberg (2000, s. 130) kan vi på basis av språket lära oss mycket om kulturens mönster och sociala regler. Olika kulturer har till exempel olika sätt att hälsa och olika kroppsspråk. Enligt Salameh (2012, s. 36–38) är språket ett av de viktigaste medlen för lärandet. Det är därför viktigt att skolan stöder flerspråkiga elever genom att parallellt utveckla både språk och kunskap. Den parallella utvecklingen av språk och kunskap är ett av de större målen inom språkbad.

Kaikkonen (2012, s. 17–19) konstaterar att språkinläringen ger nyckeln till kulturen. Kommunikation och kultur går alltså enligt Kaikkonen inte att skilja åt. Kaikkonen syftar på att individen lär sig att förstå ord som symboler, för att sedan kunna uttrycka sig med hjälp av de inlärdade symbolerna. Risager (2012, s. 38–41) tänker annorlunda. Enligt Risager kan till exempel engelskan inte bindas till endast en kultur då människor från flera olika kulturer använder språket. Risager har tillsammans med Lund och Andersen (2006, s. 9) lyft fram den moderna världen och dess komplexa perspektiv där språket går att separera från kulturen i form av ett kodningsverktyg. De använder sig av begreppet *linguaculture* som fokuserar på språkets kulturella dimensioner. Språket bär alltså med sig ett meddelande som i sin tur går att koppla till användarens kultur och kulturens historia.

Språkbad och CLIL hör till språk- och ämnesintegrerad undervisning. I båda undervisningsformerna har läraren en viktig roll då hen inte enbart agerar som ämneslärare, utan också som språklärare. Ämneslärare måste alltså se till att elevernas språkliga kunskaper inte hämmar inläringen av ämnesinnehållet. Språklärare kan stöda ämneslärarna genom att stärka elevernas språkliga kunskap. Genom att samarbeta kan ämnes- och språklärare

tillsammans bilda en fungerande helhet som stöder eleverna i deras skolgång. Mehistö, Marsh och Frigols (2008, s. 11–12) har räknat upp två punkter som beskriver CLIL: 1) Språkundervisningen är integrerad i ämnesundervisningen (t.ex. i matematik och historia). Man måste alltså forma om helheten så att det möjliggör en bredare förståelse för eleven. Det är mycket vanligt att lärare använder sig av bilder, diagram, ordlistor och experiment i undervisningen. 2) Material och uttryck från ämnesundervisningen används också i språkundervisningen. Till exempel ord och uttryck som är centrala i ämnesundervisningen kan gås igenom i språkundervisningen. Innehållsmålen stöds alltså av de språkliga målen. Tanken är också att elevens motivation till att lära sig språket höjs då materialet i sig självt motiverar till det. I CLIL-undervisningen har eleven också möjligheten att använda sig av det andra språket mer än i reguljär undervisning. Målen i CLIL-undervisningen går att se på som en triangel:



Figur 1: *Målen med CLIL*. Figuren baserar sig på en modell presenterad i Mehistö, Marsh och Frigolls modell (2008, s. 12).

Enligt Mehistö, Marsh och Frigolls (2008, s. 12) väljer föräldrarna språkbadsundervisningen för att barnen ska kunna lära sig ett nytt språk medan de lär sig samma innehåll som övriga elever. Figuren ovan beskrev målen i fråga, och målen ska för övrigt också kunna placeras in i en större helhet. I figuren stöds målen vidare av: 1) Nivåanpassat material. Materialet bör alltså följa den existerande läroplanen. 2) Uppgifterna ska språkligt passa elevernas kunskapsnivå. 3) Elevens första språk ska inte få lida av CLIL-undervisningen. Förstaspråkets skriftliga och muntliga kunskaper samt läsförståelsekunskaper ska därför också

Renlund-Holm, C.

vidareutvecklas. 4) Eleverna ska inte enbart lära sig undervisningsspråket utan också om kulturen. Utöver detta ska elevens modersmål och elevens egen kultur också lyftas fram i skolan. Enligt Coelho (2012, s. 203) borde personalen tillsammans med hemmen bilda en miljö som tar fasta på språkmedvetenhet och ser flerspråkigheten och mångfalden som en resurs. Bland annat borde den språkliga mångfalden synliggöras i skolans språkliga landskap. Forsman och Slotte-Lüttge (2013, s. 155) lyfter också fram fenomenet som ”veckans ord”, där man synliggör ett ord. Ordet i fråga kan också vara på dialekt eller slang.



### 3 Skolan som språkligt landskap

Språkliga landskap bildas av språk som framkommer på offentliga platser. I detta kapitel redogör jag för skolan som språkligt landskap och fördjupar mig i tidigare forskning som relaterar till flerspråkighet i olika miljöer, skoltyper och språkbad.

#### 3.1 Allmänt kring forskning om språkliga landskap

Som jag nämnde ovan (2.1) berör det språkliga landskapet flera olika forskningsområden. Därför har det lockat forskare från en mängd olika discipliner som lingvistik, geografi, pedagogik, sociologi, semiotik och kommunikation. Den gemensamma nämnaren är intresset av att kunna få en förståelse för djupare betydelser och meddelanden som språket förmedlar på olika platser och i olika utrymmen (Shohamy & Waksman, 2009, s. 1.)

Enligt läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2014, s. 21) ska skolan stöda eleven i att lära känna och uppskatta sin livsmiljö, sitt kulturarv, hitta sin identitet och respektera samt vara stolt över sin språkliga bakgrund. Eleverna ska i skolan också få lära sig om olika livsåskådningssätt, mänskliga rättigheter samt om vad som är eller inte är acceptabelt beteende. Överlag ska elever fostras till att bemöta varandra med respekt, och de ska stödas till att se på kulturell diversitet som en värdefull resurs.

Begreppet språkligt landskap går att sammankoppla med begreppet *multimodalitet*. Multimodalitet syftar enligt Danielsson (2013) på helheten som skapas av olika texter. Dessa texter kan bestå av bilder, språk, diagram, musik, talat språk eller en kombination av dessa. Danielsson beskriver att eleverna i skolan förväntas kunna omvandla multimodaliteter, till exempel bild till text. Multimodal litteracitet används också då eleverna läser och skapar egna texter. En text kan enligt Hellgren och Granskog (2017, s. 18) ses på som multimodal om den innehåller flera olika uttryckssätt (modaliteter). Multimodalitet är vanligt i filmer, reklam, konstverk och teaterföreställningar.

Enligt läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 22) behöver eleverna en kompetens i multilitteracitet eftersom kunskapen möjliggör att eleverna klarar sig i världen. Lär miljön utgör här en stor roll. Multilitteracitet syftar på att individen klarar av att läsa och tolka olika sorters bilder och texter. ”Med texter avses här olika slag av information som kommer till

uttryck genom verbala, visuella, auditiva, numeriska eller kinestetiska symbolsystem eller genom kombinationer av dessa. Texterna kan tolkas och produceras till exempel i skriven, talad, tryckt, audiovisuell eller digital form” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 22). Att eleverna är multilitterära är viktigt då de ska lära sig språk och skapa sig en bild av den kulturella mångfalden. Då eleverna lär sig multilitteracitet lär de sig också att förkorta, söka, kombinera och omforma kontexter oberoende av ämne. ”Det är viktigt att eleverna får möjlighet att träna sin mångsidiga läskunnighet både i traditionella lärmiljöer och i multimediala lärmiljöer där man använder digitala verktyg på många olika sätt” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 22.)

### **3.2 Resultat från olika studier som handlar om flerspråkighet i olika miljöer, skolyper och språkbud.**

Eftersom Finland har två officiella språk, är flerspråkighet naturligt för flera barn och ungdomar. Även skolsystemet i Finland är parallellt, med finsk- och svenskspråkiga skolor. Enligt forsknings och utvecklingsprojektet FLIS uppmärksammar barn från flerspråkiga miljöer språken mer än barn från enspråkiga miljöer. Barn från flerspråkiga miljöer kan också växla mellan språken och diskutera språkvalen på en högre nivå. Det är också vanligt att barnen börjar undervisa varandra i språk och kommunicera kring ordens betydelse (Sahlström m.fl., 2013, s. 9). Enligt Salameh (2012, s. 27) är flerspråkiga individers exekutiva funktioner längre utvecklade. Till exekutiva funktioner räknas uppmärksamhet och medvetenhet. Forskning har också bevisat att flerspråkiga barn har en bättre fonologisk medvetenhet än enspråkiga barn. Fonologisk medvetenhet syftar på kunskapen att urskilja språkljud och fokuserar på ordens betydelse. Den fonologiska medvetenheten är viktig vid läsinläringen.

Sahlström m.fl. resultat visar att flerspråkiga miljöer också bidrar till att göra kulturella skillnader mer okomplicerade. Resultatet visar också att språkliga diskussioner barn emellan uppstår utan anknytning till plats och rum. Barnen visade också medvetenhet för språkliga kutymer, till exempel i vilka situationer det var lämpligt att använda sig av ett visst språk. Enligt forskningen ska lärare satsa på ett medvetet och öppet språkklimat, alltså visa intresse och bekräfta elevernas språk. Trots att en flerspråkig miljö bildar samtal, visade forskningen också att det finns elever som inte känner sig bekväma, och väljer att hålla sig utanför diskussionerna. (Sahlström, m.fl., 2013, s. 157–166)

Björklund (2013) lyfter i sin studie fram att de svenska skolorna i Finland har en monokulturell inställning. Inställningen i fråga hindrar bildandet av ett flerspråkigt och mångkulturellt

samhälle. För att ändra inställningen borde alla språk som framkommer i skolorna synliggöras mer. Enligt Mehistö, Marsh och Frigolls (2008, s. 21) är det svårt att hitta ämneslärare som också fyller de språkliga kraven. Läraren ska för årskurs 7–9 kunna fokusera på innehållskraven så väl som på de språkliga målen.

En undersökning gjord av Björklund m.fl. (2015) visade att majoriteten av studiens elever hade en positiv inställning till sina språkfärdigheter och sin flerspråkighet. Målgruppen för den ifrågavarande undersökningen var språkbads elever i årskurserna 7–9. Av enkäter och intervjuer framkom det att största delen (75%) av eleverna ansåg sig vara flerspråkiga, medan 25% inte ansåg sig vara flerspråkiga. Språkbads eleverna motiverade sin flerspråkighet främst på basis av mängden språk som de kunde, hur de använde språken och språkfärdigheterna som de hade. Språkfärdigheterna bedömde de utgående från hur väl de kunde tala och förstå språken i fråga. Eleverna motiverade alltså sina åsikter främst på basis av muntliga färdigheter. En motsvarande studie som gjordes av Mård-Miettinen m.fl. (2014) visade samma resultat. Studien i fråga baserade sig på förskolebarns uppfattningar av sina egna språkkunskaper.

## 4 Metod

Metodkapitlet inleds med en presentation av avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Därefter redogörs för avhandlingens forskningsansats och datainsamlingsmetoder. Vidare följer en beskrivning av informanterna och en beskrivning av hur materialet har samlats in. Jag går också igenom hur materialet har bearbetats och analyserats samt forskningens reliabilitet, validitet och etik.

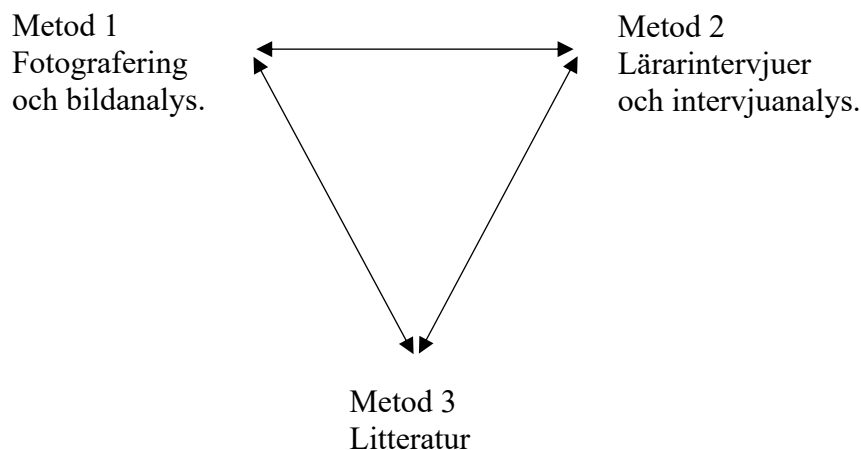
### 4.1 Forskningsansats

I min undersökning utgår jag från fotografier tagna i skolornas utrymmen samt lärarintervjuer. Eftersom avhandlingen utgår från analyser och tolkningar valde jag att använda mig av en metodologiskt baserad forskningsansats med drag av både fenomenografi och hermeneutik. Fenomenografin kommer in i och med att jag undersöker uppfattningar om fenomen, i detta fall hur lärarna uppfattar det språkliga landskapet på sin arbetsplats. Hermeneutiken kommer in i och med att jag tolkar fotografier utifrån min förförståelse. Den valda forskningsansatsen är alltså hermeneutisk-fenomenografisk. För att få en helhetsbild av skolornas språkliga landskap jämför jag fotografierna och intervjuerna med varandra.

Den hermeneutisk-fenomenografiska forskningsansatsen är ett exempel på metodkombination. Denscombe (2016, s. 211–220) beskriver metodkombination som ett sätt att kombinera olika aspekter under en forskningsprocess. Denscombe uttrycker tre karaktärsdrag som skiljer metodkombination från övriga metoder: 1) Meningen är att betrakta fenomen från flera olika synvinklar. 2) Kombinationen av flera metoder i ett projekt för att få ett skräddarsytt tillvägagångssätt och 3) Man använder sig av det som fungerar bäst för problemet i fråga. I och med att man fokuserar på användbarhet, förknippas metodkombination ofta med pragmatism. En viktig aspekt är enligt Olsson och Sörensen (2011, s. 97–98) att samla in och analysera materialen separat, för att sedan jämföra resultat från analyserna.

Enligt Denscombe (2016, s. 221–225) är triangulering ett kännetecken för metodkombination. Triangulering syftar på att man betraktar problemet ur olika perspektiv. Man använder alltså i forskningen olika typer av metoder och informationskällor för att komma till en slutsats. Meningen är att ta fasta på fynd och ge slutsatserna större trovärdighet. Triangulering ger alltså

en större förståelse och en riktning mot helheten eller den fullständiga bilden. I denna avhandling har jag använt mig av tre metoder: 1) Fotografering och bildanalys av det språkliga landskapet. 2) Lärarintervjuer och intervjuanalys. 3) Litteratur och övriga skriftliga källor.



Figur 2: *Metodkombination, triangulering*. En egengjord modell för studiens metodtriangulering, baserad på Denscombe (2008, s. 225).

Metodtriangulering delas ytterligare in i ”within-method” och ”between-method”. ”Within-method” betyder att olika typer av samma datainsamlingsmetod används i en studie, så som olika varianter av enkäter, medan ”between-method” innebär att olika varianter av datainsamlingsmetoder används, till exempel intervju och fotografier som i denna avhandling. (Olsson & Sörensen, 2011, s. 97–99)

Fenomenografi är enligt Uljens (1989, s. 10) en av flera kvalitativt inriktade empiriska forskningsansatser. Ordet kvalitativ syftar på att man vill beskriva eller karaktärisera meningsinnehållet. Fenomenografi som inriktning fokuserar på att beskriva människors uppfattningar av fenomen som framkommer i omgivningen.

Hermeneutiken baserar sig på en önskan att tolka språkliga och kulturella aktiviteter (Patel & Davidson, 2011, s. 105). Enligt Denscombe (2016, s. 332–335) bidrar bilder med avläsbar information och symbolik. Av sammanlagt 488 bilder har jag noggrannare analyserat 65 bilder. Fotografierna var tagna i skolans allmänna lokaliteter, såsom klassrum och korridorer. Det finns såväl för- som nackdelar med att använda fotografier som datamaterial. Som fördelar lyfter Denscombe fram att fotografier är kvarstående, vilket betyder att de går att analysera vidare. Utöver detta är fotografier kostnadseffektiva och de berättar mycket om kulturen som existerar där bilderna togs. Som nackdelar lyfter Denscombe fram att bilderna oftast är tagna

för forskarens ändamål, samt att de enkelt kan bli förvrängda. Under arbetets gång kom jag också till slutsatsen att det var tidskrävande att använda fotografier som datamaterial. Att ta bilderna visade sig vara minst tidskrävande. Att välja ut centrala bilder, bearbeta och analysera dem visade sig vara mycket mer tidskrävande.

## **4.2 Datainsamlingsmetod**

Det empiriska datamaterialet består av material som jag har samlat in för avhandlingen under våren 2018. Materialet består av 488 bilder, samt lärarintervjuer med fyra lärare. Materialet har samlats in i två finskspråkiga högstudier (årskurs 7–9) med språkklasser i engelska och svenska. Bilderna visar material från två skolors klassrum och korridorer. Intervjuerna baserar sig på lärarnas uppfattningar om det språkliga landskapet, så väl som arbetsmängden som krävs för att bilda ett flerspråkigt landskap.

### **4.2.1 Intervju som datainsamlingsmetod**

Intervjun (se bilaga 1) bestod av frågor om undervisningen och den språkliga miljön, dvs. hur lärarna väljer materialet som ingår i den språkliga miljön samt hur och i vilken grad eleverna deltar. Intervjun riktade sig också mot hur lärarna beaktar språkbud och flerspråkighet, samt varför de anser att det är viktigt att eleverna kan se språk i sin omgivning. Intervjuerna berörde också hur arbetsmängden materialmässigt kan se ut i språkbadsundervisningen. Respondenterna var fyra lärare från två olika skolor som undervisar språkklasser i årskurserna 7–9. Bland lärarna fanns två ämneslärare som undervisade språkbadsgrupper i deras språkbadsspråk, och två ämneslärare som undervisade språkbads elever på deras språkbadsspråk inom sitt eget ämne. Alla lärare var dessutom egenlärare för sina egna språkbadsklasser. Transkriberingarna analyseras med innehållsanalys och presenteras deskriptivt. Deskriptiva undersökningar har enligt Olsson och Sörensen (2011, s. 45) som syfte att beskriva egenskaper. I resultatredovisningen sammanfattar jag åsikter och egenskaper som lärarna nämnde.

#### **4.2.2 Fotografi som datainsamlingsmetod**

Användningen av fotografier som data kan i forskning förmedla information, dolda meningar och symboler. Denscombe (2016, s. 331–334) beskriver ett fenomen som han kallar skapade bilder. Skapade bilder syftar på bilder som blivit genererade för undersökningssyftet. Dessa bilder bidrar alltså med primärdata. Primärdatat bidrar bland annat med information om händelser, människor och kultur. Film och teckningar går också att använda som alternativ till fotografier. Datainsamlingsmetoden kräver att forskaren har passande teknik, teknisk kunskap samt att denne tar miljön, kulturer och sociala faktorer i beaktande. Det finns bland annat platser och situationer som inte är lämpliga eller tillåtna att fotografera. Ifall att fotograferingen berör människor, ska man ha tillåtelse att fotografera och bemöta dem med respekt. Människor blir också lätt självmedvetna när de filmas eller fotograferas, vilket kan påverka slutresultatet.

Hur forskaren ser på bilderna påverkas av forskningssyftet, Denscombe (2016, s. 403–405) diskuterar bland annat fakta bakom bilderna. Denscombe lyfter fram tre olika element som inverkar på analysen; bilden, producenten och betraktaren. Tolkningen sker till en stor del på basis av åskådarens bakgrund och kunskap. Bilder är alltså inte enbart en neutral kopia av verkligheten utan bildens värde speglar sig i kulturen, tidpunkten och kontexten där den producerats och där den analyseras. När en bild tolkas som en kulturell artefakt, ligger fokus på kontexten. Centrala frågor för kontexten är: Vad är syftet med bilden och varför togs den? Bilder kan också tolkas med symbolik. Symboliken tolkar inte bilden som fakta, utan fokus ligger på åskådarens värdegrunder, betydelsen som bilden har för denne.

Fotografierna som jag använder mig av, har jag tagit i två olika språkbadsenheter med årskurserna 7–9. Fotografierna är tagna i skolornas allmänna lokaler och klassrum, de visar upp olika delar av skolornas språkliga landskap. Till skolornas språkliga landskap hörde bland annat elevarbeten, läromaterial, skyltar och informationsblanketter. Som jag tidigare nämnde, kan fotografier vara problematiska när det kommer till integritet. För att skydda elevernas, lärarnas och skolornas integritet har jag valt att stryka över eller sudda ut namn och annan information som man kan känna igen dem på.

#### **4.3 Bearbetning och analys av material**

I denna avhandling använder jag mig av kvalitativa data. En kvalitativ innehållsanalys fokuserar på det väsentliga innehållet, innehållet består i min avhandling av material och

dokument. Dokument omfattar i detta sammanhang alla sorters texter. Forskaren försöker alltså genom att bearbeta och ordna materialet få en enhetlig bild av undersökningen, alltså nå ett resultat (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 103–104). Enligt Fejes och Thornberg (2009, s. 270–271) är detta en krävande process, eftersom forskaren har en stor mängd data att gå igenom. Till bearbetningen av materialet hör att: bearbeta, organisera och spjälka ner materialet för att nå en hanterbar helhet. Huvudmetoderna som används är: koncentrerings, kategorisering, tolkning och modellering. Koncentrerings syftar på att man delar in och fokuserar materialet genom till exempel text- och bildanalys. Kategorisering syftar på att man bryter ner materialet i olika kategorier. Tolkning syftar på att man djupare analyserar materialet. Modellering syftar på att man skapar och förklarar en teoretisk modell.

I min avhandling använder jag mig av innehållsanalys, tolkning och kategorisering. Jag har skapat mig en helhetsbild av skolornas visuella språkliga landskap genom att på plats ta fotografier och sedan analysera fotografierna. Som en del av innehållsanalysen har jag kategoriserat datamaterialet och skapat mig en bild av helheten. Under mina besök i skolorna intervjuade jag också lärare som jobbar inom språkbadsenheterna. Materialet som jag samlade via intervjuerna har transkriberats, översatts och tolkats, slutligen har jag kategoriserat materialet liksom övrigt material. Resultatet redovisas med hjälp av fotografier och sammanfattningar av intervjuerna. Slutligen har jag gjort en sammanfattning av så väl fotografier som intervjuer. Denscombe (2016, s. 392–393) uttrycker att fördelen med innehållsanalys är att analysen kan upprepas av andra forskare. Nackdelen med innehållsanalys är att det underförstådda i materialet är svårt att se och vidare analysera. Dock visar innehållsanalysen vad som är relevant i materialet. Vad forskaren prioriterar kan också ofta avläsas baserat på ordningen som materialet presenteras i. Vanligen kommer också forskarens åsikter fram, så väl negativa som positiva.

#### **4.3.1 Bearbetning och analys av intervju**

Intervjufrågorna var sammanlagt 13. Intervjuerna tog ca 20 minuter var. Jag hänvisar till mina informanter som A1, A2, B1 och B2. Bokstaven hänvisar till skolan. Lärarna A1 och A2 intervjuades tillsammans. Lärarna B1 och B2 intervjuades enskilt. Efter att ha intervjuat lärarna, transkriberade jag materialet. Eftersom intervjuerna hölls på finska, översatte jag också transkriberingarna. Efter att ha transkriberat och översatt materialet skapade jag mig en helhetsuppfattning av svaren. Intervjuerna är kategoriserade enligt frågorna, svaren är



sammanfattade i flytande text. Sammanfattningarna innehåller också citat. Citaten är inte direkta eftersom de är översatta. Jag har inte heller fokuserat på informanternas pauser eller språkliga misstag, då jag inte ansåg att de var väsentliga för denna avhandling.

### 4.3.2 Bearbetning och analys av fotografier

Liksom intervjuer kan också fotografier användas som datainsamlingsmaterial. Fotografierna som jag har som jag har använt mig av i denna avhandling har blivit tagna i skolans allmänna lokaliteter och klassrum. Fotografierna har bearbetats och analyserats med innehållsanalys utgående från forskningsfrågorna. Jag har också delat in bilderna i tre huvudkategorier för att lättare kunna se vad som framkommer i bilderna. Huvudkategorier: 1) *Bild och text*, 2) *Material* och 3) *Språk*. Utöver dessa tre huvudkategorier har jag också delat in bilderna i ytterligare underkategorier. Under Bild och text finns fyra underkategorier: a) *Symboler*, b) *Elevarbeten*, c) *Undervisande material med tillhörande bild* samt d) *Information med visuellt stöd*. Huvudkategorin *material* har jag delat in i a) *Undervisande material utan tillhörande bild*, b) *Information utan visuellt stöd* samt c) *Böcker och spel*. Den tredje huvudkategorin *språk* baserar sig på en indelning i enspråkiga skyltar där jag dessutom lyfter fram *enspråkigt finska*, *enspråkigt svenska* och *enspråkigt engelska* skyltar som egna underkategorier. Utöver dessa underkategorier finns dessutom kategorierna *Tvåspråkiga* och *Flerspråkiga* skyltar där två och flera språk finns representerade på samma skylt. Jag har också tagit fasta på aktören, med aktören syftar jag på den som gjort materialet. Utöver detta har jag också fokuserat på målgruppen. Urvalet baserar sig på fotografier som passar kategorierna och forskningens syfte. Vissa bilder passade in under flera olika kategorier, då har jag valt kategorin som enligt mig passade fotografiet bäst och beskrivit varför. Jag har också valt att behandla båda skolorna under samma innehållskategori, jag separerar på skolorna genom att titulera dem skola A och skola B. Lärarna har inte sett bilderna på förhand, bilderna togs under samma tillfälle som lärarna intervjuades.

### 4.4 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Enligt Holme och Solvang (1997, s. 163) är det viktigt att ställa frågor om reliabilitet och validitet vid planering och genomförande av forskning. Oberoende vilken

datainsamlingsmetod som används, bör den granskas kritiskt för att avgöra dess tillförlitlighet och giltighet (Bell, 2006, s. 117–118).

Reliabilitet syftar på hur tillförlitligt materialet är och granskar om materialet skulle ge samma resultat under olika omständigheter (Bell, 2006, s. 117–118). Reliabilitet mäter i vilken grad tillvägagångssättet motstår slumpinflytanden. Om olika mätningssomgångar ger olika resultat, tyder detta enligt Patel och Davidson (2011, s. 103–104) på att instrumentet är känsligt för slumpinflytanden. Slumpinflytanden syftar enligt Hultåker (2016, s. 62) på uttalanden som observerats men inte framkommer i analysen. I kvalitativa undersökningar präglas reliabiliteten av strävan att förstå hur respondenten tänker och känner. Reliabiliteten i denna avhandling har granskats genom en tydlig redogörelse av metoden och analysen samt val som gjorts under processens gång. Detta garanterar att det vid behov går att granska forskningsprocessen i efterhand. Jag har analyserat intervjuerna och transkriberingarna noga och systematiskt. Fotografierna har också analyserats och bearbetats en längre tid, för att undvika fel.

Validitet definieras av Trost och Hultåker (2016, s. 63) som ett sätt att mäta frågan och validiteten granskar om frågan kan mäta det den ska mäta. Enligt Denscombe (2016, s. 377) baserar sig validitet på precision och datainsamlingsmaterialet bör vara lämpligt för undersökningens syfte och dess forskningsfrågor. Syftet med kvalitativa studier är att upptäcka fenomen, beskriva, tolka och förstå uppfattningar (Patel & Davidson, 2011, s. 104–105). Validiteten i avhandlingen har säkrats genom att materialet har insamlats för att svara på de ställda forskningsfrågorna. Dessutom har jag använt mig av respondenters citat och fotografier från det språkliga landskapet för att stärka validiteten. Fotografierna har tagits i skolorna där lärarna arbetar under samma dag som intervjuerna ställdes, vilket stärker analysens validitet.

Enligt Bell (2006, s. 117) hänger reliabilitet och validitet ihop. En fråga som saknar reliabilitet, saknar också enligt Bell validitet. Utöver reliabilitet och validitet, måste vi också tänka på avhandlingens generaliserbarhet. Generaliserbarhet syftar enligt Fejes och Thornberg (2015, s. 270) på om resultatet enbart är relevant för undersökningen i fråga, eller om resultatet går att passa in på en större grupp. Kvalitativ forskning har fått kritik för att inte vara generaliserbar då den enbart undersöker en begränsad mängd individer. Inom kvalitativ forskning behöver man dock inte fråga hur resultatet kan generaliseras på en större grupp. Meningen är att svara på om kunskapen som uppnåtts går att överföra till motsvarande relevanta situationer. Urvalet

i denna avhandling är litet och svaret kanske inte går att tillämpa på större grupper. Enligt mig bidrar denna undersökning dock med kunskap som kan tillämpas i andra språkbadsenheter.

#### 4.5 Etik

Enligt Kvale och Brinkman (2014, s. 98) bör viljan att bidra med kunskap sammanfalla med de etiska aspekterna. Etiken ska vara en grundläggande del av forskningen och skydda de som undersöks. *Informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* ska enligt Vetenskapsrådet (u.å) fungera som principer som samtidigt utgör riktlinjer. *Informationskravet* syftar på att deltagare blir informerade om undersökningens syfte, upplägg och risker. *Samtyckeskravet* syftar på att deltagandet ska vara frivilligt. Om möjligt, ska bedja och samtycket uttryckas skriftligt, ett skriftligt tillåtande agerar också som bevismaterial på samtycke. I denna undersökning uppfylldes samtyckeskravet genom att skolornas rektorer kontaktades skriftligt innan undersökningen genomfördes. Utöver detta kontaktades lärarna också skriftligt före genomförandet. Intervjuerna bandades och av materialet framkom att respondenterna deltog frivilligt i undersökningen. Rätten att fotografera det språkliga landskapet innefattades i ett forskningstillstånd som erhöles av kommunerna. Utöver detta gav rektorerna också deras tillstånd.

*Konfidentialitetskravet* syftar på överenskommelsen mellan forskaren och deltagarna. Deltagarna ska få vara anonyma om de så önskar. Allt material bör alltså behandlas konfidentiellt. Enligt Patel och Davidsson (2011, s. 74) ska respondenterna anges med enstaka bokstäver och siffror. Utöver detta har jag varit noga med att inga namn är synliga på fotografierna som presenteras. *Nyttjandekravet* syftar på att undersökningens material inte får lånas ut eller användas för övriga syften (Vetenskapsrådet, u.å). Enligt Kvale och Brinkman (2014, s. 110–111) ska resultaten vara kontrollerade, validerade och så korrekta som möjligt. I denna avhandling har jag tagit nyttjandekravet i beaktande genom att analysera intervjuerna och fotografierna mycket noga. Utöver detta har jag också beskrivit processens steg för att klargöra forskningsprocessen för läsaren.

## 5 Resultatredovisning

I detta kapitel redogör jag för resultatet som framkommit i undersökningen. Resultaten presenteras i samma ordning som forskningsfrågorna. Jag börjar alltså med att redogöra för resultaten av intervjuerna med de fyra lärarna via en systematisk genomgång av svaren på de enskilda intervjufrågorna. Avsnittet avslutas med en kort sammanfattning av lärarnas uppfattningar där jag lyfter fram de mest framträdande resultaten i tabellformat. Efter att jag har gått igenom lärarnas uppfattningar kring det språkliga landskapet presenterar jag fotografierna enligt en kategorisering som framgår i avsnitt 5.2. Också detta avsnitt avslutas med en kort sammanfattning där jag ger en mer kvantitativ överblick av fotografierna för att läsaren ska få en helhetsbild av hur språken och de olika kategorierna blir synliga i de två skolornas språkliga landskap.

### 5.1 Lärarnas uppfattningar om det språkliga landskapet

Jag intervjuade sammanlagt fyra lärare från två olika skolor. Intervjuerna tog ca 20 minuter. Jag hänvisar till informanterna som A1, A2, B1 och B2. Lärarna A1 och A2 intervjuades tillsammans, medan lärarna B1 och B2 intervjuades enskilt. Indelningen var inte planerad, den uppkom på grund av informanternas scheman. Bokstäverna A och B syftar på skolorna och siffrorna skiljer informanterna från varandra. Jag presenterar svaren i samma ordning som jag ställde intervjufrågorna (för intervjuguide, se bilaga 1). För att få resultatredovisningen så tydlig som möjlig, har jag valt att explicit skriva ut intervjufrågorna i kursiv stil före redovisningen av svaren. Enskilda svar som återges i redovisningen är inte direkta citat, de har blivit översatta från finska så att det innehållsligt väsentliga i informanternas svar framgår. Det innebär samtidigt att jag inte tagit fasta på språkliga misstag eller icke-korrekt uttryck eftersom de inte är väsentliga för denna forskning. Sammanlagt finns det 13 intervjufrågor.

Under intervjutillfället ställde jag inledande frågor om läromaterial: 1) *Vad betyder ordet läromedel för dig.* 2) *Hur relaterar läromaterialet till din undervisning och vilken roll spelar läromaterialet i din undervisning?* Alla lärare var eniga om att läromaterial i sig är en mycket omfattande term, termen täcker allt material som lärare använder sig av i undervisningen. Som exempel på läromaterial räknade lärare A1 och A2 upp planscher, nyhetsbrev, eget tillverkat material, material som de inhandlat, spel och böcker. Lärare B1 och B2 lyfte fram att

undervisningen sker genom material eller på basis av material. Hit räknade lärare B2 upp material som producerats för undervisning, böcker som anpassats enligt läroplanen och material som eleverna planerar. Enligt B2 går allt material att använda som läromedel bara det passar undervisningen. B1 räknade också PowerPoints och annat digitalt material som används i undervisningen som läromaterial. Tanken är att eleverna skall kunna arbeta med materialet själva, grammatiska regler och bilder som kan relateras till nya ord är enligt A2 viktiga att ha framme. Utöver detta skall uppgifterna enligt lärare A1 vara mångsidiga, det ska finnas så väl skriftliga som muntliga uppgifter då det finns flera olika sätt att lära sig. Materialens relevans, språk och elevens kunskapsnivå ska också beaktas när man skapar material (B2). Materialens innehåll och ordförråd får alltså inte vara för svåra eller enkla (A1). B1 funderade också kring elevernas arbete, alla arbetar i sin egen takt, om någon blir färdig före de andra får man hitta på något annat åt den. Hen lyfter fram att det ibland också är okej för en elev att sitta tyst i sina egna tankar en stund medan de andra arbetar. A2 tänker i samma bana och resonerar att det inte alltid behöver finnas extrauppgifter, pausen kan fungera som en belöning. Ibland låter A1 också eleverna själva komma på extra uppgifter som intresserar dem.

3) *Finns det några webbplatser eller företag vars utbildningsmaterial du föredrar?* A1 lyfter fram officiella sidor som materialbanker inom ämnena historia och samhällslära. Officiella sidor går att använda i CLIL-undervisningen då samma webbplatser finns på finska, svenska och engelska, vilket underlättar arbetet (A1). Enligt A2 finns det massa material för språkundervisning i engelska, till exempel grammatiksidor och spel används ofta i undervisningen. Enligt A1 och A2 går det mycket tid åt att söka och välja material på nätet, det är enligt dem något som man vänjer sig vid. Hen påpekar att ögat tränar sig till att se om språket är för utmanande eller för enkelt, eller om sidan innehåller ordförrådet som man letar efter (A2). Enligt A1 delar lärare också material med varandra. Lärare B2 lyfter också fram samarbete, men uttrycker att hen sällan är helt nöjd med andras material, och slutligen spenderar tid på att vidareredigera materialen. Utöver samarbeten inom kollegiet lyfter A1 och A2 också upp samarbeten skolor emellan och vidareutbildningar. Enligt A1 och A2 är vidareutbildningarna givande, de beskriver att de får nya idéer av forskare och bollar idéer med andra språkbadslärare.

4) *En hur stor mängd läromedel skapar du själv?* Lärare A1 nämner att hen skapar massvis av läromedel och material, och att det där hemma finns massvis med mappar av material. A2 instämmer och beskriver att hen också köper eller plockar med sig material från resor. Enligt B1 har mer gått åt att skapa material än hen vågar tänka på. B2 säger att hen har skapat så

mycket material att hen börjar gråta. Utöver att skapa material, kräver redigeringen av tidigare material också mycket arbete. Alla fyra lärare lyfter fram att det sällan finns färdigt producerat material för språkbadsgrupper, vilket i sin tur ökar på deras arbetsmängd.

5) *Tar du flerspråkigheten i beaktan när du skapar material, om så, hur?* På denna fråga svarade alla fyra lärare ja. Med språkbadsgrupper säger A1 och A2 att de försöker få in så mycket av språkbadspråken som möjligt. Med engelskaklasser används till exempel främst engelskspråkigt material. Lärare A1 poängterar att hon som ämneslärare också använder elevernas modersmål (finska) i undervisningen. Detta gör hon för att försäkra sig om att eleverna har förstått helheten och lärt sig viktig terminologi också på sitt modersmål/skolspråket. B1 och B2 lyfte fram motsvarande tankar. I undervisning använder sig B2 också ofta av material som fungerar på flera olika språk, eller innehåller olika språk.

6) *Hur deltar eleverna i skapandet av material?* Alla fyra lärare poängterade att eleverna inte direkt påverkar valet av ämne eller innehåll, men att de som en del av undervisningen ofta skapar material på basis av innehållet som de blivit tilldelade. Ibland ordnar A1 och A2 också större projektbaserade helheter där eleverna bland annat skapat läromedlen och uppgifterna själva. Eleverna undervisar då varandra och korrigerar varandras fel (A2). A1 och A2 poängterar att lärarna naturligtvis måste stöda och ge riktlinjer under processens gång. B1 väljer att inte ge allt för fria händer åt eleverna då hen uppfattar att det skrämmer eleverna. Eleverna känner press för om de lyckas få in all viktig information, samt över vad kamraterna lär sig (B1). Alla lärare nämnde att de brukar ha grupparbeten där eleverna skapar presentationer i form av planscher. Enligt A1 och A2 är planscher praktiska då de kombinerar både konst och språk. Grupp- och pararbeten möjliggör dessutom att svaga och starka elever samarbetar och lär av varandra. Grupparbeten påbörjas vanligen med ett intro, där läraren ger grundläggande fakta varpå eleverna får fördjupa sig i ämnet (A1). Språkbadseleverna utför då vanligen arbetet på sitt språkbadspråk. Hur stora grupperna är kan enligt A2 variera beroende på gruppen. Tonåringar är enligt B2 motvilliga till att utföra grupparbeten, enligt hen fungerar pararbete vanligen bäst (B2). Enligt A2 kan man närmare evaluera individen på basis av enskilda skriftliga arbeten, då får man också en inblick i hur man kan stöda eleven på bästa möjliga sätt. Ofta är eleverna redan skickliga på att producera material på sitt språkbadspråk, medan det kan bli stelt att skriftligt producera material på det egna modersmålet (A1). För att arbeta på detta brukar A1 vid längre skriftliga uppgifter ge eleverna en grundtext på språkbadspråket och eleverna ska sedan göra en sammanfattning av texten på sitt

modersmål/skolspråket. För att skolan inte skall bli allt för allvarlig, nämner A2 att hen underlättar stämningen med hjälp av Kahoot eller annat digitalt material.

7) *Tycker du att det är viktigt att skolan har skriftligt material på väggarna? Varför?* På denna fråga svarade alla fyra lärare ja. Om man går förbi ett material och läser/ser på det dagligen så fastnar något undermedvetet (A1). B2 lyfter fram att det är mycket viktigt i inläringen av nya ord. Enligt A2 känner eleverna också en viss stolthet i att få visa vad de har arbetat med. B1 resonerar mycket lika, men uttrycker att det i deras skola tyvärr framkommer för lite synlig text. Enligt B2 finns det också svårigheter med synligt material. Hen påpekar att hen arbetar med tonåringar. Det finns alltså ingen garanti för att lappar och textremsor hålls kvar på väggarna. För att garantera att skrivet material synliggörs krävs mer tid och resurser.

8) *Vad tror du att eleverna får ut av material som finns väggarna och hyllorna?* Enligt B1 är det är språkinläring som bäst. A1 lyfter fram att vissa elever lyckas stänga ut materialet på väggarna helt. De utnyttjar alltså inte materialet som finns där för dem, medan andra tar emot allt som erbjuds dem. A2 beskriver att hen under ett provtillfälle lämnat grammatikreglerna framme på tavlan. En del av eleverna hade noterat det och skrivit ner rätt svar, medan en del av eleverna helt hade missat materialet som varit framme i några veckor. Om en elev drar nytta av material som finns runtomkring beror enligt lärarna helt på individen. Det enda man som lärare kan göra är att erbjuda det.

Efter intervjufrågorna om material övergick intervjun till ämnen såsom språklig identitet och flerspråkighet. 9) *Vad betyder språklig identitet för dig?* 10) *Hur tar ni upp språklig identitet med eleverna?* A1 beskriver att hen själv är enbart finskspråkig, medan hens familj är tvåspråkig. Således har den språkliga identiteten alltså utvecklats med åldern. A2 beskriver att den språkliga identiteten präglas av språket som hen tänker på och kulturen som hen har vuxit upp i. Den språkliga identiteten är en stor del av jaget (A2). B2 beskriver att den språkliga identiteten kan bestå av flera olika språk. Till exempel engelskan tvingas på oss från alla håll och kanter, den är liksom inte längre ett alternativ. Hen tror att det är viktigt att kunna flera olika språk, det för världen närmare en. Att kunna flera olika språk underlättar förståelsen för främmande kulturer (B2). Alla fyra lärare uppgav att de inte använde sig av termen *språklig identitet* i undervisningen men att frågan ibland kommer upp när ordspråk och uttryck diskuteras i klassen. Lärarna uttryckte också att eleverna visar en fascination för språkliga skillnader. I historia kommer terminologin ofta upp, särskilt när det kommer till begrepp och

känslolänkningar. Där kan man till exempel redan se stora kulturella skillnader mellan finskan och finlandssvenskan (A1).

*11) Er skola har två olika språkprogram? Anser ni att er skola är flerspråkig? 12) Hur framstår flerspråkighet och mångkulturalism i skolan?* Ja, fast 99% av eleverna har finska som modersmål (B1). Ja, tre språk gör skolan flerspråkig. I korridorerna hörs främst finska, ibland engelska, men sällan svenska. Under rasterna kan man också höra somaliska och arabiska eleverna emellan (B2). Enligt A1 ser hen på sin skola som flerspråkig, hen är dock medveten om att alla i skolan inte tänker lika. Under rasten hörs sällan andra språk än finska (A1). A2 instämmer, hen påpekar att utomstående ofta lyfter fram att deras elever talar jättebra engelska och svenska. Hen känner glädje i att få förklara att det är tack vare språkbadsprogrammet. Alla fyra lärare poängterar att de kommunicerar på språkbadsspråket med sina språkbadselever såväl under lektionerna som rasterna. Enligt A1 ifrågasätter dock övriga elever ofta varför man talar svenska eller engelska i en finsk skola. Enligt A2 välkomnar skolan främmande språk och kulturer, skolan deltar bland annat i Erasmusprojekt. För övrigt är främmande kulturer också en del av undervisningen i flera olika ämnen. I bägge skolor undervisades förutom engelska och svenska också tyska och franska. Mångkulturalism framkommer enligt B2 främst när elever med olika bakgrunder kommunicerar sinsemellan. Den kan också komma upp muntligt i klasserna om eleverna i fråga är öppna för den, B2 påpekar att elever inte tvingas att diskutera sitt påbrå. Naturligtvis är det svårt att komma ihåg vilka elever som talar vilka språk där hemma, så det tas sällan upp under flera lektioner (B2). A1 beskriver att skolans språkbadsklasser också samarbetar med andra skolor, som till exempel med en lokal svensk skola med elever i motsvarande ålder. Lucia lussar bland annat också på svenska i deras skola. Utöver detta har skolan också haft utländska praktikanter som har lärt dem om sina hemland och kulturer.

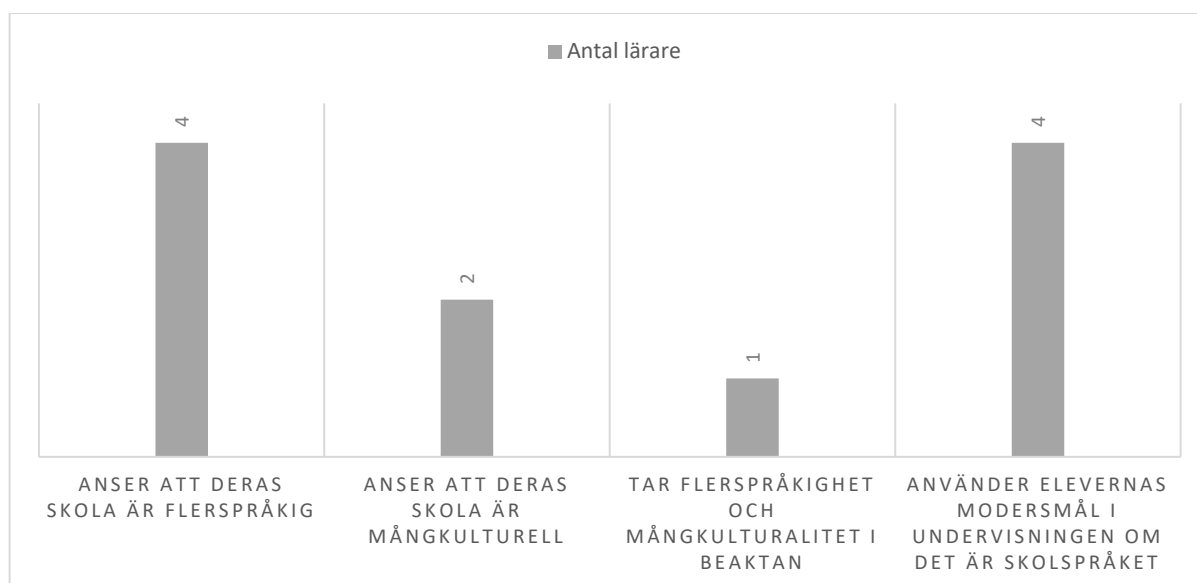
*13) Vem ansvarar för materialen på väggarna?* I både skola A och skola B är ansvaret lika delat bland alla lärare. B2 uppger att det är alla som skapar material eller ingen. B1 menar att material nog främst skapas under bildkonstlektionerna, men att språkbadsklasserna också skapar mycket material. I skola 2 samarbetar dessutom språklärarna med bildkonstläraren. A1 och A2 nämner att de brukar ha veckans ord i sina klasser. Tanken är att veckovis lyfta fram fem nyckelord som finns synligt i klassen. Orden används både i undervisningen och i dagliga diskussioner. När man har roligt, lär man sig enligt A2 på ett helt annat sätt. A1 hänvisar till roliga berättelser och uppfinningar som inspirerar eleverna och utvecklar deras språk medan de lär sig övriga kunskaper. B2 lyfter fram att det av språkbadsenheterna krävs att



språkbadspråket synligt framkommer i skolan. Avsaknaden av tid, resurser och uppföljning bidrar enligt B2 i att det inte i deras skola finns mer synligt material.

Överlag var lärarna generellt positivt inställda till sitt arbete som lärare i språkbud. De uttryckte att de trivdes i sina flerspråkiga jobb fastän arbetet krävde mycket planering och skapande av material. A1 och A2 uppger att de försöker göra sitt jobb så bra den kan. De känner glädje i att intresset för språkbud vuxit och hoppas att undervisningsstilen skall bli mer vanlig i framtiden. A1 nämner att hen inte kunde se sig arbeta på något annat sätt, flerspråkigheten ger helt enkelt så mycket. Samarbetet ger lärarna mycket och eleverna får ett meningsfullt sätt att utöva sitt andraspråk. Nedan sammanfattar jag kort de resultat som jag hittills presenterat i avsnittet. För att det skall bli lättare för läsaren att ta till sig resultaten, beskriver jag de centrala resultaten i två olika tabeller (tabell 1 och 2) där jag lyfter fram lärarnas uppfattningar om dels språklig identitet, flerspråkighet, mångkulturalism, dels synligt material i det språkliga landskapet. Samtidigt visar tabellerna hur många av de fyra lärarna som gett uttryck för samma uppfattning.

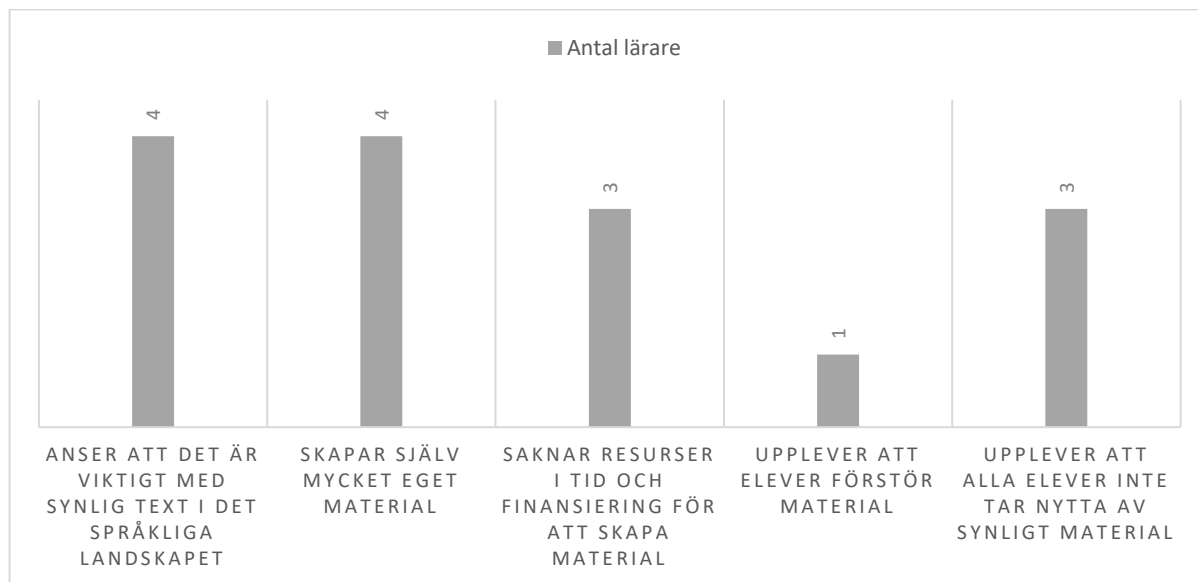
**Tabell 1** Lärarnas uppfattningar om språklig identitet, flerspråkighet och mångkulturalism.



Alla lärare uppfattade att deras skolor var flerspråkiga, detta främst på basis av språkbudsklasserna och språkundervisningen i skolan. Enbart två lärare ansåg att deras skola var mångkulturell, åsikten baserade sig på elevernas modersmål/påbrå. Tabellen visar att lärarna sällan tog fasta på elevernas modersmål om de inte själva talade eller kunde språket i fråga. Däremot använde alla lärare sig av skolspråket i undervisningen för att stärka

förståelsen. Finska är skolspråket i bägge skolorna och majoriteten av elevernas och lärarnas modersmål.

**Tabell 2** Lärarnas uppfattningar om synligt material.



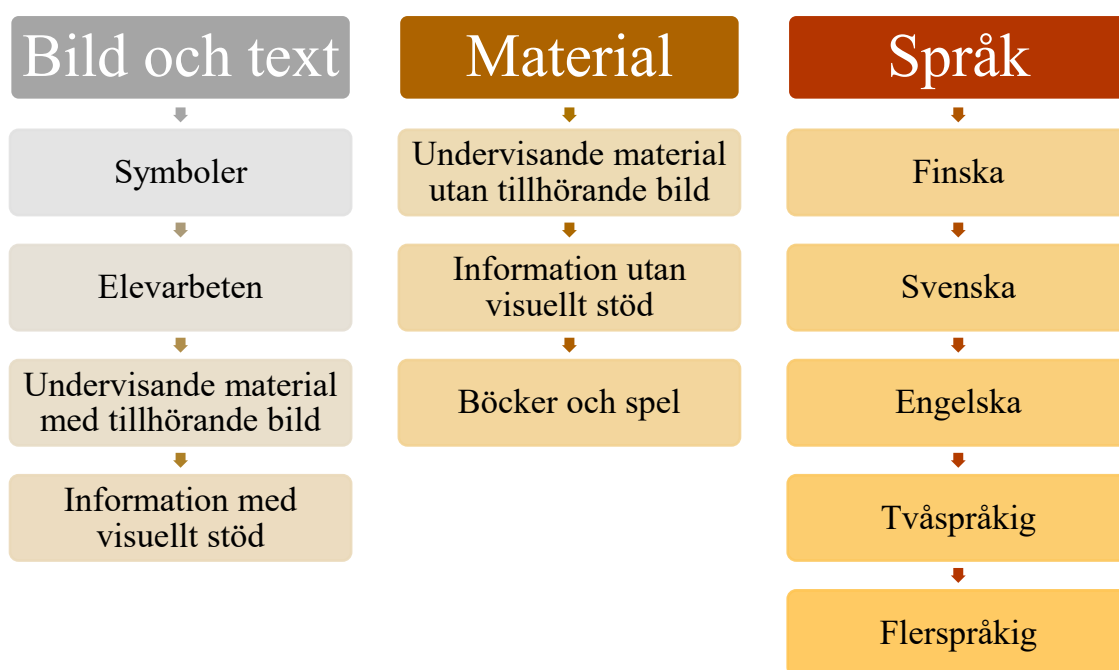
Lärarna var ense om att det är viktigt med synlig text i skolor. Lärarna uttryckte också att de skapar mycket material själva. Majoriteten av lärarna saknar resurser i tid och finansiering för att skapa material vilket i sin tur lett till missnöje. En lärare beskrev att elever också ibland förstör material. Majoriteten av lärarna enades också om att alla elever inte drar nytta av material som framkommer i deras omgivning.

## 5.2 Det språkliga landskapet i två språkbadsenheter

Det språkliga landskapet består av ord och bilder som förekommer i ett utrymme. Utöver att dessa är synliga i en miljö har de en funktionell betydelse så väl som en symbolisk betydelse (Shohamy & Gorter, 2009, s. 1). Genom att analysera materialet som förekom i det språkliga landskapet kunde jag plocka ut tre olika huvudkategorier: 1) *Bild och text*, 2) *Material* och 3) *Språk*. Utöver dessa tre huvudkategorier har jag också delat in bilderna i ytterligare underkategorier. Under Bild och text finns fyra underkategorier: a) *Symboler*, b) *Elevarbeten*, c) *Undervisande material med tillhörande bild* samt d) *Information med visuellt stöd*. Huvudkategorin *material* har jag delat in i a) *Undervisande material utan tillhörande bild*, b) *Information utan visuellt stöd* samt c) *Böcker och spel*. Den tredje huvudkategorin *språk*

baserar sig på en indelning i enspråkiga skyltar där jag dessutom lyfter fram *enspråkigt finska*, *enspråkigt svenska* och *enspråkigt engelska* skyltar som egna underkategorier. Utöver dessa underkategorier finns dessutom kategorierna *Tvåspråkiga* och *Flerspråkiga* skyltar där två och flera språk finns representerade på samma skylt.

Utöver huvud- och underkategorierna har jag dessutom fokuserat på innehållet, aktörerna och målgruppen. Med innehåll syftar jag på vad jag anser att bilden förmedlar. Aktörer syftar på vilka som har skapat materialet. Målgruppen beskriver vilka materialet är menat för. Figur 3 illustrerar min kategorisering.



**Figur 3** Kategorisering av fotografier

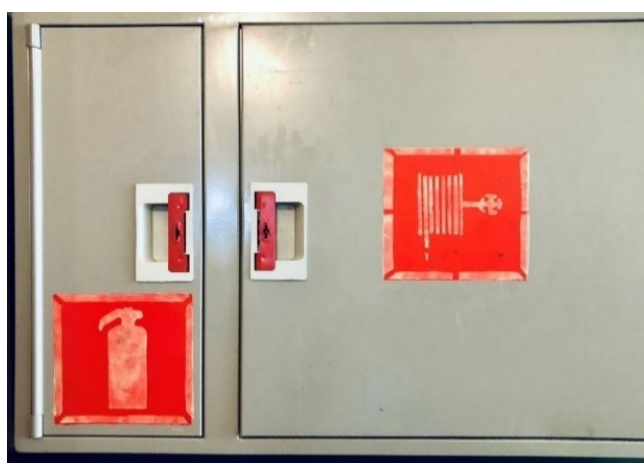
### 5.2.1 Bild och text

Huvudkategorin *Bild och text* innehåller fotografier som innehåller bild och text. Huvudkategorin innefattar också underkategorin *Symboler*. Fast symboler inte alltid innehåller text, räknar jag dem till denna kategori då de har ett tydligt meddelande som inte kräver text. Symboler framkommer ofta på skyltar i form av nödutgångar, brandsläckare och toaletter. Vanligen är symbolerna ofta tryckta i starka färger som rött eller gult. Symboler är bra att ha i officiella utrymmen eftersom de är språkneutrala, vilket gör dem lätta att känna igen och förstå.

*Bild 1* visar en symbol för brandlarm. Symbolen visar tydligt ett finger som trycker på en knapp, vid sidan kan man också se lågor. *Bild 2* har två symboler, en för skumsläckare och en för brandslang. Båda skolorna hade också symboler för rökning förbjuden med tillhörande text som hänvisar till en paragraf eller stadga. *Bild 3* har tillhörande text på finska. Enligt Danielsson (2013, s. 169–188) främjar denna typ av multimodalitet passiv språkinläring. *Bild 4* innehåller text på finska och svenska, den kunde alltså passat in i underkategorin *Tvåspråkiga material*. Enligt mig ligger huvudfokus på symbolen och jag har därför placerat den i denna kategori.



**Bild 1** Exempel på symbol i skola A



**Bild 2** Exempel på symbol i skola B



**Bild 3** Exempel på symbol och text i skola A



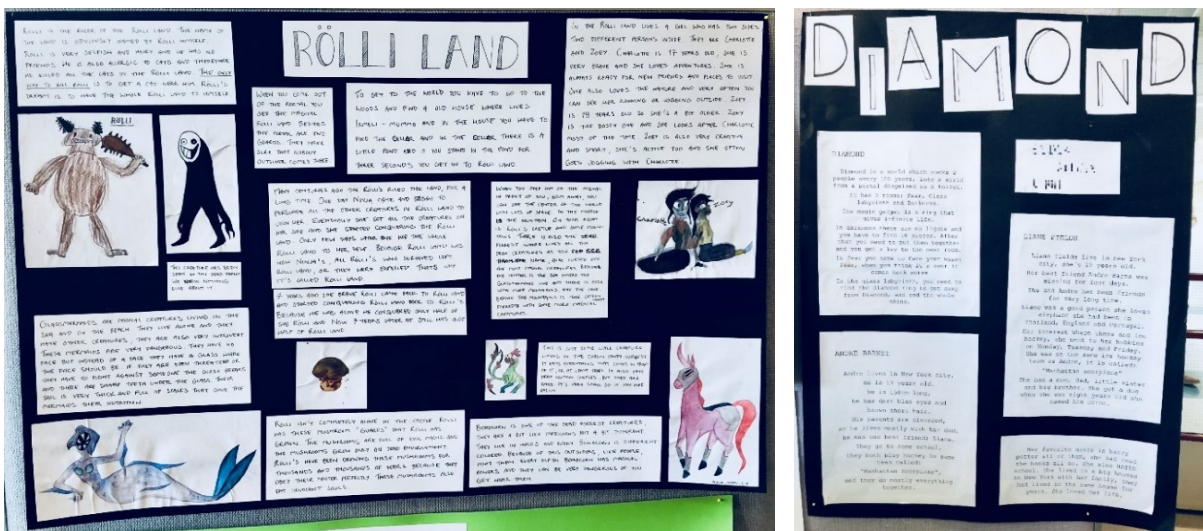
**Bild 4** Exempel på symbol och text i skola B



I underkategorin *Elevarbeten* finns bland annat fotografier tagna på elevarbeten som innehåller text. *Bild 5* återger en sagovärld som skapats under bildkonst, engelska och modersmålslektionerna. Sagovärlden består av flera olika länder, länderna beskrivs separat på olika planscher. *Bild 6 och 7* är två av flera elevarbeten som beskriver sagovärlden. *Bild 6* ”*Rölliland*” består av engelskspråkig text, med tecknade bilder som stöd. *Bild 7* ”*Diamond*” består av engelskspråkig text. Karaktärerna var ytterligen formaterade i sina världar. Elevarbetet är ett bra exempel på samarbete ämnen emellan. ”För att eleverna ska nå kompetens i multilitteracitet krävs en mångsidig textmiljö, en pedagogik som utnyttjar denna och samarbete mellan olika läroämnen och andra aktörer” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 23).



*Bild 5 Exempel på elevarbeten i skola A*



*Bild 6 och 7 Exempel på elevarbeten i skola A*



Bild 8 är ett träd med elevarbeten som beskriver gudar och vikingar. Texterna är på svenska och beskriver bland annat Oden, Tyr och Midgård (Bild 9 och 10). Aktörerna är språkbadslever, arbetet skapades under en lektion i religion som behandlade nordisk mytologi.



Bild 8 Exempel på elevarbete i skola B

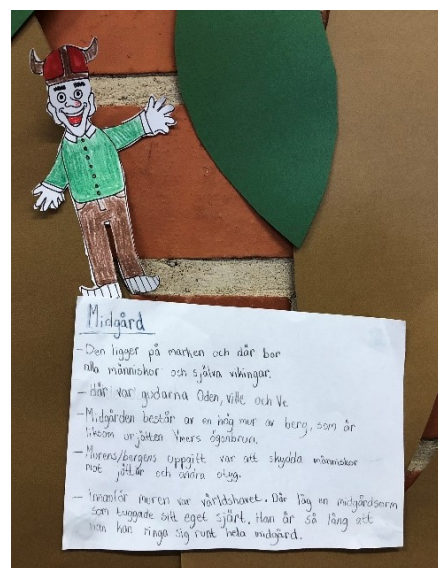
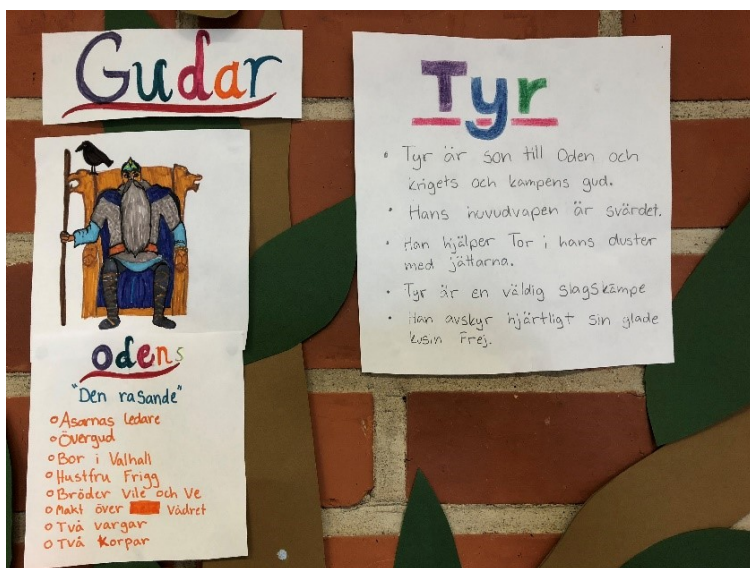
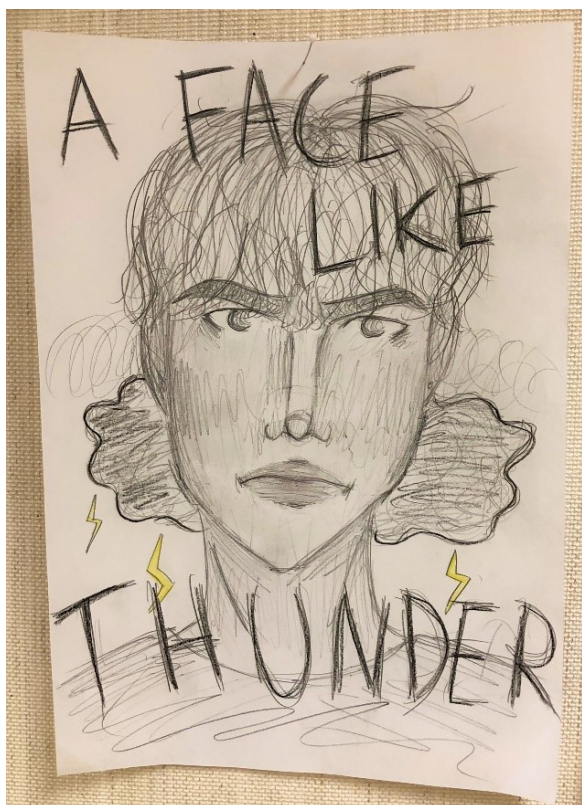


Bild 9 och 10 Exempel på elevarbete i skola B

Renlund-Holm, C.

*Bild 11* och *bild 12* är ett fotografier på eleverbeten med engelska texter med tillhörande teckningar. Bilderna i fråga är tagna i skola B. Eleverbetena grundar sig på texter som utgör engelska ordspråk. *Bild 8* har texten "A face like thunder". Arbetet föreställer ett argt ansikte, vilket beskriver ordspråket i fråga. *Bild 9* "A wolf in sheep's clothing" visar en varg som är utklädd till ett får som står bland övriga får. Bilderna i fråga är två resultat av ett samarbete mellan ämnena engelska och bildkonst. Denna typ av samarbete framkom också i intervjuerna (se avsnitt 5.1). Samarbete ämnena emellan stöds liksom tidigare nämnt också av utbildningsstyrelsen (2014, s. 23).



**Bild 11 och 12** Exempel på eleverbeten i skola B

Eleverbeten med motsvarande tanke framkom också i skola A. *Bild 13* baserar sig på ett finskt ordspråk, "Oma maa mansikka, muu maa mustikka". Teckningen visar en kvinna som blundar mot en svartvit bakgrund, samt ett landskap som speglar sig i vattnet vid solnedgång. *Bild 14* är en saga "pimeyden voittaminen" som på finska berättar en historia från Kalevala där Väinämöinen och Ilmarinen fångar och bemästrar ljuset. Till historien har aktören tecknat åtta händelseenliga bilder. Ifrågavarande eleverbeten var ett samarbete mellan bildkonst och modersmål.





Bild 13 Exempel på elevarbete i skola A

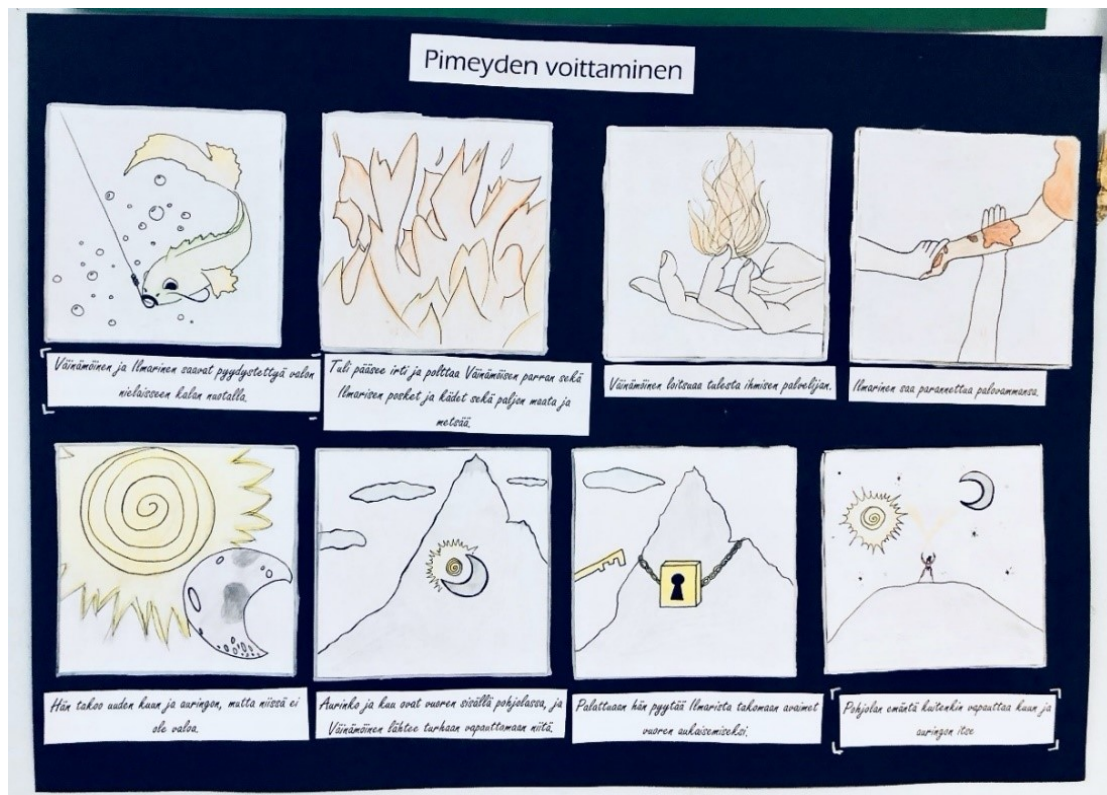
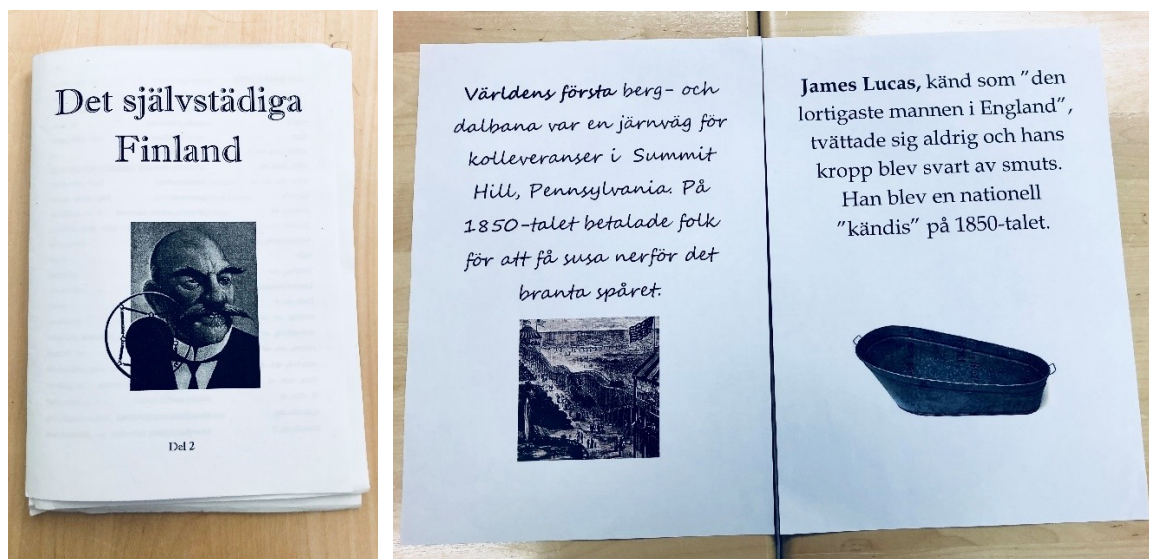


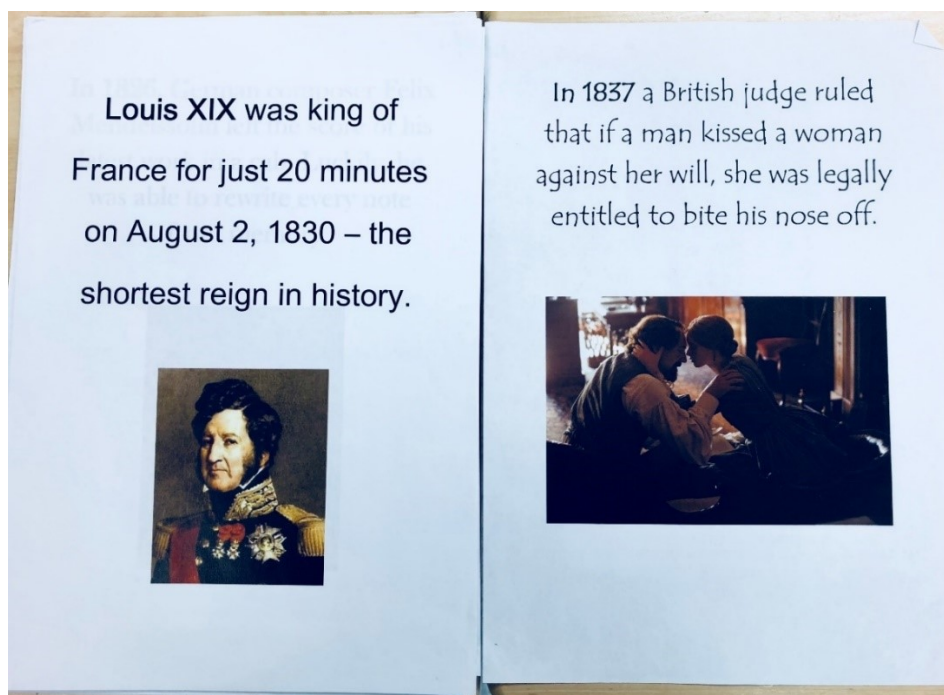
Bild 14 Exempel på elevarbete i skola A



Till huvudkategorin *bild och text* hör också *undervisande material med tillhörande bild*. Hit hör material som främst tillverkats eller plockats fram av läraren som stöd för undervisningen. *Bilderna 15–17* visar informationsblad som ämnesläraren själv hade gjort. Informationsbladen var placerade på ett bord bak i klassen. *Bild 15* visar ett pärmblad med texten ”Det självständiga Finland”. *Bild 16* behandlar roliga historiska händelser. Materialen är en del av skola A:s språkbadsundervisning på svenska. *Bild 17* är engelskspråkigt material om Englands historia av skola A:s språkbadsundervisning på engelska.



**Bild 15 och 16** Exempel på undervisande material med tillhörande bild i skola A



**Bild 17** Exempel på undervisande material med tillhörande bild i skola A

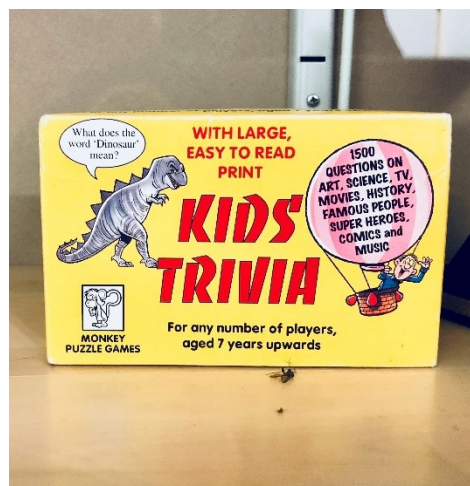


Bild 18 och 19 Exempel på undervisande material med tillhörande bild i skola A

Bild 18 visar en del av en vitrins innehåll i skola A. Längst bak finns en plansch över det engelska alfabetet. I hyllan står en bok och en del produkter som går att förknippa med olika engelska kulturer. Produkten som står längst fram är ”butterwhip”. På glaset finns fastsatta bilder på bland annat ”Brain of Britain”, ”Full English Breakfast”, bilder på män som balanserar på New Yorks skyskrapor och ett engelskspråkigt spel. Materialen har blivit placerade i vitrinen av en lärare för elever att se på. I skola B fanns bland annat samma plansch som i skola A. Bild 20 visar samma plansch som i bild 18 över det engelska alfabetet men nu så är den mer läsbar. Bild 19 som var placerad bredvid den skriver ut siffrorna mellan 1–1000 på engelska. Bild 22 är en karta på U.S.A, på kartan ges delstaternas namn på engelska.

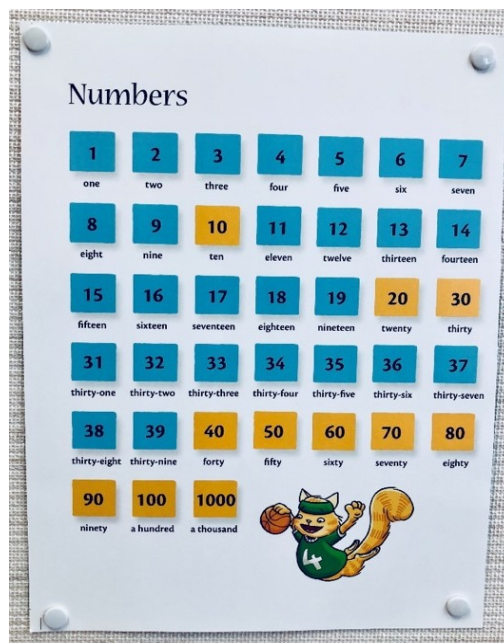


Bild 20 och 21 Exempel på undervisande material med tillhörande bild i skola B





Bild 22 Exempel på undervisande material med tillhörande bild i skola B

Information med visuellt stöd syftar på information i form av till exempel scheman och regler som har visuellt stöd eller tillhörande bild. Bild 23 visar utrymningsplanen som fanns i ett klassrum i skola B. Texten är enbart på finska, som visuellt stöd finns en karta där klassrummen är numrerade och pilar visar vartåt man skall ta sig om brandlarmet går.

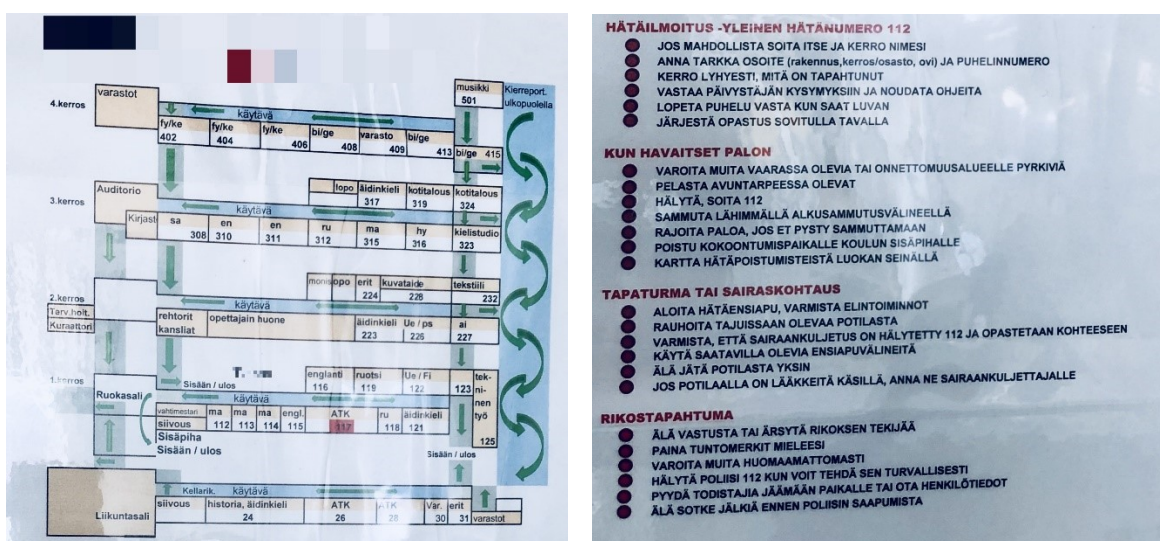


Bild 23 Exempel på information med visuellt stöd i skola B



**Bild 24 och 25** Exempel på information med visuellt stöd i skola B

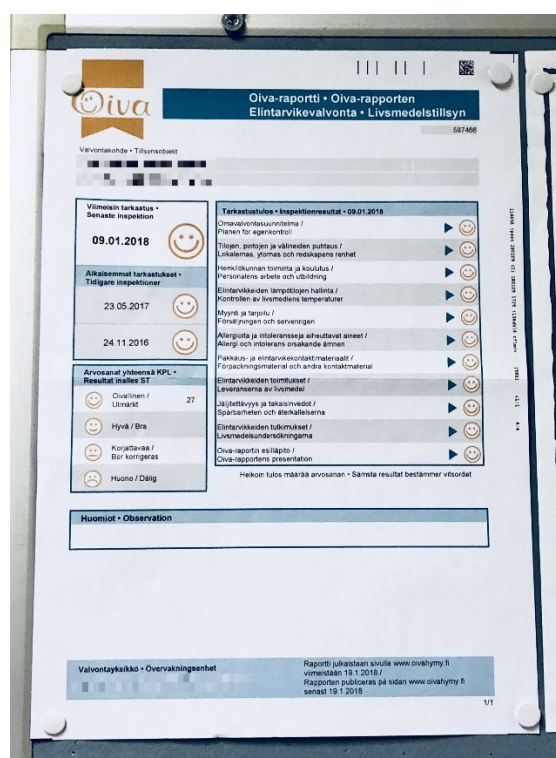
Bilderna 24 och 25 var placerade intill varandra i samma klassrum i skola B. Den finska texten i bild 24 påminner eleverna om att man skall lägga telefonerna i lådan. Under texten finns också en bild på en låda. Bild 25 har nummerade bilder, 1) Telefoner som ligger i en korg 2) Väskor och jackor som är upphängda på stolar 3) arbetsmaterial och en elev som sitter och arbetar vid en dator. Jag antar att bilderna blivit uppsatta av en lärare, bilderna hänvisar till vad eleverna skall göra när de kommer in i klassen.



**Bild 26 och 27** Exempel på information med visuellt stöd i skola A



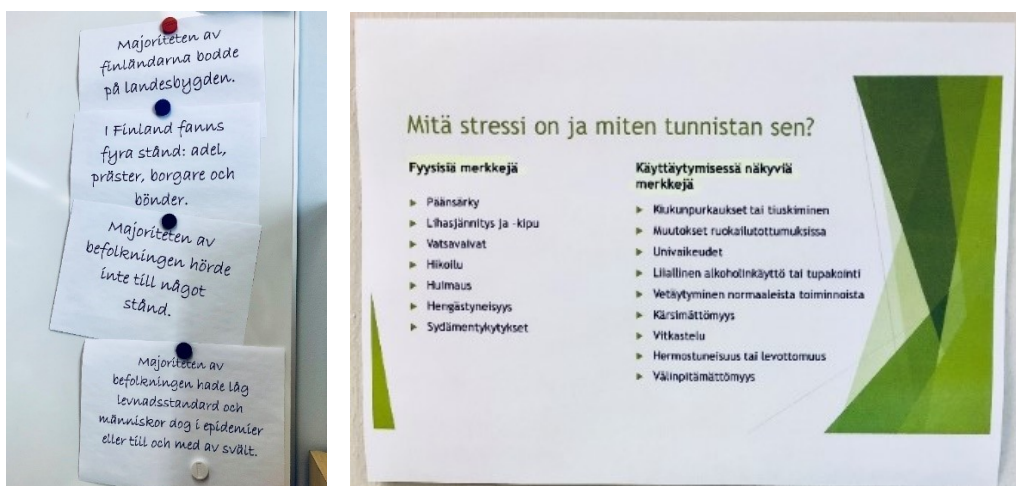
I skola A fanns också utrymningsplaner i alla klassrum. Liksom i skola B var alla planer på finska (*Bild 26*). Utrymningsplanen i skola A hade också ett bottenplan, en del av klassrummen var numrerade i bottenplanet, medan ett utrymme var benämnt på basis av personen som arbetar där ”opo”. I bottenplanen var rutterna märkta med pilar och utgångar med texten ”sisään/ulos”. Eftersom skolan var flera våningar hög, kartan svårtolkad och texten skriven med liten stil och enbart på finska skulle det kunna vara svårt att hitta ut ur byggnaden under utrymning. *Bild 27* hör samman med *bild 26*, jag valde att dela originalet i två eftersom bilden var i en otymplig form. *Bild 27* innehåller text i punktformat. Punkterna är delade i fyra olika kategorier enligt typ av nöd: 1) Hätäilmoitus 2) Kun havaitset palon 3) Tapaturma tai sairaskohtaus 4) Rikostapahtuma. Texterna i *bild 27* var enbart på finska. *Bild 28*: på dörren till matsalen fanns det en bild som påminner elever och personal om att tvätta händerna. Texten är på finska, medan det finns bilder på händer för att stöda meddelandet. Jag antar att bilden har lagts upp av kökspersonalen eller någon av lärarna. *Bild 29*: I matsalen fanns det också en Oiva rapport som visar kökets/matsalens hygienstandard. Själva rapporten var helt på finska. Eftersom det ändå finns visuellt stöd i form av minner kan man oavsett språk se att köket hade en god hygien, antagandet är då att man vet vad en Oiva rapport behandlar.



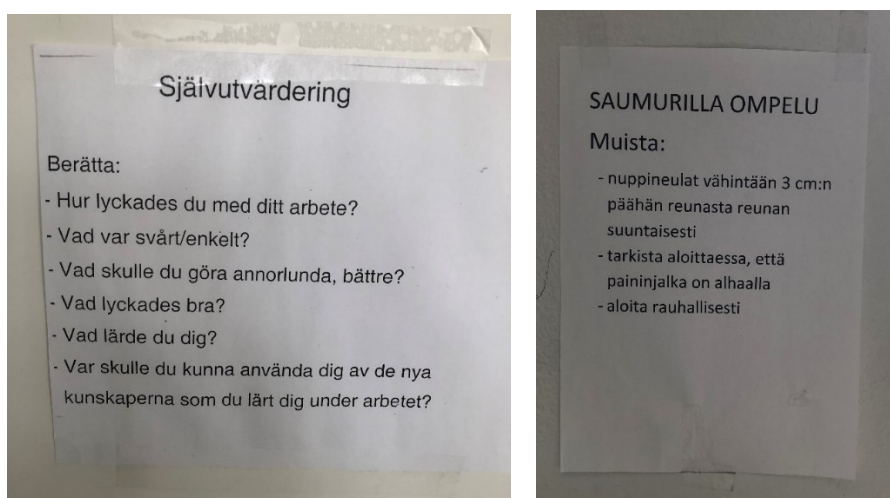
**Bild 28 och 29** Exempel på information med visuellt stöd skola A

## 5.2.2 Material

Jag har valt att döpa den andra huvudkategorin *material*. Indelningen baserar sig på underkategorierna: *Undervisande material utan tillhörande bild, information utan visuellt stöd, samt böcker och spel*. I båda skolorna framkom *undervisande material utan tillhörande bilder*. *Bild 30* har undervisningsmaterial på svenska, materialet behandlar historia om Finland. *Bild 31* har undervisningsmaterial om stress på finska. Materialet är format som en PowerPoint, i punktformat. *Bild 32* är material som agerar som stöd för självutvärdering. Texten är helt på svenska, självutvärderingen baserar sig på frågor. *Bild 33* är på finska, och beskriver hur man syr med en overlockmaskin. Skylten räknar upp tre viktiga punkter att komma ihåg. Materialen i fråga hade inga tillhörande bilder eller visuellt stöd, målgruppen förväntas alltså kunna läsa och förstå texten i sin helhet på språket som det är skrivet på.

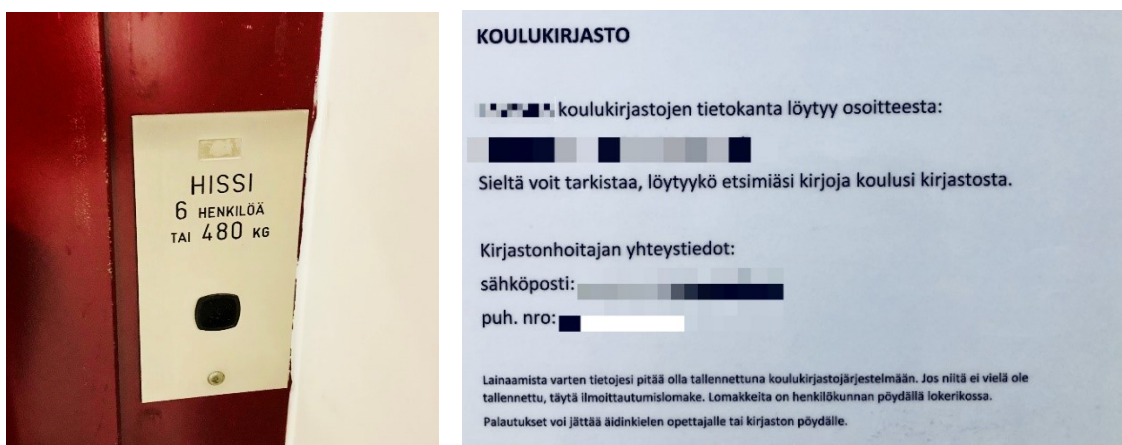


**Bild 30 och 31** Exempel på undervisande material utan tillhörande bild i skola A

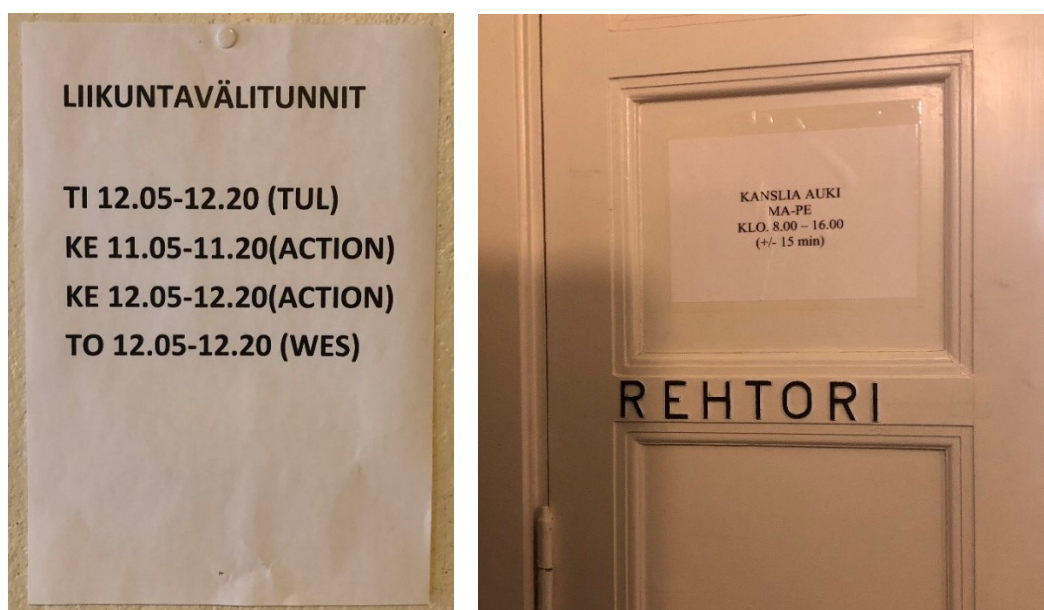


**Bild 32 och 33** Exempel på undervisande material utan tillhörande bild i skola B

I underkategorin *information utan visuellt stöd* finns till exempel fotografier på skyltar, information om öppettider och scheman. Texten är på finska och inget visuellt stöd har använts. *Bild 34* ger väsentlig information för användning av hissen. *Bild 35* beskriver var man hittar mer information om skolbiblioteket, hur man kan se om vissa böcker finns i skolbiblioteket, kontaktuppgifter till bibliotekarien samt hur man skall gå tillväga för att få låna böcker eller returnera böcker. Informationen är skriven enbart på finska, det finns inga symboler eller bilder som beskriver verksamheten. Intresset skulle väckas lättare om det funnits bilder som stöd för texten. *Bild 36* beskriver vilka raster som är motionsraster. *Bild 73* visar att det är rektorns kontor, samt kansliets öppettider. Baserat på det som framgår av fotografierna är det svårt för personer med svaga finska kunskaper att förstå meddelandet.



**Bild 34 och 35** *Exempel på information utan visuellt stöd i skola A*



**Bild 36 och 37** *Exempel på information utan visuellt stöd i skola B*



Renlund-Holm, C.

Fotografierna på *böcker och spel* är tagna i klassrummen, jag tolkar samlingarna som ämnesrelaterade små bibliotek. Enligt Cummins (2017, s. 210) är det mycket viktigt att skolorna har ett bra utbud av böcker som eleverna har åtkomst till. Cummins hänvisar till Neuman (1999, s. 286, 305–308) vars forskning visat att skolans utbud på böcker markant inverkar på elevernas språkutveckling. Ett stort utbud av böcker förbättrade också elevernas skrivutveckling. På fotografierna framkommer så väl läroböcker som ordböcker och skönlitteratur. På vissa hyllor visades också korsord och tidningar. I skola A var majoriteten av böckerna på engelska, finska, eller finska och engelska. Böcker på svenska framkom också, men dessa var färre (se *bild 50* på svenska i skola A). På *bild 38* kan man se skönlitteratur och läroböcker på engelska. På *bild 39* kan man se ordböcker, korsord och läroböcker. Ordböckerna är på engelska, svenska – finska och engelska – finska. *Bild 40* visar en del av spelen som fanns i skolan. Spelen var på svenska, finska och engelska. Tidningarna på *bild 41* var på finska.



**Bild 38 och 39** Exempel på böcker i skola A



**Bild 40** Exempel på spel i skola A

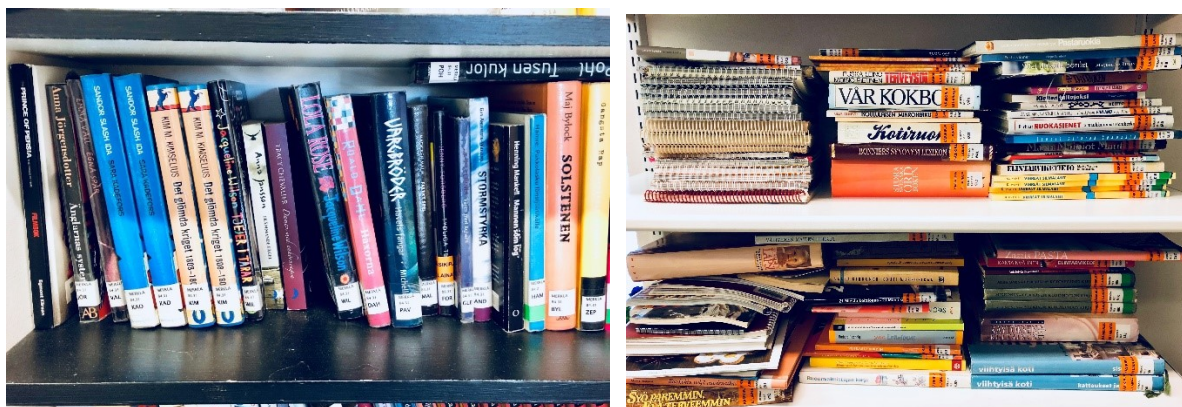


**Bild 41** Exempel på tidningar i skola A



Renlund-Holm, C.

I skola B fanns det flera böcker på svenska än i skola A. *Bild 42* visar skönlitteratur på svenska. *Bild 43* visar kokböcker på finska, svenska och engelska. För språkbads elever som går språkbadsundervisningen på svenska, är det mycket viktigt att det finns rikligt med litteratur på svenska. Detta ger dem möjligheten att läsa och öva på undervisningsspråket så ofta som möjligt (Sahlström m.fl., 2012, s. 120).



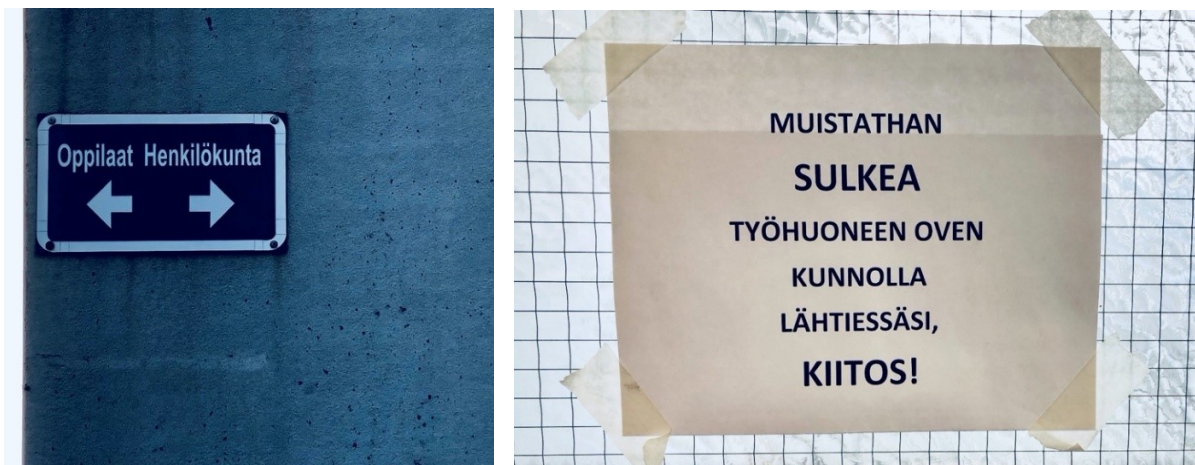
**Bild 42 och 43** Exempel på böcker i skola B

### 5.2.3 Språk

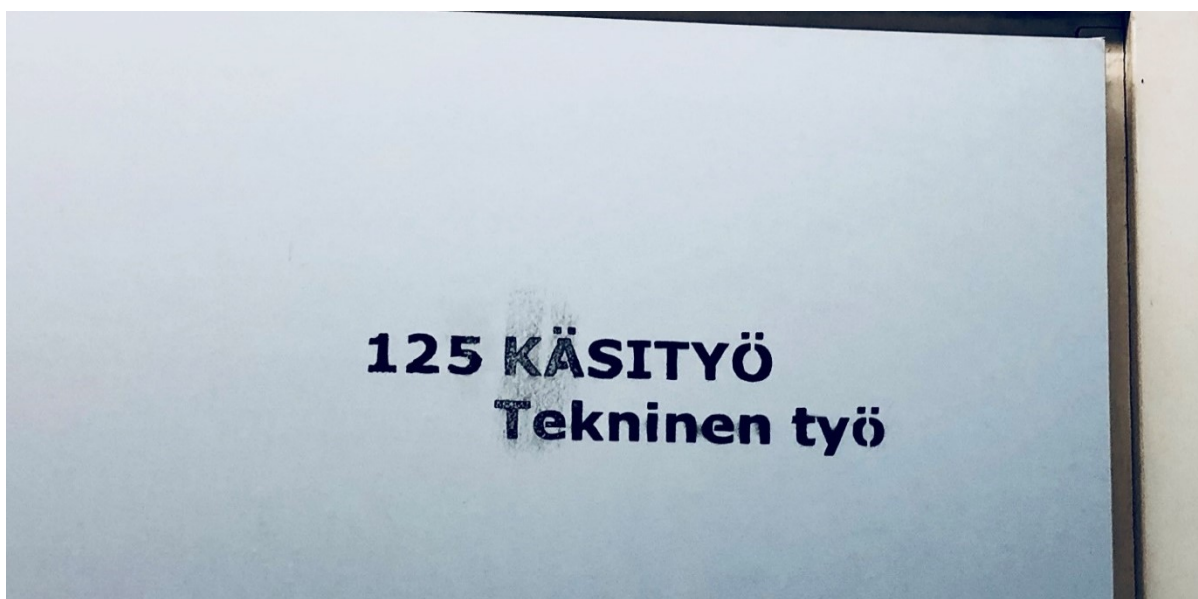
Huvudkategorin *språk* syftar på vilka språk som görs synliga i de språkliga landskapen. Här har jag gjort fem underkategorier; enspråkigt finska, enspråkigt svenska, enspråkigt engelska, tvåspråkig och flerspråkig. Inom underkategorin tvåspråkig har jag placerat fotografier som innehåller två språk, detta kan vara en blandning av finska och svenska, finska och engelska eller engelska och svenska. I underkategorin flerspråkig har jag placerat fotografier som innehåller mer än två språk. Fastän skolan är flerspråkig och har elever från flera olika kulturer är det främst finskan, engelskan och svenskan som representeras. Av dessa språk förekommer främst finska.

Ladberg (2000, s. 130) påpekar att undervisning och landskap bör läggas upp så att skolspråket används så mycket som möjligt. Enligt Cummins (2017) är det utöver detta också viktigt att i undervisningen av flerspråkiga elever utgå från att alla elever ska ha möjligheten att nå skolframgång. Detta beskriver alltså varför finskan är språket som syns mest. Cummins (2017, s. 136) förespråkar i alla fall att eleverna ska uppmuntras till flerspråkighet genom att låta dem se och höra flera olika språk. Att göra elevernas modersmål synligt stärker deras språkliga identitet och öppnar upp dörrar för kulturer att mötas.

Den största underkategorin är *finska*. Underkategorin innehåller skyltar som finns på klassrum och övriga utrymmen samt regler och beskrivningar på hur man skall gå till väga. *Bild 44* visar var cyklarna skall lämnas. Eftersom skylten inte har en bild på en cykel är den svår att förstå. Då den också är enbart på finska, begränsar den också vem som kan följa reglerna. *Bild 45* påminner om att man ska stänga dörren efter sig när man går ut ur arbetsrummet. *Bild 46* beskriver utrymmet. Utan symboler och bilder stöder dessa enbart personer som kan finska.



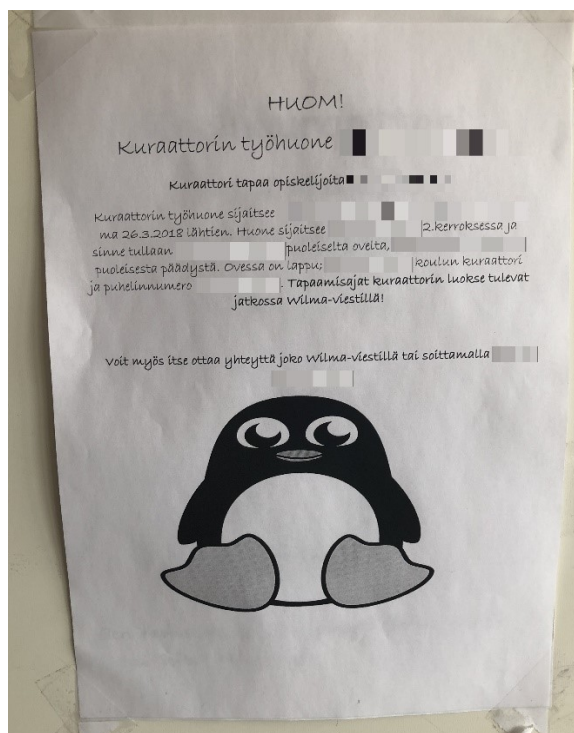
**Bild 44 och 45** Exempel på finska skyltar i skola A



**Bild 46** Exempel på finska skyltar i skola A

I skola B är situationen mycket lika. Majoriteten av fotografierna innehåller skyltar och informationslappar på finska. Till skillnad från skola A, har flera av lapparna bilder på sig. Bilderna relaterar inte direkt till meddelandet, men drar fokus till sig. *Bild 47* innehåller information om extra provtillfällen liksom dag, klockslag och utrymmen. En bild på en

uttråkad pojke som sitter mellan två högar av böcker har också blivit inklistrad. Bilden i sig är missvisande då man sällan får använda sig av litteratur under ett provtillfälle. För att vidare analysera bilden så är den missvisande då det inte enbart är pojkar som deltar i extra provtillfällen. *Bild 48* beskriver var man kan hitta kuratorn, hur man kan nå kurator och hur man skall gå tillväga för att få en tid. Texten på *bild 48* var enbart på finska, den var också ganska lång, med flera olika moment. Detta kan inverka på hur en person med svag finska förstår den. Pingvinen på informationsbladet är söt, men hjälper nog inte förståelsen av texten. Liksom i skola A var alla utrymmen i skola B också märkta på finska med siffra som stöd (*Bild 49*).



**Bild 47 och 48** Exempel finska som framkom i skola B



**Bild 49** Exempel på finska som framkom i skola B



Bilderna i underkategorin *svenska* var betydligt färre än bilderna i underkategorin *finska*. *Bild 50* visar en bok på svenska som handlar om historia. Denna bild kunde också ha placerats i underkategorin *böcker och spel*, jag valde att placera fotografiet i denna kategori på basis av rollen den hade i klassrummet. Den hade lyfts fram bak i klassen som en del av inredningen, medan övriga böcker var placerade i bokhyllan. *Bild 51* är en del av *bild 30*, bilden visar hur svenskan framkommer i skolans språkliga landskap. Också i skola B var svenskan mindre synlig än finskan och engelskan. *Bild 52* visar ett elevarbete som namnger kläder på svenska. Arbetet är mycket beskrivande då eleverna också hade tecknat plaggen som motsvarade texten. *Bild 53* är en reklam på svenska. Mot bakgrund av att båda skolorna hade flera svenska språkbadsklasser, är jag aningen förvånad över att svenskan inte är representerad i större skala.

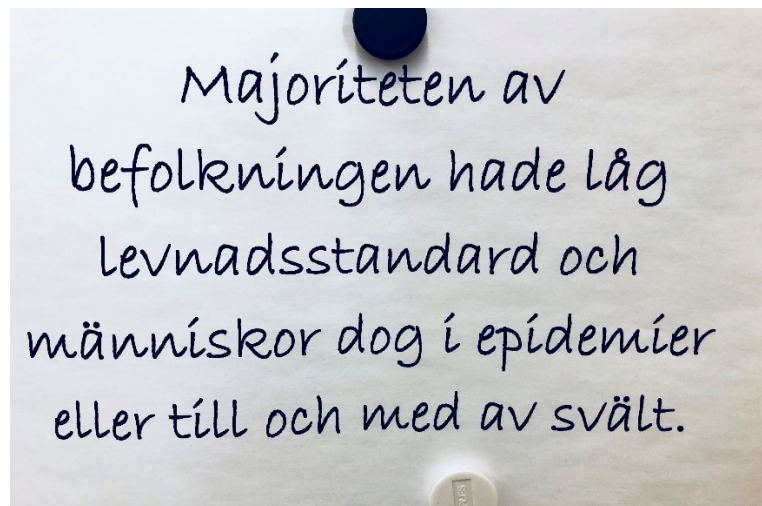


Bild 50 och 51 Exempel på svenska skyltar i skola A

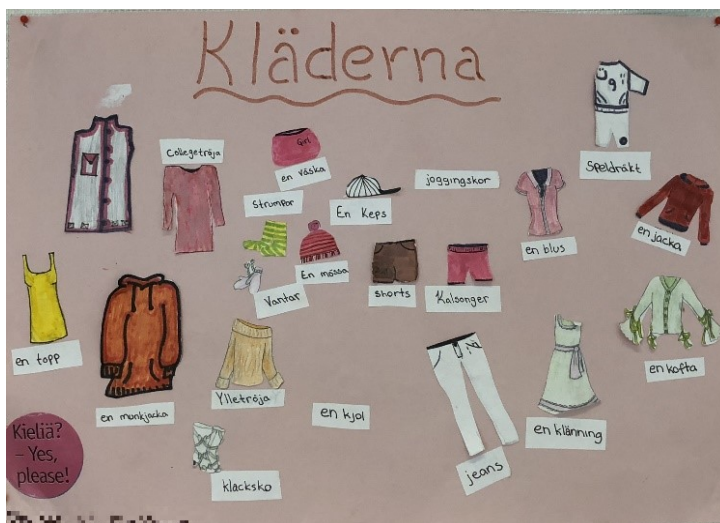


Bild 52 och 53 Exempel på svenska skyltar i skola B

I underkategorin *engelska* fanns det flera elevarbeten, till exempel *bilderna 6, 7, 11 och 12*. Engelskan var alltså mycket mer synlig i skolorna än till exempel svenskan. Utöver elevarbeten fanns också undervisningsmaterial, till exempel *bilderna 19, 20, 21 och 22*. I denna underkategori synliggörs utskrivna 'memes' som *bild 54 och 55*, skyltar med humor och information som *bild 56 och 57*. Materialen som representerar denna kategori har blivit framkallade eller inhandlade av lärarna. Jag antar att meningen är att ta in språk, humor och dekoration i klasserna. Eftersom det är viktigt att uppmuntra eleverna till att uppmärksamma och använda språk (Utbildningsstyrelsen, 2014), känns det nog som att dessa är lämpliga.



Bild 54 och 55 Exempel på engelska i skola A

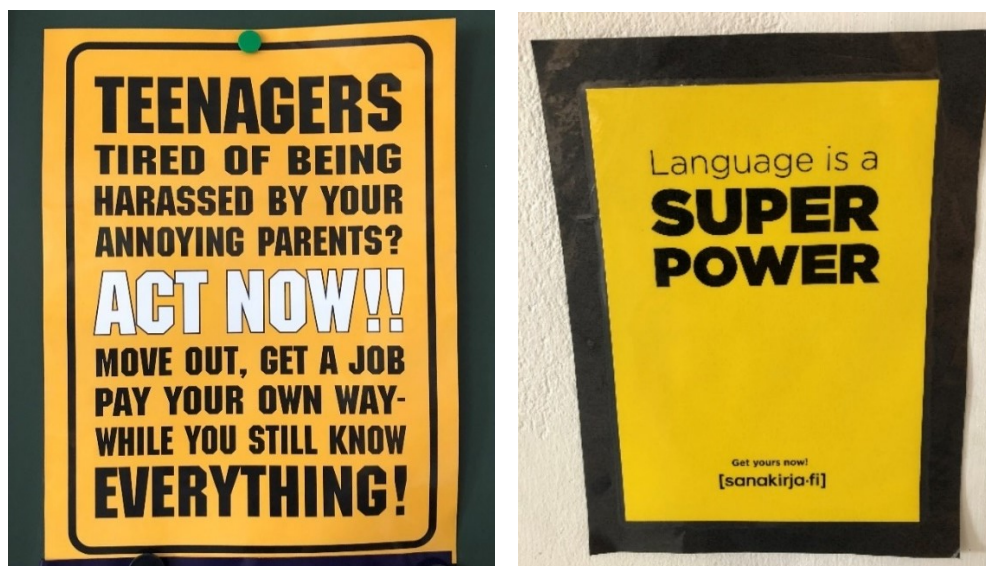
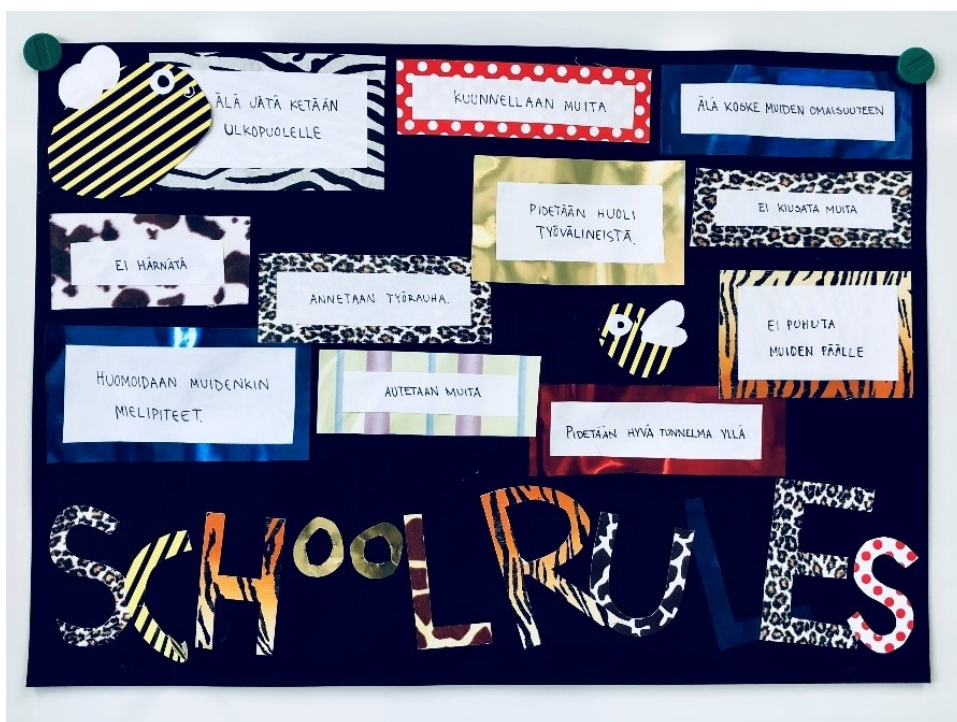


Bild 56 och 57 Exempel på engelska i skola B



Underkategorin *tvåspråkighet* innehåller bilder med finska och svenska, samt bilder med finska och engelska. Kategorin är viktig eftersom flerspråkiga material möjliggör en större grad av språkinläring. Bilderna varierar från informationsskyltar till elevarbeten och undervisningsmaterial. *Bild 58* har en engelskspråkig rubrik ”*school rules*”, medan reglerna är på finska. Materialet har också bilder på flygfän. Under lärarintervjuerna framkom det att A1 och A2 brukar hålla veckans ord för sina klasser. *Bilderna 59 och 60* visar hur de brukar synliggöra veckans ord i sina klasser. Forsman och Slotte-Lüttge lyfter också fram detta fenomen i sin forskning (se avsnitt 2.3).



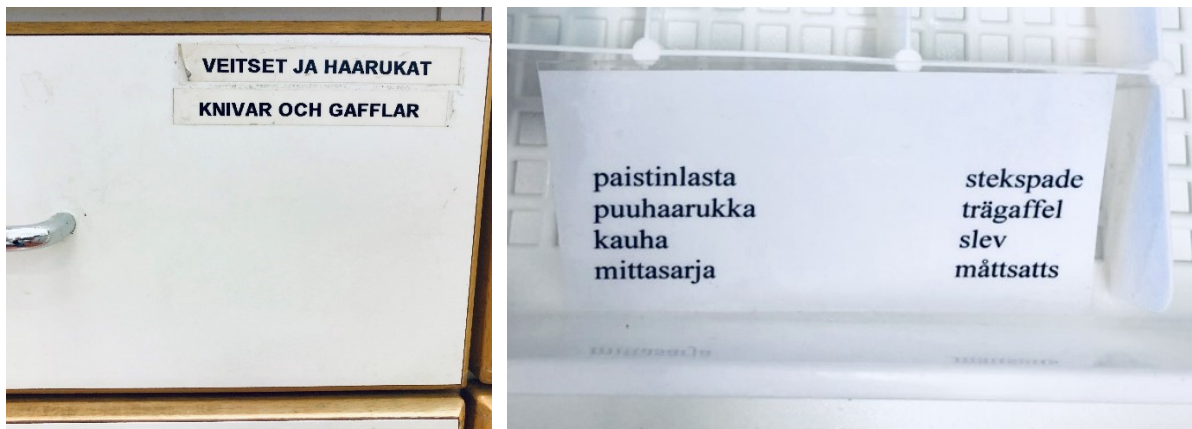
*Bild 58 Exempel på tvåspråkighet i skola A*



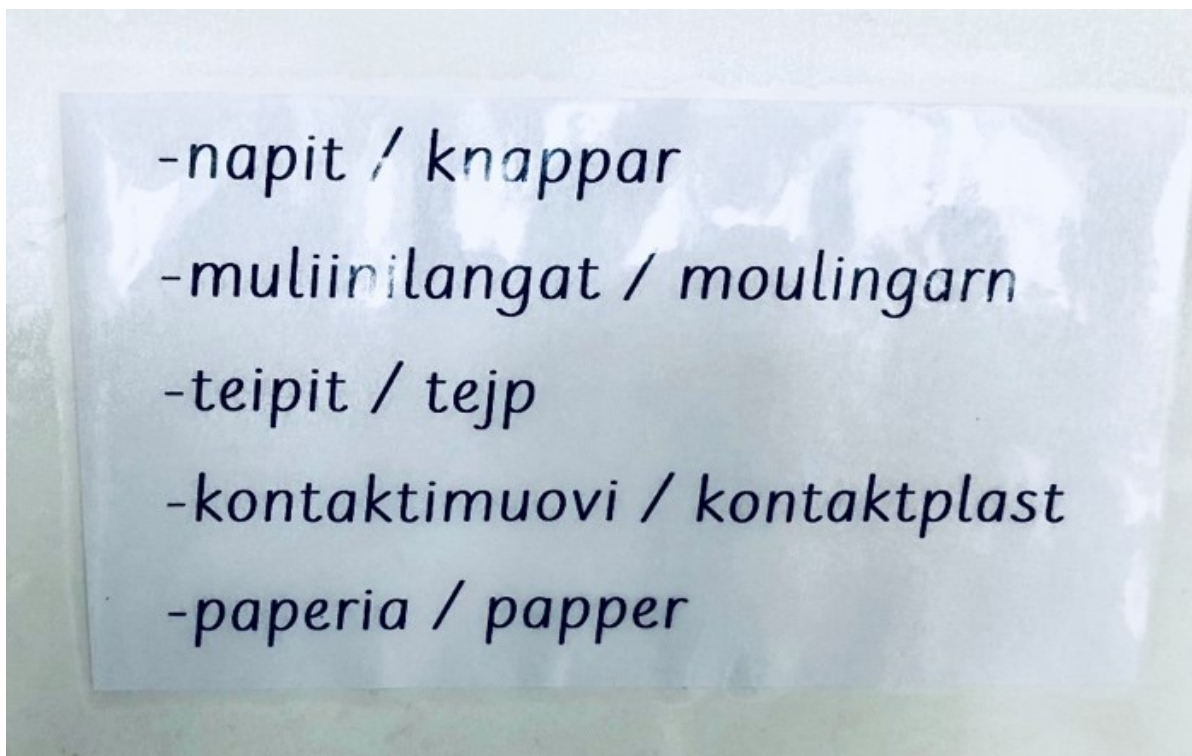
*Bild 59 och 60 Exempel på tvåspråkighet i skola A*

Renlund-Holm, C.

Att namnge bekanta föremål och markera namnen på varor är enligt Bergroth (2015, s. 64) ett effektivt sätt att öka inlärningsmöjligheterna. I skola B användes denna typ av tvåspråkighet inom konstämnen huslig ekonomi och textilslöjd. *Bilderna 61 och 62* visar två av lådorna i salen för huslig ekonomi. Där beskrevs alla köksredskap på två olika språk. Namnlapparna var placerade av läraren. Tanken var enligt läraren att hjälpa eleverna placera redskapen på rätt plats, samt lära sig redskapens namn. *Bild 63* agerar som stöd i inläringen av termer inom textilslöjden.



**Bild 61 och 62** Exempel på tvåspråkighet i skola B



**Bild 63** Exempel på tvåspråkighet i skola B

Underkategorin *flerspråkiga* material innehåller bilder där flera än ett språk framkommer. Det finns endast två bilder i denna underkategori, bägge är planscher. Det är synd att det fanns såpass få flerspråkiga material. Enligt Salameh (2012, s. 15) är flerspråkigt material mycket viktigt, då det parallellt utvecklar så väl språket som kunskapen. Både skola A och skola B har dessutom elever som talar andra språk än finska, svenska och engelska. Enligt Slotte-Lüttge och Forsman (2013, s. 155) utgör lärarnas intresse för elevernas modersmål en trygghet. Tryggheten bidrar i att eleverna vågar använda sitt modersmål mer öppet. *Bild 64* visar en plansch som motsätter sig hat. Språken som används är finska, svenska och engelska. *Bild 65* har i bakgrunden en plansch med hälsningsfraser på flera olika språk.

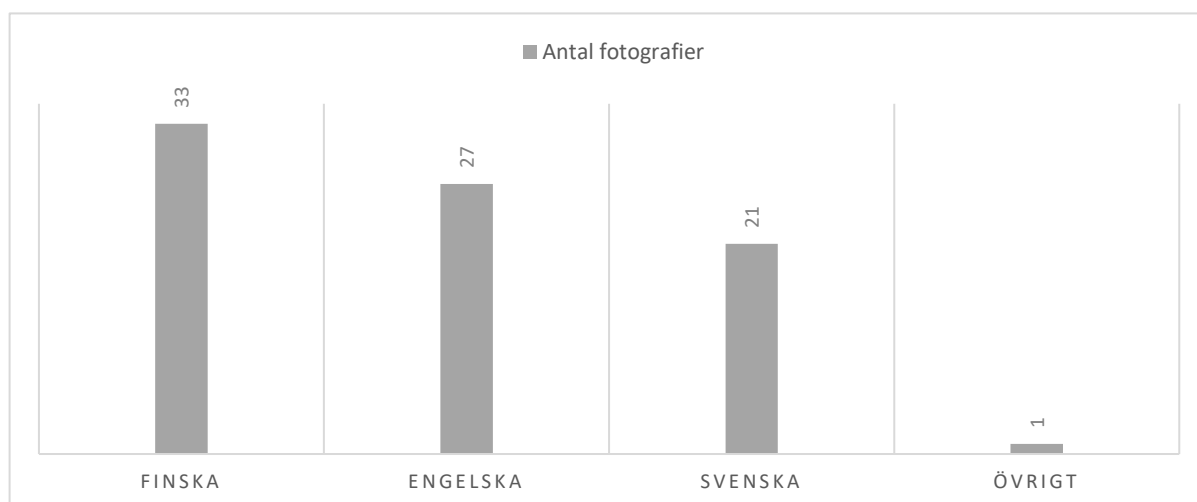


**Bild 64 och 65** Exempel på flerspråkighet i skola B

I det följande sammanfattar jag kort det resultat som presenterats i avsnittet. Liksom tidigare, beskriver jag de centrala resultaten i två olika tabeller där jag lyfter fram språken och innehållen i materialen. *Tabell 3* visar språkfördelningen på basis av de tagna fotografierna. *Tabell 4* visar i sin tur innehållet på basis av de tagna fotografierna.

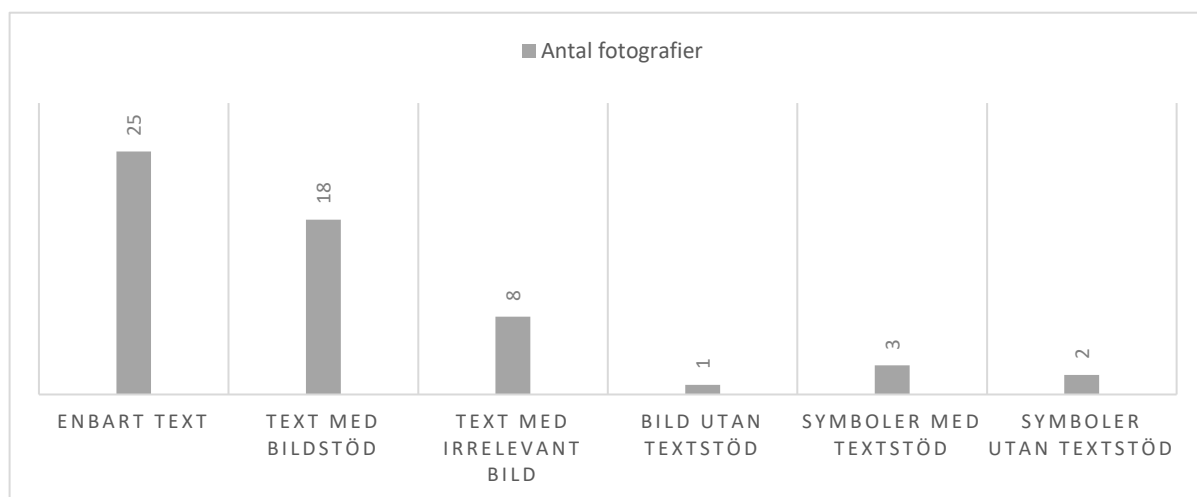


**Tabell 3** *Språkfördelningen på basis av fotografier.*



Tabellen visar att finskan var språket som främst var representerat i skolorna. Detta är förstaeligt då skolspråket i bägge skolorna var finska. Hade alla finska ord som framkom i skolan fotograferats så skulle antalet varit högre. Av fotografierna som ingår i avhandlingen innehöll 27 engelska och 21 svenska. Engelskan var alltså representerad i en större grad än finska. Övriga språk framkom endast i ett fotografi (bild 65).

**Tabell 4** *Innehållet på basis av fotografier.*



Majoriteten av fotografierna innehöll enbart text till exempel *bild 49*, en informationsskylt som beskrev utrymmet ”kuvaamataito”. Av fotografierna som ingår i avhandlingen innehöll 18 text med bildstöd, 3 symboler med textstöd och 2 enbart symboler. Bland fotografierna framkom 8 exempel av text med irrelevant bild. Om dessa hade haft relevanta bilder, hade de kunnat räknas som multimodala och underlättat förståelsen av själva meddelandet.

## 6 Slutdiskussion

I kapitlet presenteras en sammanfattning av resultatet relaterat till den teoretiska referensramen. Därefter granskar jag mitt val av metod i relation till resultaten och kapitlet avslutas med slutsatser och förslag på fortsatt forskning.

### 6.1 Resultatdiskussion

Syftet med avhandlingen är att undersöka och analysera de språkliga landskapen i två olika skolor med språkbadsenheter, samt lärarnas uppfattningar om skolans språklandskap och övrigt undervisningsmaterial. Lärarintervjuerna hölls på finska, transkriberades, översattes och skrevs ut med fokus på att återge allt väsentligt innehåll på svenska. För analysen av bildmaterialet skapade jag olika kategorier baserade på text, språk, bild och symbol (se figur 3). I resultatanalysen kom jag fram till att språk blir synligt på flera olika sätt i de två undersökta skolornas språkbadsenheter. Språk åskådliggörs bland annat i form av information, trivselregler, elevarbeten, symboler och undervisningsmaterial. Enligt Gorter & Cenoz (2015, s. 151–169) är det viktigt att skolan ger en stor plats för språket och språkutvecklingen. En flerspråkig omgivning påverkar dessutom elevernas språkmedvetenhet positivt och utvecklar mångkulturell medvetenhet, positiva attityder och värderingar. Ett flerspråkigt skollandskap förbereder alltså ungdomarna för samhället samtidigt som det stöder språkinläring.

I avhandlingen har datainsamlingen och analysen av materialet utförts som en variant av metodkombination, närmare bestämt metodtriangulering (se figur 2). Lärarnas uppfattningar kring det språkliga landskapet presenteras i avsnitt 5.1, som byggs upp kring resultat från intervjuer med undersökningens fyra lärare. Det språkliga landskapet i två språkbadsenheter presenteras i avsnitt 5.2 i form av fotografier som jag själv tagit och analyserat med inspiration av bildanalys.

Av intervjuerna framgår att lärarna såg på sina skolor som flerspråkiga, och ansåg att det är viktigt att text finns synligt i skolornas utrymmen. Bland språk räknades skolspråket, språkbadsspråken och övriga språk upp. Ifall eleverna läser och drar nytta av förekommande material, inverkar detta

positivt på språkinläringen. I bägge skolorna låg ansvaret att skapa material på alla lärare. Det framkom dock att främst bildkonst- och språklärare lät tillverka material under sina lektioner. Material skapades i skolorna också som samarbete ämnena emellan, *bild 5* är ett exempel på ett sådant samarbete. När det kom till språk och realämnesundervisningen nämnde lärarna att elevarbeten främst gjordes i form av grupparbeten som resulterade i informativa planscher, *bild 52* är ett exempel på detta. Elevarbetena som gjorts under bildkonst varierade mellan teckningar, målningar och skulpturer, exemplen som lyfts fram i denna avhandling innehöll text, *bild 13* är ett exempel på detta.

När vi under intervjuerna diskuterade synligt material och undervisningsmaterial i språkbadsundervisningen framgick det tydligt att lärarna skapade massvis av material själva. Att skapa undervisningsmaterial var enligt dem mycket tidskrävande fastän de vant sig vid processen. Lärarna upplevde också att material som skapats av andra eller använts tidigare ständigt krävde uppdatering eller redigering, vilket i sin tur kräver ytterligare mer tid. Av intervjuerna framkom också att språkbadsenheter har krav på att synliggöra språkbadsspråken i skolorna. En av lärarna ifrågasatte också kravet på språkligt material i och med att det inte följs upp och inga resurser finns för ändamålet i fråga.

I analysen av det språkliga landskapet utgick jag från de totalt 483 fotografier som jag hade tagit i skolorna. Jag analyserade och valde lämpliga och illustrativa exempel på fotografierna för att kunna skapa en bild av skolornas visuella språklandskap i min avhandling. Av alla tagna fotografier, är 65 fotografier representerade i avhandlingen. Fotografierna visar symboler, texter, bilder och övrigt material som fanns synliga i skolans allmänna lokaliteter och klassrum. Av fotografierna kan man inte avläsa hur själva undervisningsmaterialet ser ut. Av fotografierna går inte heller att avläsa att det i skolorna skulle förekomma en större språklig och kulturell mångfald. Majoriteten av texterna var på finska, en del på engelska och svenska. Enligt *tabell 2* innehöll 33 fotografier material på finska, 27 fotografier material på engelska och 21 fotografier material på svenska. Även om *tabell 2* visar en helhet, är den aningen missvisande, eftersom allt material som var på finska i det språkliga landskapet inte finns i avhandlingen. Övrigt finskt material som fanns i skolorna var bland annat utrymmesmarkeringar, information, blanketter och tidningar. Dessa har lämnats bort för att begränsa avhandlingens storlek. Övriga språk som framkom bland eleverna var enbart representerade i skola B, detta i form av en mindre plansch med hälsningsfraser (se *bild 65*).

Att finskan är mest framträdande i skolornas språkliga landskap är förståeligt då det är skolspråket för majoriteten av eleverna i bägge skolorna. Även om det är viktigt att upprätthålla en miljö som stöder skolspråket, är det också enligt Sahlström med flera (2013, s. 120) viktigt att synliggöra elevernas flerspråkighet. I en motsvarande studie gjord av Gorter & Cenoz (2015, s. 151–169) visade det sig liksom i denna avhandling att skolspråket är det språk som främst syns i skolor. Gorter & Cenoz påpekar att skolan kan uppmuntra elever att bevara och vidareutveckla sin flerspråkiga identitet genom att synliggöra deras hemspråk. Att ta elevers modersmål i beaktan skapar också en trygghet för dem (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, s. 155). Cummins (2017, s. 114) hävdar också att invandrarelever som blivit uppmuntrade till att använda sitt modersmål i snitt klarar sig bättre än invandrarelever som inte fått denna uppmuntran. Elever som känner att deras identitet värderas, engagerar sig helt enkelt mer än elever som inte gör det.

Då det kommer till skolornas språklandskap anser jag också att man kunde ha satsat mer på multimodalitet. Baserat på *tabell 3* fanns det åtminstone 33 fotografier av 65 som inte var multimodala i och med att materialet saknade bild eller innehöll en irrelevant bild. Det är viktigt att satsa på multimodalitet eftersom det har visat sig vara effektivt i fråga om förståelse och språkutveckling (Danielsson, 2013 s. 169–188).

Sammanfattningsvis kan konstateras att det språkliga landskapet motsvarade lärarnas tankar kring de språkliga landskapen. I bägge skolorna bestod det synliga materialet till största delen av finsk text, medan språkbadsspråken engelska och svenska också synliggjorts. Dock var engelskan mer representerade i bägge skolorna än svenskan. Enstaka inslag av övriga språk fanns. Materialen präglades i högsta grad av finländsk eller nordisk kultur. Det fanns få artefakter i det språkliga landskapet som gav anspråk på mångkulturalitet i skolorna – trots att det fanns flerspråkiga elever.

## 6.2 Metoddiskussion

Som forskningsstrategi användes metodkombination. Målet med metodkombination är att skapa en djupare förståelse och en större helhetsbild av forskningsansatsen (Creswell & Plano, s. 5). En del av metodkombination är enligt Olsson & Sörensen (2011, s. 98) att samla in och analysera olika variationer av separat. Slutligen jämförs resultaten från de olika analyserna. Tanken är att metoderna kompletterar varandra liksom de gjorde i denna avhandling.

Genom att intervjua lärare fick jag en insyn i deras tankar kring skolornas språkliga landskap och skapandet av material. Genom att besöka skolorna och analysera fotografierna fick jag en inblick i skolornas språkliga landskap. Eftersom avhandlingen utgick från att analysera och tolka, valde jag en hermeneutisk-fenomenografisk forskningsansats. Inom hermeneutiken strävar forskare enligt Patel & Davidson (2011, s. 105) till att tolka mänskliga aktiviteter på basis av språk och kultur, samt att växla mellan olika delar för att bilda en helhet. Fenomenografi fokuserar i sin tur på att beskriva fenomen på basis av hur de uppfattas. Förutom att tolka och analysera intervjuer och fotografier, har jag även jämfört dem med varandra för att skapa en tydligare helhetsbild och få mer tillförlitliga och trovärdiga resultat.

Eftersom enbart fyra lärare deltog i intervjuerna och enbart två skolors språkliga landskap undersöktes blev resultatet relativt specifikt och inga generella slutsatser kan dras på basis av resultatet. För att stärka avhandlingens allmängiltighet borde fler lärare ha intervjuats, det hade också varit fördelaktigt att analysera fler skolor. Materialet skulle dock ha blivit för storskaligt för denna avhandling. Eftersom inga generella slutsatser kan dras på basis av resultatet, påverkar detta avhandlingens generaliserbarhet. Enligt Fejes & Thornberg (2015, s. 270) syftar generaliserbarhet på hur resultatet går att appliceras på en större population. I denna undersökning är generaliserbarheten relativt låg då urvalet är begränsat. Resultatet kan dock leda till ökad medvetenhet för det språkliga landskapet, samt dess roll i samhälleliga sociala ideologier.

Avhandlingen bestod till mestadels av fotografier. Fotografier bidrar enligt Denscombe (2016, s. 404–405) med dold information som kan avläsas på basis av bilder, symboler och text. Fotografier ger också information om miljön, kulturen och språket. Fördelar med fotografier som data är också att de är bestående och går att analysera på nytt. Som nackdelar räknar Denscombe (2016, s. 215) upp att själva analysen är tidskrävande och fotografierna ofta framtagna för ett specifikt syfte. Eftersom fotografier är öppna för tolkning, har de inte endast en sann betydelse. Enligt mig var det krävande att få texterna åskådliga, det var också svårt att välja vilka fotografier som var mest väsentliga. När mängden material minskats och fotografierna blivit indelade i kategorier och underkategorier underlättades arbetet.

Reliabiliteten och validitet har jag beaktat under avhandlingens olika skeden. Exempelvis har bilder som kan avslöja skolan, eleverna eller lärarna också editerats eller uteslutits ur avhandlingen. Lärarnas namn och kön framkommer heller inte i genomgången av intervjuresultaten. Jag har själv tagit fotografierna och intervjuat lärarna. Jag har noggrant

transkriberat, analyserat och översatt intervjumaterialet. Fotografierna har också analyserats nog och delats in i kategorier vilket inverkar positivt på reliabiliteten. Validiteten stärks av att jag själv samlade in materialet. Under processen hade jag alltså möjligheten att skapa mig en helhetsbild av hur de språkliga landskapen i skolorna såg ut. Detta möjliggjorde att datainsamlingsmaterialet var lämpligt för undersökningens forskningsfrågor och syften (Denscombe, 2016, s. 377).

Informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekraven (Vetenskapsrådet, [u.å.]) har agerat som forskningsetiska principer och riktlinjer i undersökningen. Respondenterna och rektorerna var informerade om avhandlingens syfte före intervjutillfället. Samtyckeskravet uppfylldes genom att rektorerna och respondenterna uttryckte sitt samtycke innan materialet samlades in. Fotograferandet av skolornas språkliga landskap innefattades av ett kommunalt forskningstillstånd och rektorernas samtycke. Konfidentialitetskravet uppfylldes genom att jag garanterade skolorna och respondenterna full anonymitet, varefter datainsamlingsmaterialet analyserades enligt forskningsetiska principer. Nyttjandekravet beaktades i processen genom noggrann bearbetning av materialet.

Sammanfattningsvis anser jag att resultaten från undersökningen är goda. Jag känner också att mina val av metoder var lämpliga för studien och besvarade forskningsfrågorna väl. Ytterligen fick jag också information som jag inte hade förväntat mig.

### **6.3 Slutsatser**

Studiens syfte var att undersöka lärarnas uppfattningar om det språkliga landskapet i två skolor med språkbadsenheter. Syftet var också att undersöka hur skolornas språkliga landskap såg ut. Sammanfattningsvis skulle dessa resultat jämföras med varandra. Av lärarintervjuerna framkom att majoriteten av eleverna hade finska som modersmål, utöver detta fanns också elever med övriga språkliga och kulturella bakgrunder. Artefakterna i de språkliga landskapen uttryckte främst finländsk och engelsk kultur. Det fanns alltså nästintill inga artefakter som gör anspråk på mångkulturalitet eller stöder inflyttade elevers språkliga identitet. Det finns alltså ett behov av ökad medvetenhet bland personalen. Genom att lyfta fram elevernas modersmål i skolorna skulle miljön vara mer inkluderande och bekräfta elevers språk och kulturella bakgrunder. Skolans språkliga landskap kunde också ha förbättrats i form av en ökad mängd multimodalt material. Flera texter var visserligen kombinerade med bilder, men jag anser dock

att det fortfarande fanns texter i bägge skolorna som hade varit i behov av multimodalt stöd i form av symboler eller relevanta bilder. Detta skulle ge eleverna möjligheten att utveckla sitt språk mer aktivt. Resurserna och stöd som ges till skolorna för att skapa synligt material på ett språkbadspråk kunde också ses över i och med att det inte finns färdigt framtaget material för språkbadsundervisning (Bergroth, 2015, s. 64–65). Specifikt om så att det är ett krav, vilket framgick av intervjuresultatet.

#### **6.4 Förslag till fortsatt forskning**

Jag har två olika förslag till fortsatt forskning som intresserar mig. Om man utförde en motsvarande studie, kunde man basera intervjuerna med lärarna på undersökningens resultat och analysera likheter och skillnader mellan fotografierna och skolans språkliga landskap. På detta sätt kunde man djupare kunna beakta och integrera lärarnas uppfattningar med resultaten från skolans språkliga landskap. Samtidigt kunde man bidra med en ytterligare dimension till resultaten genom att bättre lyfta fram multimodalitet, flerspråkigheten och mångkulturalitet.

Alternativt skulle jag också vara intresserad av att forska kring kraven som läggs på materialen som finns representerade i språkbadsenheterna gentemot tillgängliga resurser. Med material avser jag då såväl undervisningsmaterial som material som finns i det språkliga landskapet.

## Referenser

Andersen, H., Lund, K. & Risager, K. (2006). *Culture in Language Learning*. Aarhus: Aarhus University Press.

Axelsson, M. & Magnusson, U. (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren. I Hyltenstam, K., Axelsson, M. & Lindberg, I. (Red.). *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. (s. 247–367). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Bergroth, Mari. 2015. *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. Hämtad 22 november 2020, från: [www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-617-3.pdf](http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-617-3.pdf).

Björklund, S., Pakarinen, S., & Mård-Miettinen, K. (2015). *Är jag flerspråkig? Språkbadselevens uppfattningar om sin flerspråkighet*. Vasa: Vasa universitet.

Buss, M. & Laurén, C. (1997). *Kielikylpy matkii yhteisöä kielenopettajana. I: Kielikylvyllä suu puhtaaksi*. *Sanomalehtiylipisto*. Vaasan Yliopiston Täydennyskoulutuskeskuksen Julkaisuja 14.

Cenoz, J., Genesee, F. & Gorter, D. (2014). *Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward*. *Applied Linguistics* 35: 3, 243–262.

Coelho, E. (2012). *Language and Learning in Multilingual Classrooms: A Practical Approach*. Bristol: Multilingual Matters.

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL, Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: University Press.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: SAGE.

Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.

Danielsson, K. (2013). *Multimodalt meningsskapande i klassrummet*. I: Å. Wedin, & C. Hedman, Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet. Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Forsman, L. & Slotte-Lüttge, A. (2013). *Skolspråk och lärande*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Gibbons, P. (2006). *Stärk språket stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkelever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Gorter, D. (2006). *Linguistic Landscape: A new approach to Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.



Renlund-Holm, C.

Gorter, D. (2017). *Linguistic landscapes and trends in the study of schools*. Linguistics and Education. Hämtad 11 november 2019, från: <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2017.10.001>

Gorter, D., & Cenoz, J. (2015). *Linguistic landscapes inside multilingual schools*. I: B. Spolsky, M. Tannerbaum, & O. Inbar, *Challenges for language education and policy: Making space for people*. New York: Routledge Publishers.

Hellgren, J & Granskog, P. (2017). *Multilitteracitet: Upptäck och utveckla din kompetens*. Utbildningsstyrelse. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino. Hämtad 1 oktober 2019 från: [http://oph.fi/sites/default/files/documents/189081\\_multilitteracitet.pdf](http://oph.fi/sites/default/files/documents/189081_multilitteracitet.pdf)

Holme, I. & Solvang, B. (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Hyltenstam, K. & Milani, T. (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I Hyltenstam, K., Axelsson, M. & Lindberg, I. (Red.). *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. (s. 17–152). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Kaikkonen, P. (2012). *Language, culture and identity as key concepts of intercultural learning*. I Bendtsen, M., Björklund, M., Forsman, L. & Sjöholm, K. (Red.) *Global Trends Meet Local Needs*. Vasa: Åbo Akademi University.

Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: OUP.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Ladberg, G. (2000). *Skolans språk och barnets: att undervisa barn från språkliga minoriteter*. Lund: Studentlitteratur.

Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols M. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.

Olsson, H. & Sörensen, S. (2011). *Forskningsprocessen: Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.

Patel, R & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Risager, K. (2012). *A transnational paradigm for language and culture pedagogy*. I Bendtsen, M., Björklund, M., Forsman, L. & Sjöholm, K. (Red.) *Global Trends Meet Local Needs* (s. 35–45). Vasa: Åbo Akademi University.

Sahlström, F., Forsman, L., Hummelstedt-Djedou, I., Pörn, M., Rusk, F., SlotteLüttge, A. (2013). *Språk och identitet i undervisning: inga konstigheter*. Stockholm: Liber.

Salameh, E-K. (Red.) (2012). *Flerspråkighet i skolan – språklig utveckling och undervisning*. Stockholm: Natur & Kultur.

Renlund-Holm, C.

Shohamy, E. (2012). *Linguistic landscapes and multilingualism*. I Martin-Jones, M., Blackledge, A. & Creese, A. (Red.) *The Routledge Handbook of Multilingualism*. (s. 538–551). London: Routledge.

Shohamy, E. & Gorter, D. (2009). *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. New York: Routledge.

Shohamy, E. & Waksman, S. (2009). *Linguistic Landscape as an Ecological Arena: Modalities, Meanings, Negotiations, Education*. I Shohamy, E. & Gorter, D. *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. (s. 313–331). New York: Routledge.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Vetenskapsrådet. [u.å.]. *Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 1 juli 2019, från: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

## Bilaga 1

1. Mitä sana opetusmateriaali tarkoittaa sinulle?
2. Miten opetusmateriaali vaikuttaa opetukseesi? Millainen osa opetusmateriaalilla on opetuksessasi?
3. Mitä seikat ovat sinulle tärkeitä, kun luot ja valitset opetusmateriaaleja?
4. Onko kotisivuja tai yrityksiä, joiden oppimateriaaleja suosit?
5. Kuinka paljon opetusmateriaalia luot itse?
6. Otatko monikielisyyden huomioon, kun luot opetusmateriaaleja?
7. Millä tavalla opiskelijat osallistuvat opetusmateriaalien luomiseen ja valitsemiseen?
8. Onko mielestäsi tärkeää, että kirjallista materiaalia esiintyy koulun seinillä?
9. Mitä luulet, että oppilaat saavat irti seinillä ja hyllyillä olevista opetusmateriaaleista?
10. Mitä kielellinen identiteetti merkitsee sinulle? Millä tavalla kielellisestä identiteetistä jutellaan oppilaiden kanssa? Huomioidaanko oppilaiden kielellinen identiteetti opetuksessa tai koulussa?
11. Teidän koulussa on kaksi kielikylpyohjelmaa. Onko koulu mielestäsi monikielinen? Esiintyykö koulussa muita kieliä, kuin suomi, ruotsi ja englanti?