

JYU DISSERTATIONS 304

Sanna Pakarinen

Språkbadselevskap i Finland och på Irland

**En studie om språkpolicy och två- och
flerspråkighet i skollandskap och hos elever i tidigt
fullständigt svenskt och iriskt språkbud**



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ
FACULTY OF HUMANITIES AND
SOCIAL SCIENCES

JYU DISSERTATIONS 304

Sanna Pakarinen

Språkbadselevskap i Finland och på Irland

En studie om språkpolicy och två- och flerspråkighet i skollandskap och hos elever i tidigt fullständigt svenskt och iriskt språkbud

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi marraskuun 7. päivänä 2020 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of the Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Jyväskylä, on November 7, 2020 at 12 o'clock.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2020

Editors

Karita Mård-Miettinen

Department of Language and Communication Studies, University of Jyväskylä

Päivi Vuorio

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Copyright © 2020, by University of Jyväskylä

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8347-5>

ISBN 978-951-39-8347-5 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-8347-5

ISSN 2489-9003

ABSTRACT

Pakarinen, Sanna

Being a pupil in Swedish immersion in Finland and in Irish immersion in Ireland:
A study of language policy and bi- and multilingualism in schools

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2020, 241 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 304)

ISBN 978-951-39-8347-5 (PDF)

This doctoral dissertation explores language policy, bi- and multilingualism, and immersion pupils' identity in Swedish immersion in Finland and in Irish immersion in Ireland. The aim is to show what kind of discourses on bi- and multilingualism and what kind of discourses on being an immersion pupil occur in a programme where majority language speakers acquire a minority language as a second language. I use the term *schoolscapes* as a reference to the visual communication and display of languages in four immersion schools. In order to define characteristics of an immersion pupils' identity, I examine pupils' language practices and attitudes toward languages and immersion as a programme.

The data are collected partly applying visual methods and comprise 1 946 photographs of the schoolscapes. In addition, the data include semi-structured interviews with 12 immersion pupils in grades 5, 7 and 8, drawings made by twelve immersion pupils, national core curricula and local curricula. Critical discourse analysis constitutes as the main methodological framework.

The results indicate that the schoolscapes in Finland and in Ireland are characterised by language separation. In Swedish immersion, the signs in Swedish are displayed mainly in classrooms where pupils are taught through the medium of the immersion language. The Swedish language has its physical space inside classrooms while the schoolscapes in general show a preference of Finnish. In Ireland, the immersion language is the main language in the Irish schoolscapes. In Irish immersion, the language separation means that the majority language of the country is displayed inside language classrooms. Other languages appear in the schoolscapes in varying extent.

The study shows that immersion pupils in Finland and Ireland have different approaches regarding the meaning and use of the immersion language, i.e. Swedish respectively Irish. Pupils in Swedish immersion find the immersion language useful in their personal life. However, in Irish immersion the pupils highlight the status of the Irish language in the society. The results presented in this study can be utilized in planning of promoting language diversity through schoolscapes and in planning of activities to help develop immersion pupils' linguistic and cultural identity in schools.

Keywords: language immersion, schoolscapes, multilingualism, language policy, identity

TIIVISTELMÄ

Pakarinen, Sanna

Kielikylpyoppilaana ruotsin kielen kielikylvyssä Suomessa ja iirin kielen kielikylvyssä Irlannissa: Tutkimus kielipolitiikasta ja kaksi- ja monikielisydestä osana koulukielimaisemaa ja kielikylpyoppilaiden identiteettiä

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2020, 241 s.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 304)

ISBN 978-951-39-8347-5 (PDF)

Väitöstutkimukseni käsittelee kielipolitiikkaa ja oppilaiden identiteettiä kahdessa kielikylpykontekstissa eli ruotsin kielen kielikylvyssä Suomessa ja iirin kielen kielikylvyssä Irlannissa. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaisia kaksi- ja monikielisyysdiskursseja on läsnä kielikylvyssä, jossa maan valtakieltä puhuvat lapset omaksuvat maan toisen virallisen kielen kouluympäristössä. Tarkastelen koulujen visuaalista monikielisyyttä koulukielimaisema-käsitteen avulla. Oppilaiden kielelliset käytänteet sekä suhtautuminen kieliin ja kielikylpyyn muodostavat tutkimuksessa kielikylpyoppilasidentiteetin.

Aineisto on kerätty osittain visuaalisten menetelmien avulla. Aineistossa on 1 946 valokuvaa, joita olen ottanut eri kielten esiintymisestä koulurakennuksissa. Aineistossa on myös puolistrukturoituja haastatteluja yhteensä kahdentoista kielikylpyoppilaan kanssa, jotka ovat vuosiluokilta 5, 7 ja 8. Oppilaiden piirustukset ja kielikylpyohjelmien ohjausdokumentit täydentävät aineistoa. Tutkimukseni teoreettisena ja metodologisena lähtökohtana hyödynnän kriittistä diskurssianalyysia.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että kielten erottelu paikan perusteella ovat tyypillisiä suomalaisille ja irlantilaisille koulukielimaisemille. Ruotsin kielikylvyssä ruotsinkieliset tekstit on sijoitettu luokkahuoneisiin, joissa kielikylpyoppilaita opetetaan ruotsiksi. Ruotsin kielellä on erillinen tila koulukielimaisemassa, joka on muutoin hyvin suomenkielinen. Iirin kielen kielikylvyssä iiri on koulukielimaiseman näkyvin kieli. Iirin kielen kielikylvyssä kielten erottelu tarkoittaa, että englanninkieliset tekstit on sijoitettu lähinnä kieliluokkiin. Muita kieliä esiintyy puolestaan vaihtelevasti tutkituissa koulukielimaisemissa.

Tutkimuksestani selviää myös, että kielikylpyoppilasidentiteetissä on eroavaisuuksia. Oppilaiden pohdinnat kielikylpykielen merkityksestä ja käytöstä heijastelevat kummankin kielikylpyohjelman tavoitteita. Ruotsin kielikylpyyn osallistuvat oppilaat kokevat ruotsin kielen merkitykselliseksi yksilötasolla. Iirin kielikylpyyn osallistuvat puolestaan nostavat esiin iirin kielen säilyttämisen yhteiskunnassa. Tutkimukseni tuloksia voidaan hyödyntää kielitietoisuuden tarkoituksellisessa edistämässä koulukielimaisemissa ja toisaalta opetuksessa, jonka tarkoituksena on tukea kielikylpyoppilaiden kieli- ja kulttuuri-identiteetin kehittymistä.

Asiasanat: kielikylpy, koulukielimaisema, monikielisyys, kielipolitiikka, identiteetti

ABSTRAKT

Pakarinen, Sanna

Språkbadsselevskap i Finland och på Irland: En studie om språkpolicy och två- och flerspråkighet i skollandskap och hos elever i tidigt fullständigt svenskt och iriskt språkbad

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2020, 241 s.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 304)

ISBN 978-951-39-8347-5 (PDF)

Syftet med min avhandling är att undersöka hur språkpolicy och språkbadsselevsidentitet diskursivt framställs i svenskt språkbad i Finland och i iriskt språkbad på Irland. I undersökningen granskas diskurser om två- och flerspråkighet i två språkbadsprogram där elever med landets majoritetsspråk som förstaspråk tillägnar sig landets andra nationalspråk som andraspråk. Jag närmar mig flerspråkighet i skolmiljöer med hjälp av begreppet 'skollandskap'. Elevernas språkliga praxis, inställning till språk och språkbad åsyftas med begreppet 'språkbadsselevskap'.

Undersökningsmaterialet är insamlat dels med hjälp av visuella metoder och består av 1 946 fotografier av texter på olika språk, dels ingår semistrukturerade intervjuer med sammanlagt tolv språkbads elever i årskurserna 5, 7 och 8 och dessutom används tjugofyra teckningar gjorda av de intervjuade eleverna. Det sekundära materialet utgörs av olika styrdokument för språkbad. Kritisk diskursanalys utgör studiens teoretisk-metodologiska ram.

Undersökningen visar att skollandskapen i Finland och på Irland kännetecknas av förekomsten av flera språk och språkseparatoring. I svenskt språkbad är de svenskspråkiga texterna huvudsakligen placerade i klassrummen där eleverna får sin undervisning på språkbadsspråket. Svenskan har sitt separata utrymme i skollandskapen där finska som skolans administrativa språk annars är det dominerande huvudspråket. I iriskt språkbad däremot har det iriska språket en påfallande stor roll i skollandskapen eftersom språkbadsspråket också är skolans administrativa språk. Språkseparatoringen i iriskt språkbad innebär att de engelskspråkiga texterna finns främst i språkklassrummen. Övriga språk förekommer i de studerade skollandskapen i varierande grad.

Undersökningen visar skillnader i hur eleverna i svenskt och iriskt språkbad uppfattar språkbadsselevskap. Elevernas resonemang kring betydelsen och användningen av språkbadsspråket har anknytning till målsättningen i respektive språkbadsprogram. Svenskan har betydelse för de finländska språkbads eleverna på individnivå och språket ses ha främst instrumentellt värde. Bevarandet av iriska på samhällsnivå är däremot kännetecknande hos de irländska språkbads eleverna. Resultaten kan utnyttjas i planeringen för att medvetet främja språkmedvetenhet i skolans visuella kommunikation. Vidare kan resultaten användas i undervisningen för att stötta utformningen av språkbads elevernas språkliga och kulturella identitet.

Nyckelord: språkbad, skollandskap, flerspråkighet, språkpolicy, identitet

Author's address Sanna Pakarinen
Department of Language and Communication Studies
University of Jyväskylä
sanna.m1.pakarinen@jyu.fi

Supervisors Karita Mård-Miettinen
Professor
Department of Language and Communication Studies
University of Jyväskylä

Petteri Laihonen
PhD, Academy Research Fellow
Centre for Applied Language Studies
University of Jyväskylä

Reviewers Christina Hedman
Professor in Swedish as a Second Language
University of Stockholm

Pirkko Nuolijärvi
Professor emerita
Institute for the Languages of Finland

Opponent Pirkko Nuolijärvi
Professor emerita
Institute for the Languages of Finland

FÖRORD

Ég er í smá útúrdúr, ég vil dansa en ég finn engin moves¹

När jag inledde mina doktorandstudier vid Enheten för nordiska språk vid Vasa universitet i början av 2015 lovade jag mig själv att återuppta danslektioner som motvikt till det skrivbordsarbete som avhandlingsskrivande ofta är. I början av doktorandtiden och under de första regelbundna danslektionerna kändes det precis som det uttrycks i den isländska sångtexten ovan: jag skulle ha velat göra något men visste inte riktigt hur. Med andra ord behövde jag hitta lämpliga steg både som doktorand och som dansare. Nu när doktorandtiden närmar sig sitt slut anser jag att dans som metafor och en faktisk idrottsform passar perfekt för att beskriva avhandlingsprocessen.

Till en början räckte det med en dansgenre och en lektion per vecka men aptiten växer medan man äter. Samma gäller även forskning: i början av doktorandtiden räckte det för mig att bekanta mig med det egna forskningsområdet – med andra ord språkbad och skollandskap – men ju längre jag kom i processen desto viktigare blev det att lära mig mer för att bättre kunna positionera undersökningen inom flerspråkighetsforskningen. Men att tillägna sig uppgifter om språkbad i Finland och på Irland, nya insamlings- och analysmetoder, för att inte tala om koreografier, kan ibland vara överväldigande och få en att glömma det som egentligen är kärnan i ens arbete. Lyckligtvis har jag under avhandlingsprocessen haft människor att vända mig till, både när allt har gått bra och när arbetet inte har varit en dans på rosor.

Jag har varit i goda händer under hela doktorandtiden från dess början vid Vasa universitet till dess slut vid Jyväskylä universitet. Först vill jag rikta ett speciellt tack till mina handledare, professor Karita Mård-Miettinen och FD Petteri Laihonen. Våra givande diskussioner och er kontinuerliga feedback har hjälpt mig att finna stegen för att genomföra min studie. Tack för er oersättliga uppmuntran i synnerhet under de sista åren av avhandlingsprocessen, jag skulle inte ha klarat det utan er guidning. Jag vill också rikta ett stort tack till professor Siv Björklund och professor Nina Pilke som var mina handledare vid Vasa universitet under de två första åren av doktorandtiden. Er handledning var otroligt viktig vid valet av temat och planeringen av materialinsamlingen. Professor Siv Björklund vill jag ytterligare tacka för all uppmuntran och feedback i rollen som ledare för projektet Samverkan mellan språklig praxis, flerspråkig identitet och språkideologi (2016–2020). Vidare vill jag tacka professor Christina Hedman och professor emerita Pirkko Nuolijärvi för att ni ställde upp som förhandsgranskare för mitt manuskript. Jag vill rikta ett stort tack till professor emerita Marianne Nordman för språkliga råd och för korrekturläsningen av den svenska texten. Jag vill vidare tacka FM Sannina Sjöberg för korrekturläsningen av mina tidigare texter.

¹ Låten *Stjörnur* av JóiPé, Króli, Helgi A. & \$mjörvi (2018). Från albumet *Afsakið Hlé* (Kjói).

Arbetsdagarna i Vasa skulle ha varit trista utan mina underbara kollegor. Jag vill tacka Bodil Haagensen, Gun-Viol Vik, Niina Nissilä, Jaana Puskala, Elina Nevasaari, Mari Bergroth, Katri Hansell och Sanna West för trevliga diskussioner och intressanta synpunkter på min forskning. Doktorandkollegorna och de redan disputerade kollegorna vid både Vasa universitet och Jyväskylä universitet har givit mig styrka, uppmuntran och (språkligt) stöd otaliga gånger. Det gamla Vasagänget kan jag inte tacka tillräckligt nog för inspiration, skratt och sällskap under alla våra stunder tillsammans. Tack Camilla Rosvall, Annika Peltoniemi, Sannina Sjöberg, Maud Rantala, Linda Storås, Maria Kvist, Pia Hirvonen, Kim Sandvad West, Sanna Heittola och Jari-Pekka Välimaa för att jag har fått jobba med er. Vidare vill jag tacka doktorandkollegorna och de nyligen disputerade kollegorna vid Jyväskylä universitet. Tack Pauliina Sopenen, Henna Heinonen, Maria Kautonen, Paulina Nyman-Koskinen, Tuire Oittinen, Päivi Iikkanen, Sari Piittinen och Milja Seppälä för alla trevliga stunder jag har fått tillbringa med er. Det har varit oerhört lärorikt att få tala med er om doktorandstudier och framtidsplaner. Tack för att ni varmt välkomnade mig till Jyväskylä universitet hösten 2017.

Furthermore, I have had a great privilege to reside outside Finland while writing my thesis. Most importantly, *tá mé go mór faoi chomaoín ag mo stiúrthóir, an tOllamh Pádraig Ó Duibhir*. I owe a big thank you to Professor Ó Duibhir for all the encouragement, assistance and hospitality I have experienced during my many stays in Dublin and at Dublin City University. Our numerous discussions about All-Irish education, *Gaeilge* and Ireland in general have been invaluable for my research. *Go raibh míle maith agat!* I wish to thank Lorraine Ni Gháirbhith, Deirdre Ni Chonghaile, Laoise Ni Thuairisg, Aisling Ni Dhiorbhain and Jacaí de Brún for welcoming me to *Teagasc na Gaeilge* at DCU Institute of Education during my research exchange in autumn 2018. Thank you also to Professor Lachlan "Lockie" Jackson (Ritsumeikan University), PhD Maria Feeney (DCU), Áine Ní Ghlinn (DCU) and Sinéad Nic Aindriú (DCU) for sharing an office on St. Patrick's Campus, thoughts on the academia, and, of course, travelling tips. I would like to thank Orla Dawson and Maelíosa Griffin for your time, enthusiasm and assistance when I was settling in at DCU. I wish to thank Audrey, John, Yaz, Ava and Isabelle for hospitality and for welcoming me to their home for the three months while I was residing in Dublin.

I am also grateful for the discussions about my research I have had with Emerita Associate Professor Tina Hickey (University College Dublin), and Dr T.J. Ó Ceallaigh (Mary Immaculate College, University of Limerick). Eriyiskiitos FT, dosentti Tamás Péter Szabólle (Jyväskylän yliopisto) kiinnostuksestasi väitöskirjatyöhöni ja antoisista keskusteluistamme koulukielimaisemiin liittyen. Kiitos, että kutsuite Petterin kanssa minut mukaan AFinLAn syysseminariumiin vuonna 2015. Palautteellanne oli merkittävä rooli väitöstutkimukseni kehittymisen kannalta.

Suuret kiitokset perheelleni, sukulaisilleni ja ystävilleni tuesta väitöskirjatyöskentelyn aikana. Kiitos vanhemmilleni Sirpa ja Tapani Pakariselle kaikesta tuesta ja kiinnostuksesta, jota olette osoittaneet työhöni. Perheessämme

on aina arvostettu kieliä, ehkäpä mielenkiintoni kieliin onkin lähtöisin jo varhaislapsuudesta. Vierailunne Vaasassa ja erityisesti vierailuni Kotkassa ovat olleet piristäviä ja antaneet minulle uutta potkua. Haluan kiittää siskoani Kati Pakarista, Ville Kolehmaista ja tädin rakkaita silmäteriä Elmoa ja Alvaa siitä, että olette muistuttaneet elämästä väitöskirjatyön ulkopuolella. Kiitos kaikista iloisista hetkistä, joita olen saanut viettää kanssanne! Lämmin kiitos Kotkaan muille sukulaisille. Rakkailla ystävilläni on ollut tärkeä rooli elämässäni jo ennen väitöskirjatyön alkua, mutta erityisesti sen aikana. Kiitos Satu, että kauan sitten tutustuit minut Irlantiin. En olisi aikoinaan uskonut, että päädyn tekemään maahan ja sen kieliin kohdistuvaa väitöskirjaa. Valtavat kiitokselle Oonalle ja Minnalle kaikista yhteisistä ratkiriemukkaista hetkistämme. Kiitos antoisista kielikylpyyn, väitöskirjatyöhön ja ennen kaikkea ihan kaikkeen muuhun kohdistuvista keskusteluistamme. *Takk stelpur, þig skiptið mig svo mikið máli!*

Denna avhandling skulle aldrig ha blivit av utan projektfinansiering av Svenska litteratursällskapet i Finland. Tack vare finansieringen har jag på heltid fått koncentrera mig på avhandlingsarbetet. För övrigt ekonomiskt stöd vill jag tacka Jyväskylä universitet och Svensk-Österbottniska Samfundet. Jag vill vidare tacka Vasa universitet, Jyväskylä universitet och Svenska kulturfonden i Finland för finansieringen av flera konferensresor. Ett särskilt tack vill jag rikta till tiedeneuvosto vid Jyväskylä universitet samt Svensk-Österbottniska Samfundet för finansieringen av mitt forskarutbyte på Irland hösten 2018. Min undersökning skulle inte ha lyckats utan de fyra entusiastiska rektorerna i mina fältskolor, en rad engagerade språkbadslärare och tolv ivriga informanter och deras föräldrar. Kiitos, tack, thank you!

Till slut hittade jag äntligen mina moves för att genomföra min undersökning som har resulterat i denna doktorsavhandling. Det har också under åren blivit lättare att lära sig mer eller mindre utmanande koreografier under danslektionerna. Nu är det dags att fortsätta och stå på egna ben som forskare och ta steg mot nya äventyr. Den här avhandlingen tillägnas min lille Elmo vars språkutveckling jag med glädje har fått följa både som språkvetare och som moster. Maailma on sun!

Vasa den 1 oktober 2020

Sanna Pakarinen

BILDER

BILD 1	Enspråkigt svensk vägg i språkbadsklassrummet i Blåhallon.....	127
BILD 2	En enspråkigt svensk text på dörren till ett av språkbadsklassrummen i Blåhallon	128
BILD 3	En språkigt svensk vägg i ett av språkklassrummen i Mjölon	129
BILD 4	En enspråkigt engelsk vägg i ett av språkklassrummen i Mónóg...	130
BILD 5	En modifierad engelskspråkig text med inslag av iriska i Mónóg..	131
BILD 6	En enspråkigt irisk text med språkideologiskt budskap i Bódhearc	133
BILD 7	En tysk vägg i ett av språkklassrummen i Blåhallon	135
BILD 8	En fransk vägg i ett av språkklassrummen i Mónóg.....	136
BILD 9	En del av den ryska väggen i trappuppgången i Mjölon	137
BILD 10	En vägg med texter på övriga språk i hallen i Bódhearc	138
BILD 11	En enspråkigt irisk text i anknytning till iriska tävlingen i Mónóg	162
BILD 12	En enspråkigt irisk affisch med ordspråk i Mónóg	163
BILD 13	En enspråkigt irisk text som uppmuntrar till att tala i Bódhearc	164
BILD 14	En enspråkigt irisk text om iriska tävlingen i Mónóg	165
BILD 15	En enspråkigt svensk affisch om svenska fester i Mjölon.....	167
BILD 16	En enspråkigt svensk teckning med alster om midsommartraditioner i Mjölon.....	168
BILD 17	En enspråkigt irisk affisch med nationalsymboler i Bódhearc	169
BILD 18	En enspråkigt irisk teckning med ett ordspråk och symboler i Mónóg	170

FIGURER

FIGUR 1	Begreppsapparaten och undersökningsobjekten i avhandlingen	19
FIGUR 2	Språkfördelningen i tidigt fullständigt svenskt språkbad.....	50
FIGUR 3	Språkfördelningen i tidigt fullständigt iriskt språkbad	51
FIGUR 4	Schablon för teckningsuppgiften.....	87
FIGUR 5	Språken och texternas placering i Blåhallon.....	112
FIGUR 6	Språkens funktioner i skollandskapet i Blåhallon	113
FIGUR 7	Språken och texternas placering i Mjölon.....	114
FIGUR 8	Språkens funktioner i skollandskapet i Mjölon.....	115
FIGUR 9	Språken och texternas placering i Bódhearc.....	117
FIGUR 10	Språkens funktioner i skollandskapet Bódhearc.....	118
FIGUR 11	Språken och texternas placering i Mónóg.....	119
FIGUR 12	Språkens funktioner i skollandskapet i Mónóg	120
FIGUR 13	Visualisering av Mónógs skollandskap gjord av Éadaoin, Eimear, Oisín och Oonagh	145
FIGUR 14	Visualisering av Mjölonns skollandskap gjord av Elias, Ellen, Olivia och Otto	147

FIGUR 15 Visualisering av Ellens och Elias språkliga identitet.....	177
FIGUR 16 Visualisering av Oisíns språkliga identitet	179

TABELLER

TABELL 1 Utbildningssystemen i Finland och på Irland.....	38
TABELL 2 Ramarna för svenskt och iriskt språkbad	47
TABELL 3 Sammanställning av de medverkande språkbadseleverna	72
TABELL 4 Omfånget av det insamlade materialet i studien.....	79
TABELL 5 Texter i de två skollandskapen i Finland enligt språk.....	103
TABELL 6 Texter i de två skollandskapen på Irland enligt språk.....	107
TABELL 7 Olika aktörer i de fyra skollandskapen.....	122

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

ABSTRACT

TIIVISTELMÄ

ABSTRAKT

FÖRORD

BILDER, FIGURER OCH TABELLER

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1	INLEDNING	17
1.1	Bakgrund.....	21
1.2	Syfte och frågeställningar	25
1.3	Avhandlingens disposition	28
2	SOCIOLINGVISTISKA PERSPEKTIV PÅ FLERSPRÅKIGHET OCH IDENTITET I SKOLAN	30
2.1	Kritiskt perspektiv på flerspråkighet.....	30
2.2	Den sociopolitiska och legislativa kontexten för grundläggande utbildning i Finland och på Irland	32
2.2.1	Samhällelig två- och flerspråkighet.....	32
2.2.2	Utbildningssystemen.....	36
2.2.3	Uppkomsten av språkbad.....	41
2.3	Tidigt fullständigt envägsspråkbad i svenska och iriska.....	43
2.3.1	Språkbad som program.....	43
2.3.2	Kännetecknande drag för svenskt och iriskt språkbad	46
2.3.3	Styrdokument för språkbad	54
2.4	Språk och identitet i skollandskap.....	56
2.4.1	Språk, identitet och språkinlärare.....	56
2.4.2	Språk och identitet i språkbad	59
2.4.3	Skollandskap.....	60
3	MATERIAL OCH METOD	64
3.1	Teoretisk-metodologiska utgångspunkter	65
3.1.1	Kritisk diskursanalys	65
3.1.2	Kvalitativa fallstudier	68
3.2	De medverkande skolorna och språkbadseleverna.....	69
3.2.1	Språkliga förhållanden i Helsingfors och Dublin.....	72
3.2.2	Skolorna och eleverna i svenskt språkbad	74
3.2.3	Skolorna och eleverna i iriskt språkbad.....	76
3.3	Material	78
3.3.1	Materialinsamling med hjälp av visuella metoder	80
3.3.2	Fotografier	82
3.3.3	Intervjuer	84
3.3.4	Kompletterande material	88

3.4	Analysmetoder.....	90
3.4.1	Geosemiotisk analys av fotografier.....	91
3.4.2	Lingvistisk analys av intervjuer och kompletterande material	95
3.4.3	Innehållsanalys av teckningar.....	97
3.5	Etiska överväganden.....	97
3.5.1	Material och materialinsamling.....	98
3.5.2	Forskarens position.....	100
4	SPRÅKPOLICY I SVENSKT OCH IRISKT SPRÅKBAD.....	101
4.1	Maktförhållanden mellan språken.....	101
4.1.1	Språken i skollandskapen.....	102
4.1.2	Språkens placering och funktioner i skollandskapen.....	110
4.1.3	Aktörerna i skollandskapen.....	121
4.2	Diskurser om två- och flerspråkighet i skollandskapen.....	126
4.2.1	Särskilda rum för språkbadsspråket.....	126
4.2.2	Begränsande av förstaspråket.....	130
4.2.3	Begränsande av de främmande språken.....	134
4.2.4	Berikande med de främmande språken och övriga språk....	137
4.3	Språkbadselevs inställning till diskurser om två- och flerspråkighet i skollandskapen.....	139
4.3.1	Särskilda rum för språkbadsspråket.....	140
4.3.2	Begränsande av förstaspråket.....	143
4.3.3	Begränsande av de främmande språken.....	144
4.3.4	Berikande med de främmande språken och övriga språk....	146
4.4	Sammanfattning.....	148
5	SPRÅKBADSELEVSKAP I SVENSKT OCH I IRISKT SPRÅKBAD.....	152
5.1	Diskurser om språkbadselevskap i styrdokument.....	152
5.1.1	Att bli tvåspråkig.....	153
5.1.2	Uppmuntran till att tala språkbadsspråket.....	154
5.1.3	Gedigen och funktionell språkkunskap.....	156
5.1.4	Hemmets stöd och revitalisering.....	158
5.2	Diskurser om språkbadselevskap i skollandskapen.....	161
5.2.1	Revitalisering.....	161
5.2.2	Uppmuntran till att tala språkbadsspråket.....	164
5.2.3	Kulturkännedom och -arv.....	166
5.3	Diskurser om språkbadselevskap hos elever.....	171
5.3.1	Identifikation som två- eller flerspråkig.....	172
5.3.2	Separering av språk.....	177
5.3.3	Intresse för språk.....	180
5.3.4	Nytta med språkbadsspråket.....	182
5.3.5	Svenskspråkighet.....	184
5.3.6	Revitalisering.....	185
5.4	Sammanfattning.....	188

6	AVSLUTANDE DISKUSSION	191
6.1	Samspelet mellan språklig praxis i skollandskapen och språbadselevs inställning.....	191
6.2	Samverkan mellan två- och flerspråkighet i skollandskap och språbadselevskap	196
6.3	Studiens begränsningar och möjligheter.....	201
6.4	Fortsatt forskning.....	205
	YHTEENVETO (SAMMANFATTNING PÅ FINSKA).....	207
	LITTERATUR.....	212
	BILAGA 1: FRÅGEPATTERI (PARINTERVJUER).....	231
	BILAGA 2: FRÅGEBATTERI (INDIVIDUELLA INTERVJUER OCH ELICITERING).....	234
	BILAGA 3: TILLSTÅNDSBLANKETT OCH FÖRÄLDRABREV (FINLAND)	235
	BILAGA 4: TILLSTÅNDSBLANKETT (FINLAND).....	237
	BILAGA 5: TILLSTÅNDSBREV OCH FÖRÄLDRABREV (IRLAND)	238

1 INLEDNING

Språk hör på flera sätt samman med makt, vilket realiseras i ett samhälle där människor försöker påverka andra, ibland även mot deras vilja. Individer, grupper eller institutioner kan med hjälp av språk kommunicera med varandra men också reglera eller till och med manipulera andra. Men språk kan också användas i andra styften, exempelvis för att beskriva grupptillhörighet eller för att manifesteras identiteter. (Einarsson, 2009: 11–12; Shohamy, 2006: 14–15.) Språkets samhörighet med kontroll innebär ytterligare att identiteter kan vara influerade av rådande praxis i individers närmiljöer (Norton, 2013: 2). Skolan är en verksamhet där värderingar och omständigheter i samhället återspeglas och där värderingarna och omständigheterna i samhället reproduceras av nya generationer (Einarsson, 2009: 335).

Med hjälp av språkpolicy (eng. *language policy*) kan man organisera, styra och manipulera språkligt beteende (Shohamy, 2006: 68). Språkpolicy kan ses som en apparatur att kunna inverka på språken i en kontext (jfr Shohamy, 2006: 73–74). För att kunna förstå hur språkpolicy kan organisera, styra och manipulera ska man skilja mellan tre komponenter. Enligt Spolsky (2004: 5) består språkpolicy av språklig praxis (eng. *language practice*), språkideologi (eng. *language ideology*) och språkplanering (eng. *language management*). Språkpolicy kan tillämpas på många nivåer vilket medför att policy på samhällsnivå påverkar språkligt beteende i skolor som i sin tur skapar en egen språkpolicy i form av språklig praxis. Språkpolicy fungerar också i annan riktning i och med att individer med sin språkliga praxis kan inverka på policyn i samhället (jfr Shohamy, 2006; Spolsky, 2004; om språkpolicy i anknytning till språken i samhället, se t.ex. Lanza & Woldemariam, 2009).

Skolor med tvåspråkig undervisning, till exempel tidigt fullständigt envägsspråkbad (eng. *early total one-way immersion*), utgör ett särskilt verksamhetsområde i samhället där främst majoritetsspråkstalande barn tillägnar sig ett minoritetsspråk eller ett annat officiellt språk och får erfara delar av dettas kultur (se t.ex. Tedick & Lyster, 2020). Detta innebär att barn med enspråkig bakgrund ska utvecklas till två- eller flerspråkiga i en utbildningskontext (Bergroth, 2015: 21; Mård-Miettinen & Björklund, 2018: 80).

Språkbadsprogrammen runtom i världen har som en av sina målsättningar att främja två- eller flerspråkighet. Men den sociolingvistiska kontexten för språkbadsprogrammet påverkar också skolans språkpolicy.

Syftet med min doktorsavhandling är att studera språkpolicy och språkbadsevidentitet i två kontexter, m.a.o. i svenskt språkbud i Finland för finskspråkiga elever och i iriskt språkbud i republiken Irland² (hädanefter Irland) för engelskspråkiga elever. I undersökningen studeras samspelet mellan skolornas språkliga praxis kring två- och flerspråkighet i de två språkbadsprogrammen och utformningen av så kallat språkbadselevskap. Skolornas språkpolicy undersöks via skolornas visuella kommunikation, dvs. skollandskap (eng. *schoolscapes*). Enligt Brown (2012: 281–282) är skollandskap språkliga landskap i skolmiljöer där skriftliga och muntliga texter vidmakthåller och ändrar språkideologier. Definitionen på skollandskap har sedan utvidgats, och i enlighet med Laihonen och Tódor (2017), Savela (2018) och Szabó (2015) granskas i min studie semiotiska landskap som tar i beaktande inte bara skriftliga alster utan också bilder och symboler.

Med skollandskap avses i avhandlingen således de texter i form av skriftliga alster, bilder och symboler på olika språk som kan observeras på skolornas väggar. Det finns inte ett etablerat begrepp på svenska som täcker Browns *'schoolscape'*. I undersökningen använder jag mig av begreppet *'skollandskap'* för att diskutera skolors visuella miljöer i språkbud. Skollandskap som helhet utgör i min undersökning den mekanism som synliggör skolors språkpolicy via språkliga val i de texter som har placerats på skolornas väggar (jfr Shohamy, 2006: 75–76). Språkpolycyn i språkbud som synliggörs via skollandskap kan antas influera språkbadselever som tillbringar tid i skolmiljöer med tvåspråkiga undervisningsprogram. Den andra halvan av min undersökning utgörs således av utformningen av språkbadselevskap vilket i min studie betyder det att vara majoritetsspråkstalande språkbadselev som tillägnar sig landets andra officiella språk som andraspråk i skolkontext. Undersökningen av språkbadselevskap tar avstamp i identitetsforskning där identitet förstås som individers uppfattning om sig själva och om andra människor (se t.ex. Block, 2007; Liebkind & Henning-Lindblom, 2015). I min avhandling avser jag med sambandet mellan språkbadselevskap och inläraidentitet hur språkbadselever uppfattar sig som andraspråksinlärare och inlärare av främmande språk och hur de positionerar sig i förhållandet till andra människor i och utanför skolan.

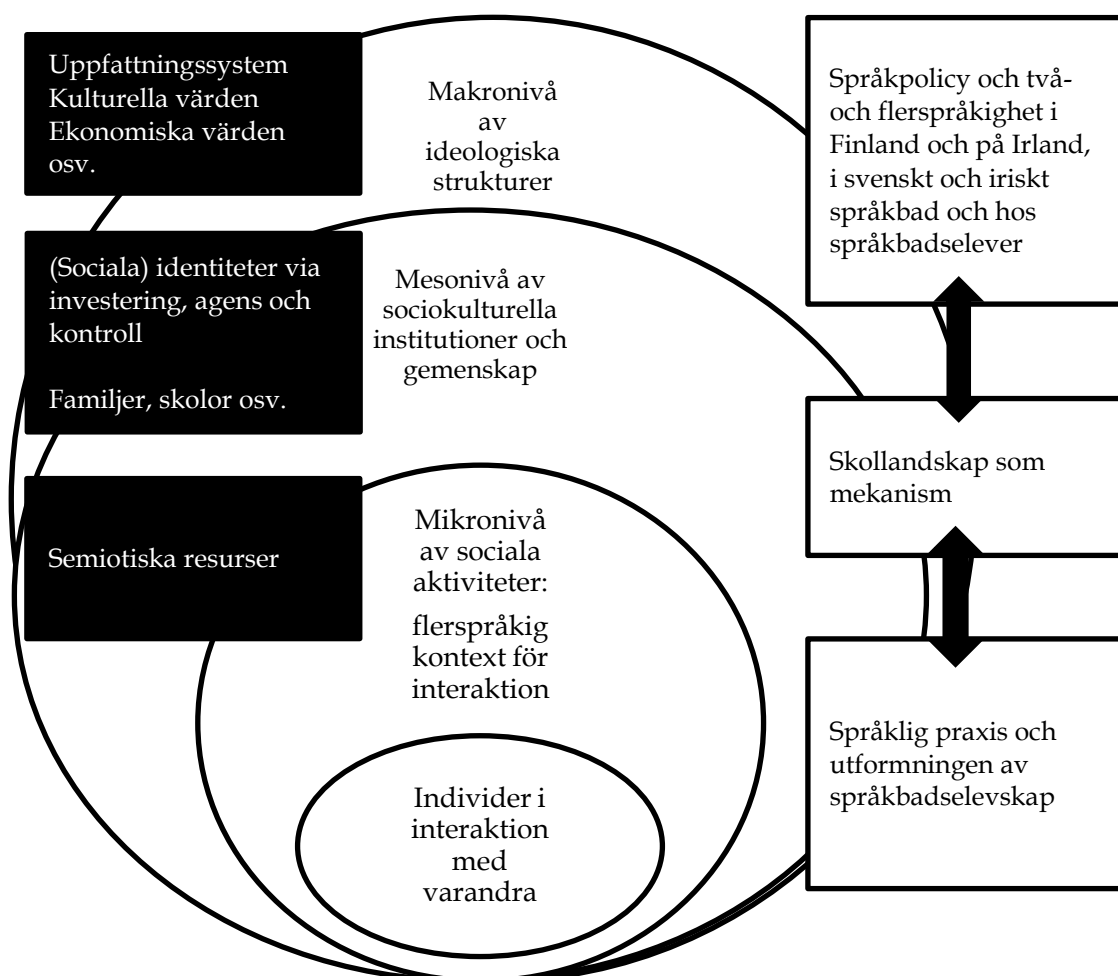
Undersökningen ingår i det sociolingvistiska vetenskapsfältet³ och tar även avstamp i andraspråks- och flerspråkighetsforskning i och med att språkbadsforskning och forskning i skollandskap ingår i fältet. Min undersökning representerar lingvistiskt orienterad språkbadsforskning. Dagens språkbadsforskning i synnerhet i Finland har frångått

² Denna studie berör endast republiken Irland (ga. *Poblacht na hÉireann*). Nordirland (ga. *Tuaisceart Éireann*) som är ett delområde i Förenade kungariket Storbritannien och Nordirland är uteslutet.

³ Även kallat språksociologi på svenska, se t.ex. Einarsson (2009: 15–16)

språkinlärningsforskningen och övergått till forskning i språkanvändning med flerspråkighetsperspektiv. Vetenskapsfältet andraspråksinläring (eng. *second language acquisition*, SLA) har genomgått omfattande förändringar (jfr *social turn* i Block, 2003 och *multilingual turn* i May, 2014) på 2000-talet och dessa förändringar har i sin tur inverkat på inriktningen inom dagens finländska språkbadsforskning. Studier i skollandskap, precis som studier i språklandskap i andra miljöer än, anses i sin tur undersöka flerspråkighet (se t.ex. Gorter, 2013; Laihonen & Szabó, 2017, 2018; Van Mensel, Vandenbroucke & Blackwood, 2016).

I figur 1 presenteras begreppsapparaten och undersökningsobjekten i min avhandling. Figuren baserar sig på en tvärdisciplinär referensram för andraspråkstillägnande (Douglas Fir Group, 2016: 25) och Shohamys (2006: 78) uppfattning om mekanismer mellan policy och praxis. Den tvärdisciplinära referensramen är ursprungligen skapad för att belysa den mångfacetterade andraspråksinläringen och -undervisningen (se Douglas Fir Group, 2016). I min studie används referensramen för att göra skillnad mellan de olika nivåerna som kan skapa, influera och ändra policy och identifikation vilket i sin tur kan påverka individerna i en viss kontext.



FIGUR 1 Begreppsapparaten och undersökningsobjekten i avhandlingen

Enligt Douglas Fir Group (2016: 24) är andraspråksinläringen en kontinuerlig process där individen i olika kontexter och i samverkan med andra människor använder sig av olika semiotiska resurser för att lära sig språk och konstruera identitet. Processen är dubbelriktad eftersom individerna är influerade av de språkpolicyer som förverkligas på de olika nivåerna men individerna kan också påverka språkpolicy.

I min undersökning studerar jag hurdan språkpolicy och hurdana förekomster av två- och flerspråkighet som förmedlas på makronivån (i Finland och på Irland), mesonivån (i svenskt och iriskt språkbad) och mikronivån (i fyra skolor med språkbad). Därutöver undersöks ur individperspektiv samspelet mellan språkpolicyen och den språkliga praxisen i skolorna i syfte att förstå hur språkpolicy som manifesteras via skollandskap kan influera språkbadselever i ett tvåspråkigt undervisningsprogram. De semiotiska resurserna i anknytning till mikronivån inbegriper i min studie texter med eller utan skriftliga alster och bilder eller symboler som i sin tur bildar skollandskap i språkbad. Skollandskapen utgör således den mekanism som placerar sig mittemellan språkpolicy och språklig praxis i skolor med språkbad och som kan antas vidmakthålla policyen (jfr Shohamy, 2006, 2015; se också Garvin & Eisenhower, 2016). Språkbadselevernas uppfattningar om två- och flerspråkighet och språkbadselevskap granskas i första hand i förhållande till skolornas språkpolicy men också i förhållande till de samhällseliga ideologierna.

Avhandlingens teoretisk-metodologiska referensram utgörs av kritisk diskursanalys (eng. *critical discourse analysis*, CDA) där språket uppfattas som en del av social verksamhet. Kritisk diskursanalys utgår från en funktionell språksyn vilket betyder att meningar är kontextbundna och uppstår i social interaktion. I enlighet med den teoretisk-metodologiska referensramen undersöker jag hur språk används och vad språk används till i ett givet sammanhang som är knutet till en bredare sociohistorisk kontext. (Fairclough & Wodak, 1997: 258; Pietikäinen & Mäntynen, 2019: 14, 18–19.) Således formas språket av och formar det sociala sammanhanget, och språk och dess användning inverkar alltid på det ämne som man talar om men också på dem som talar om ämnet (Pietikäinen & Mäntynen, 2019: 14, 18). Språk är ytterligare ett medel för individer att konstruera en verklighet, sin identitet och förhållanden till andra individer eftersom språket kan användas för att inkludera och utesluta. (Pietikäinen & Mäntynen, 2019: 17, 25.) Kännetecknande för kritisk diskursanalys är intresset för kontroll, ideologier och politiska aspekter (Pietikäinen & Mäntynen, 2019: 10; se även Fairclough & Wodak, 1997: 258) vilket har lett till valet av ansats i min undersökning. Enligt den teoretisk-metodologiska referensramen konstrueras identitet med hjälp av språk och andra semiotiska resurser i interaktion med omgivningen. Språk anses vara ett medel för att uttrycka, beskriva och förhandla om identiteter. (Pietikäinen & Mäntynen, 2019: 89–90.) Kritisk diskursanalys anknyts också till kritisk sociolingvistik där samhällseliga frågor och språkets roll i sociala processer sätts i förgrunden (Heller, Pietikäinen & Pujolar, 2018). I avhandlingen tillämpar jag som teoretisk-

metodologiska ramverk kritisk diskursanalys och kritisk sociolingvistik (se avsnitt 3.1).

Föreliggande doktorsavhandling ingår i språkbadsprojektet *Samverkan mellan språklig praxis, flerspråkig identitet och språkideologi* (2016–2020). Projektet har finansierats av Svenska litteratursällskapet i Finland och genomfördes först vid Vasa universitet (2016–2017) och sedan i form av ett samarbete mellan Jyväskylä universitet och Åbo Akademi i Vasa (2018–2020) (om projektet, se Björklund, 2019). Målsättningen för projektet var att bidra till att skildra bakomliggande faktorer och värderingar som inverkar på efterfrågan och utbudet av språkbad. Dessutom var målet att öka förståelsen för hur (språkliga) identiteter och lärarskap utformas i språkbad. Projektet omfattar således olika aktörer såsom språkbadselever (Pakarinen & Björklund, 2018; Mård-Miettinen & Björklund, 2018) och språkbadsklasslärare (Peltoniemi, 2017; Peltoniemi & Bergroth, 2020). Utöver hemmet och skolan som sociala miljöer i språkbad har även samhälllig debatt om svenskt språkbad i Finland undersökts (se Björklund, 2017).

1.1 Bakgrund

Envägsspråkbad⁴ (eng. *one-way immersion*) är en form av internationellt etablerad tvåspråkig undervisning som ofta är avsedd för majoritetsspråkstalande barn. Eleverna tillägnar sig vanligen ett minoritetsspråk som samtidigt är både mål och medel för lärandet. Språkbad är ett innehållsbetonande undervisningsprogram vilket innebär att språkbadselever ska uppnå samma mål i olika läroämnen som elever i reguljära enspråkiga undervisningsprogram. Andraspråkstillägnandet sker i samband med undervisning i en del av skolämnena på andraspråket. Också utvecklingen av elevernas förstaspråk är viktig i språkbad och förstaspråket används som undervisningsspråk i en del av skolämnena. (Se t.ex. Björklund, 2017; Fortune & Tedick, 2008; Lightbown & Spada, 2006; Swain & Johnson, 1997; Tedick & Lyster, 2020.) Den sociolingvistiska kontexten för de olika språkbadsprogrammen definierar ifall programmet främjar två- eller flerspråkighet.

Begreppet 'språkbad' myntades i samband med att det första språkbadsprogrammet på den tvåspråkiga orten St. Lambert i Kanada initierades år 1965 (Lambert & Tucker, 1972). Detta språkbadsprogram i franska för engelskspråkiga majoritetsspråkstalande barn blev en modell för framtida språkbadsprogram runtom i världen såsom språkbadet i spanska i USA, i svenska i Finland och i flera språk i Australien (Tedick & Lyster, 2020: 3). Språkbadsundervisningen introducerades i Finland av professor Christer Laurén.

⁴ Det finns också tvåvägsspråkbad (eng. *two-way immersion*) där en elevgrupp består av både majoritetsspråkstalare och minoritetsspråkstalare som ska lära sig varandras språk (se t.ex. Thomas & Collier, 2012). I USA har man haft tvåvägsspråkbad (spanska-engelska) sedan 1960-talet, ett nyare exempel på tvåvägsspråkbad är rysk-estniska program i Estland (se t.ex. Tedick & Lyster, 2020: 7).

Den första gruppen i svenskt språkbad inledde sin verksamhet i ett daghem i den tvåspråkiga staden Vasa år 1987 (Laurén, 1999: 22). Samarbetet mellan de finländska språkbadsforskarna och språkbadaktörerna (skolpersonal och föräldrar) på fältet har kännetecknat svenskt språkbad redan från början (jfr Björklund, 1996). På Irland har tvåspråkig undervisning ingått i utbildningssystemet sedan 1922 när Irland blev en självständig stat (Ó Duibhir, 2018a: 1). Strukturen på iriskt språkbad för andraspråkstalare avviker delvis från ett protypiskt program för tidigt fullständigt språkbad (se avsnitt 2.3) och begreppet 'språkbad' förekommer rätt sällan i forskningslitteraturen. På Irland benämns programmet till och med *All-Irish* och *Irish-medium education* eller dess iriska motsvarigheter *lán-Ghaeilge* och *Gaeilscoileanna*. I studien använder jag mig av benämningen språkbad även i den irländska kontexten eftersom de båda programmen fyller de flesta kriterierna för språkbad (se avsnitt 2.3).

Före en överblick över tidigare finländsk och irländsk språkbadsforskning redogör jag för några centrala begrepp i min studie. I aktuell flerspråkighetsforskning har man börjat distansera sig från synen på språk som enheter som är möjliga att räkna (se t.ex. Blackledge, Creese & Takhi, 2014: 191; Martin-Jones, Andrews & Martin, 2017: 189). I stället använder man begrepp som 'språkande' (eng. *linguaging*) eller 'transspråkande' (eng. *translinguaging*) (García & Wei, 2014: 10). Alternativen till begreppet 'språk' har sin plats inom forskningsfältet men i min avhandling avser jag med ett språk ett bundet system med bestämda lingvistiska drag eftersom undersökningskontexten är en skola som erbjuder tvåspråkig undervisning där kategoriseringen av språk sker t.ex. i läroplanen (jfr Mård-Miettinen & Björklund, 2018: 81).

Dagens flerspråkighetsforskning har ytterligare börjat ifrågasätta användningen av begrepp som 'L2' (eng. *second language*; fi. *toinen kieli*) och 'L3' (eng. *third language*) som i tidigare forskningslitteratur har använts för att markera den ordning i vilken individer har tillägnat sig språk (se t.ex. Hammarberg, 2014: 3–5). I internationell språkbadsforskning tenderar man fortsättningsvis att använda L1 (eng. *first language*; fi. *ensikieli*) och L2 för att åtskilja språkbadselevers första- och andraspråk. De två språken är också de primära undervisningsspråken⁵ i programmen. I min studie används benämningen förstaspråk om det språk som de medverkande språkbadseleverna för det mesta talar hemma med sin familj. I svenskt språkbad i Finland är språkbadselevernas förstaspråk finska och i iriskt språkbad på Irland är förstaspråket engelska. Benämningen används trots att begreppet 'modersmål' (eng. *mother tongue*; fi. *äidinkieli*) förekommer i Finland i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014) i samband med läroämnet modersmål och litteratur. På Irland hänvisar man i de nationella läroplanerna (1999, 2015) till det läroämne som motsvarar modersmål och litteratur endast med benämningen *English*.

⁵ Om begreppet 'skolans undervisningsspråk' (fi. *koulun opetuskieli*) i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014) i Finland och användningen av begreppet i anknytning till tvåspråkig undervisning inklusive svenskt språkbad, se Bergroth (2016).

I min studie används benämningen språkbadsspråk (eng. *immersion language*; fi. *kielikylpykieli*) i stället för andraspråk även om svenska och iriska är de språk som de medverkande eleverna i studien tillägnar sig som andraspråk. Benämningen språkbadsspråk följer begreppsanvändningen i den nationella läroplanen i Finland medan motsvarande begrepp saknas i de nationella irländska läroplanerna. Hänvisningarna till det iriska språket sker det mesta med dess iriskspråkiga benämning *Gaeilge*. Även om begreppen varierar i de två länderna anser jag att användningen av de svenskspråkiga benämningarna förstaspråk och språkbadsspråk markerar en tydlig skillnad mellan dessa språk i förhållandet till språkbadselevernars språkliga bakgrund och skolgång. Hänvisningarna till ytterligare språk som kan undervisas i språkbadsprogrammet görs med benämningen främmande språk (eng. *foreign language*; fi. *vieras kieli*). Benämningen övrigt språk (eng. *additional language*; fi. *muu kieli*) syftar på alla de resterande språken i elevernas och skolornas vardag. Benämningarna förekommer delvis i styrdokument sådana som de nationella och lokala läroplanerna och återspeglar således de hierarkiska strukturerna inom språkutbildningspolitiken (om den finländska kontexten, se t.ex. Laihonen & Halonen, 2019: 86). Jag är också medveten om debatten om ifrågasättandet av begreppen 'majoritetsspråk' och 'minoritetsspråk' i vissa kontexter, exempelvis arabiska som minoritetsspråk i Israel (se Shohamy & Ghazalah-Mahajneh, 2012: 89–90). I enlighet med Tedick och Lyster (2020: 4) använder jag mig av begreppet 'majoritetsspråk' för finska och engelska men benämningen landets andra officiella språk används för svenska och iriska i den finländska och i den irländska språkbadskontexten.

Språkbad är ett undervisningsprogram som har undersökts mycket internationellt ända sedan dess uppkomst (jfr Cummins, 1998; Laurén, 1999; se även Björklund & Mård-Miettinen, 2011a). Den globala språkbadsforskningen har berört andra- och förstaspråksinlärning, ämneskunskaper i olika läroämnen samt attityder och social anpassning (för översikt, se t.ex. Baker & Wright, 2017; Ó Duibhir, 2018a; Tedick & Lyster, 2020). Min undersökning har uppkommit primärt ur en kunskapslucka i den finländska språkbadsforskningen som inte hittills har berört skollandskap och identiteter i större utsträckning (se nedan). De två fenomenen har uppmärksamrats knapphändigt även på Irland vilket medför att min undersökning ytterligare kan bidra till att bredda den irländska språkbadsforskningen med en ny forskningsinriktning (jfr nedan).

Enligt Björklund (2017: 137) kan dagens finländska språkbadsforskning (år 2007 och framåt) beskrivas som utforskande forskning. Teman inom den utforskande forskningen fokuserar på flerspråkighet och begreppsutveckling i språkbad samt språkbadselevers flerspråkiga färdigheter och identitet. Den finländska språkbadsforskningen har tidigare haft andra tyngdpunktsområden som har följt teman i den internationella språkbadsforskningen. (Björklund, 2017: 137–138.) Uppföljningen av det nya undervisningsprogrammet och utvecklingen av språkbadselevernars språkbadsspråk, förstaspråk och ämnesfärdigheter har kännetecknat den första fasen (1987–2000) av språkbadsforskningen i Finland (Björklund, 2017: 137). Efter att språkbad hade etablerats inriktades forskningen

på undervisning på språkbadspråket och integrering av språk och ämne i undervisningen (2000–2007). Den utforskande forskningen siktar emellertid in sig på mer unika synvinklar som härrör från de finländska språkbadsprogrammen. (Björklund, 2017: 137–138.) Översikter över den tidigare finländska språkbadsforskningen mellan 1987 och 2007 har dokumenterats i flera verk (se Bergroth, 2015; Björklund, 2017; Björklund, 2019). I detta introducerande avsnitt ligger fokus på studier med utgångspunkt i den utforskande forskningen.

Flerspråkigheten hos eleverna i svenskt språkbad har tidigare undersökts hos språkbadselever i årskurserna 4–9 i en studie där eleverna reflekterade kring sina språkstudier och sin flerspråkiga praxis via enkäter (n=385) och under intervjuer (n=66). Resultaten visar bland annat att språkbadseleverna tenderar att anse sig vara flerspråkiga och att språken i elevernas repertoarer ofta är desamma som de som de lär sig i skolan. Studien visar ytterligare att de finskspråkiga språkbadseleverna också använder sig av andra språk än förstaspråket utanför skolan, främst för att läsa eller titta på tv. (Björklund, Pakarinen & Mård-Miettinen, 2015.) De mer traditionella materialinsamlingsinstrumenten i den finländska språkbadsforskningen har också kritiserats för sina begränsningar vilket har lett till användning av mer visuella metoder i studier om flerspråkigheten hos språkbadselever (se Mård-Miettinen & Björklund, 2018: 82–83, 87). Språkbadselevernas flerspråkiga praxis i och utanför skolan har undersökts med hjälp av fotografier som de medverkande eleverna i årskurserna 5 och 8 (n=10) har tagit i situationer där de använder sig av olika språk. Studien visar att också övriga språk än de som eleverna lär sig i skolan närvarar i deras vardag. Forskarna konstaterar att användningen av fotograferingen ger mer synlighet för språkbadselevernas syn på sin egen flerspråkighet. (Mård-Miettinen & Björklund, 2018.) Flerspråkighet i språkbad och elevernas flerspråkighet har knapphändigt undersökts ur skollandskapsperspektiv (se nedan).

Trots språkbadets långa historia på Irland har den irländska språkbadsforskningen tidigare koncentrerats främst till några områden där utvecklingen av och färdigheterna i språkbadspråket har prioriterats (se Ó Duibhir, 2011, 2018a). Den här typen av forskning härrör från det iriska språkets hotade ställning och det faktum att förstaspråkstalare och andraspråkstalare kan påverka framtiden för iriskan i samhället (Ó Duibhir, 2019: 52–53). På 2000-talet har studierna främst berört språkbadselevs färdigheter i hörförståelse, tal och läsning (se t.ex. Harris, Forde, Archer, Nic Fhearaile & O’Gorman, 2006; Parsons & Lyddy, 2009) samt språkriktighet och lexikal variation (se t.ex. Ó Duibhir, 2009, 2011, 2018; Walsh, 2007). Den irländska språkbadsforskningen har därutöver behandlat undervisningsstrategier i anknytning till språkbadspråket (se t.ex. Harris & Ó Duibhir, 2011; Ní Aogáin, 2019; Ní Dhiorbháin & Ó Duibhir, 2017; Ó Ceallaigh, 2013; Ó Duibhir, Ní Dhiorbháin & Cosgrove, 2016).

På grund av det nationella utbildningssystemet och det iriska språkets status i samhället har tvåspråkighet, i stället för flerspråkighet, varit utgångspunkten i den irländska språkbadsforskningen. Studier om språkbadselevernas attityder gentemot iriskan och användningen av

språkbadspråket i och utanför skolan har utvidgat det irländska forskningsfältet under de senaste åren. I en studie om språkbads elevernas (n=370) användning av iriska i skolan mellan lektionerna konstaterar forskarna att eleverna i grundskolans lägre årskurser med större sannolikhet håller sig till iriskan jämfört med eleverna i de högre årskurserna. Resultaten indikerar att språkbads eleverna tenderar att socialiseras på förstaspråket engelska i stället för på språkbadspråket. (Ó Duibhir, Nig Uidhir, Ó Cathalláin, Ní Thuairisg & Cosgrove, 2015.) Studien visar vidare att språkbads elever som också talar iriska hemma har mer positiva attityder gentemot inläringen av iriskan och uppskattar sina färdigheter i språkbadspråket på en högre nivå. Utöver hemmet ger exempelvis vänner, skolan, samhället och till och med det iriska språket motivation åt språkbads eleverna att tala iriska. (Ó Duibhir m. fl., 2015.) Studien stödjer tidigare resultat i en annan studie om betydelsen av motivation vid andraspråksinläring: språkbads eleverna (n=172) förhåller sig positivt till språkbadspråket och språkinläringen (Ó Duibhir, 2010). Resultaten i Ó Duibhir m. fl., (2015) skiljer sig däremot från den tidigare studien där cirka 40 % av informanterna känner sig obekväma med att tala iriska exempelvis med skolkamraterna utanför skolan (Ó Duibhir, 2010: 131). Den senare studien rapporterar sålunda en mer positiv inställning till användningen av språkbadspråket. Studien belyser ytterligare att språkbads elevens språkliga identitet och känslan av att vara tvåspråkig påverkar språkanvändningen gynnsamt i olika sammanhang (Ó Duibhir m. fl., 2015).

Det finns ett fåtal studier i skollandskap i den finländska och i den irländska språkbads kontexten. I min pilotstudie granskade jag med hjälp av fotografering och intervjuer förekomsten av flera språk i ett skollandskap i svenskt språkbad och tre språkbads elevers (årskurs 5) uppfattningar om skollandskapet och deras egen språkliga praxis (Pakarinen & Björklund, 2018). Pilotstudien visade att man med hjälp av fotografering och intervjuer kan undersöka skollandskapet och uppfattningarna men att det fanns metodologiska brister (se avsnitt 3.3). På Irland har Coady (2001) i sin doktorsavhandling bland annat undersökt visuell kommunikation i två skolor med iriskt språkbad. Eftersom undersökningen endast tangerar förekomsten av olika språk i de två skolorna ger resultaten inte en mer detaljerad beskrivning av utformningen av skollandskapen. Det finns därför behov av ny kunskap om skollandskap i svenskt och i iriskt språkbad för att man ska kunna förstå förhållandet mellan de olika språken i skolornas visuella kommunikation.

1.2 Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med min doktorsavhandling är att studera hur språkpolicy och språkbads elevsidentitet diskursivt framställs i svenskt språkbad i Finland och i iriskt språkbad på Irland. I undersökningen granskas diskurser om två- och flerspråkighet i två språkbadsprogram där elever med landets majoritetsspråk som förstaspråk tillägnar sig landets andra nationalspråk som

andraspråk. Majoritetsspråkstalande språkbadslevers två- och flerspråkighet har tidigare undersökts i någon mån (se t.ex. Björklund, Pakarinen & Mård-Miettinen, 2015; Mård-Miettinen & Björklund, 2018; Pakarinen & Björklund, 2018; Roy & Galiev, 2011; jfr Ó Duibhir, 2018a, 2019) men det saknas kunskap om hur språkbadslevskap skapas i samspelet mellan styrdokumentet för språkbad, skollandskapen i språkbad och uppfattningarna hos språkbads eleverna. För att nå syftet söker jag svar på följande frågor:

1. Hurdana förhållanden mellan språk förekommer i skollandskapen i svenskt och iriskt språkbad?
2. Vilka diskurser om två- och flerspråkighet förmedlas genom skollandskapen i svenskt och iriskt språkbad och hur förhåller sig språkbads eleverna i årskurserna 5, 7 och 8 till diskurserna?
3. Vilka diskurser om språkbadslevskap förekommer i skollandskapen i svenskt och iriskt språkbad och vilka kännetecken ingår i språkbads elevernas reflektioner kring språkbadslevskap?

Den första forskningsfrågan berör förekomsten av olika språk i skollandskapen i de två språkbadskontexterna. Förhållanden mellan språk är en central utgångspunkt i kritisk diskursforskning, och i min undersökning betraktas i synnerhet förhållandena mellan språkbadsspråken (svenska respektive iriska) och elevernas förstaspråk (finska respektive engelska) i skollandskapen. Språkbadsforskarna har redan från början betonat vikten av att prioritera muntlig kommunikation på språkbadsspråket i skolan. Prioriteringen av språkbadsspråket har ansetts vara avgörande för att språkbads eleverna ska uppnå fungerande tvåspråkighet. (Lambert & Tucker, 1972: 216; se också Lyster, 2019.) Målet med prioriteringen av språkbadsspråket är att moderera den samhälleliga ojämlikheten eftersom språkbadsspråket i program som franskt språkbad, svenskt språkbad och iriskt språkbad är ett minoritetsspråk i fråga om antalet förstaspråkstalare i jämförelse med majoritetsspråken engelska i Kanada och på Irland samt finska i Finland (jfr Lambert & Tucker, 1972: 216). Mot denna bakgrund undersöker jag hur den samhälleliga ojämlikheten mellan språkbadsspråket och elevernas förstaspråk tas i beaktande i skolornas visuella kommunikation i de två medverkande skolorna i Finland och de två medverkande skolorna på Irland. Jag söker svar på frågan med hjälp av geosemiotisk analys av fotografier om de fyra skollandskapen och lingvistiska analyser av texterna som har fotograferats. Svaren på den första forskningsfrågan kan bidra med ny kunskap om förhållandet mellan de två primära undervisningspråken i skollandskapen i fråga om ett tvåspråkigt undervisningsprogram. Svaren kan ytterligare kasta ljus över hur de främmande språken och övriga språk hanteras i skollandskapen jämfört med språkbadsspråket och elevernas förstaspråk.

Den andra forskningsfrågan ska skildra vilka diskurser om två- och flerspråkighet som framträder i svenskt och iriskt språkbad. Skollandskap kan anses vara en mekanism som förmedlar budskap och värderingar om språk (Shohamy, 2006; jfr även Brown, 2012). Den andra forskningsfrågan tar avstamp

i finskans respektive iriskans position som skolans administrativa språk vilket beror på programmets placering inom det nationella utbildningssystemet (se avsnitt 2.2 och 2.3). Värderingar gällande svenskan i det finländska språkbudet, engelskan i det irländska språkbudet samt de främmande språken och eventuella övriga språk i båda programmen återspeglas således i första hand i det administrativa språket i respektive program. Samtidigt är det av intresse att granska språkbudselevernas inställning till diskurserna i skollandskapen. Med hjälp av frågan eftersträvas ökad kunskap om hur skollandskap kan inverka på eleverna och deras förståelse av språkets värde i respektive skolmiljö. Diskurserna om två- och flerspråkighet i skollandskapen i svenskt och iriskt språkbud undersöks utifrån lingvistiska analyser av de texter som har fotograferats i skolorna. Språkbudselevernas uppfattningar om diskurserna studeras med hjälp av lingvistiska analyser av elevintervjuerna och innehållsanalyser av elevteckningar. Svaren på den andra forskningsfrågan kan bidra till att vidga perspektivet på hurdana diskurser om språken som förmedlas till språkbudseleverna via skollandskap antingen avsiktligt eller oavsiktligt och på så sätt öka förståelsen för skollandskapets roll i språkbud.

Den tredje forskningsfrågan ska ge svar på hur språkbudselevskap, dvs. att vara en majoritetsspråkstalande elev som tillägnar sig ett minoritetsspråk som andraspråk i skolmiljön, framställs i svenskt språkbud i Finland och i iriskt språkbud på Irland där de två programmen har olika sociohistoriska och sociopolitiska bakgrunder (se kapitel 2). Först granskas hur språkbudselevskap diskuteras i de nationella och lokala styrdokument, dvs. nationella och lokala läroplaner och övriga lokala styrdokument. Diskurserna undersöks med hjälp av lingvistiska analyser. Man kan anta att diskurser om språkbudselevskap som framträder i styrdokumentet återspeglas i skollandskapen och också hos språkbudseleverna. Diskurser om språkbudselevskap i skollandskapen betraktas utifrån lingvistiska analyser av de fotograferade texterna. Till sist diskuteras språkbudselevernas uppfattningar om språk och de kännetecknande drag som utgör språkbudselevskap i min studie. Utgångspunkten för diskussionen om språkbudselevskap är elevernas identifikation som två- eller flerspråkiga eftersom de båda programmen ska ge eleverna färdigheter i minst två språk (se avsnitt 2.3.2). Materialet för granskningen av diskurserna utgörs av elevintervjuer och elevteckningar som har undersökts med hjälp av lingvistiska analyser och innehållsanalyser. Genom att jämföra de två aktuella språkbudsprogrammets utgångspunkter som berikande (svenskt språkbud) respektive revitaliserande program (iriskt språkbud) och diskurserna hos språkbudseleverna kan man få fram eventuell diskrepans mellan målsättningen och realiseringen även om resultaten i denna fallstudie inte kan generaliseras.

Språkbudselevernas uppfattningar om sin språkliga praxis och uppfattningar om språk och språkanvändare överlag uppstår vid sociala handlingar i interaktion med olika aktörer vilket också är ett grundläggande antagande inom kritisk diskursforskning. I kontexten för språkbud och språkbudselevskap kan man således anta att policy och värderingar som förmedlas i skolan av skolpersonalen och språkbudseleverna, till och med av

utomstående aktörer via skolans visuella kommunikation, kan ha inflytande på eleverna som deltar i detta undervisningsprogram från småbarnspedagogiken till slutet av den grundläggande utbildningen. Framförallt i den irländska kontexten kan man förutsätta någon form av inflytande eftersom språkrevitalisering ofta förekommer i form av explicita försök att ändra människors uppfattningar, attityder och beteende (se Williams, 2014). Den roll som skolornas visuella kommunikation spelar har hittills studerats knapphändigt i svenskt och iriskt språkbad. Därmed kan min studie fylla forskningsluckor inom både finländsk och irländsk språkbadforskning men också bidra till att vidga fältet för skollandskapsforskning där språkbad är underrepresenterat. Utformningen av språkbadselevskap har inte heller studerats systematiskt med mångsidiga data i den finländska eller irländska forskningslitteraturen. Min avhandling kan sålunda bidra med ny kunskap om diskurser om två- och flerspråkighet och utformningen av språkbadselevskap i svenskt och iriskt språkbad. Min undersökning ska även gynna det vidare forskningsfältet för flerspråkighet och andraspråksundervisning genom att jag granskar hur majoritetsspråkstalande barn och ungdomar i huvudstadsmiljöer samtalar om nationella minoritetsspråk och övriga språk som en del av språkbadselevskap. I stället för att jämföra språkbadselevers färdigheter i sina språk betraktar jag hur språken tillsammans bildar två- och flerspråkighet hos eleverna.

1.3 Avhandlingens disposition

Avhandlingen är indelad i sex kapitel. I det första kapitlet har jag förankrat min studie i tidigare forskning i språkbad och skollandskap både internationellt och lokalt, dvs. i förhållande till finländsk och irländsk forskning. Jag har ytterligare presenterat de teoretisk-metodologiska utgångspunkterna i kritisk diskursanalys, syftet och frågeställningarna. Jag har också definierat studiens centrala begrepp som språkbad, språkideologi, skollandskap och identitet. I kapitel 2 redogör jag noggrannare för det sociolingvistiska perspektivet på flerspråkighet i avhandlingen. Den sociohistoriska kontexten i ett bestämt land ska enligt kritisk diskursanalys tas i beaktande när man undersöker ideologier. Kontextualiseringen är omfattande i de följande avsnitten eftersom undersökningen betraktar många aspekter. I avsnitt 2.2 uppmärksammar jag sålunda bakgrunden till det aktuella läget med samhällslig två- och flerspråkighet i Finland och på Irland. De nationella utbildningssystemen och språkbadprogrammets anknytning till dem presenteras också i detta avsnitt innan jag går vidare till de kännetecknande dragen för svenskt och iriskt språkbad i avsnitt 2.3. Förhållandet mellan språk och identitet hos andraspråksinlärare redovisas i detalj i avsnitt 2.4 tillsammans med en genomgång av tidigare studier i skollandskap. Eftersom de två länderna och språkbadprogrammen behöver kontextualisering innefattar kapitel 2 utförliga kontextbeskrivningar.

I kapitel 3 presenterar och motiverar jag materialinsamlingen, valet av insamlat material och de medverkande språkbads eleverna samt analysmetoderna. Genomgången av materialet och materialinsamlingen är detaljrik på grund av de fyra skolorna och de tolv språkbads eleverna. En utförlig beskrivning av skolorna, eleverna och deras närmiljöer är behövlig med tanke på resultatredovisningen. I detta kapitel i avsnitt 3.5 diskuterar jag ytterligare de etiska övervägandena som är relevanta i min studie bland minderåriga deltagare i de två länderna. Materialet i studien är omfattande vilket medför att materialet, insamlingen och metoderna presenteras noggrant i detta kapitel. Kapitel 4 och 5 inbegriper resultatredovisningen för språkpolycyn i skollandskapen, diskurserna om två- och flerspråkighet i skollandskapen och hos språkbads eleverna samt diskurser om språkbads elevskap i svenskt och iriskt språkbad. I avsnitt 4.1 klargörs utformningen av skollandskapen i det finländska och i det irländska språkbadet. Avsnitten 4.2 och 4.3 redogör för diskurserna om två- och flerspråkighet i skollandskapen och språkbads elevernas inställning till diskurserna. Diskurserna om språkbads elevskap i skolornas styrdokument diskuteras i avsnitt 5.1 och i skollandskapen i avsnitt 5.2. Avsnitt 5.3 presenterar kännetecknen som ingår i språkbads elevernas utsagor om språkbads elevskap. I avhandlingens sista och sjätte kapitel sammanfattas de centrala resultaten i förhållande till tidigare forskning samt diskuteras studiens begränsningar och framtida forskningsstigar.

2 SOCIOLINGVISTISKA PERSPEKTIV PÅ FLERSPRÅKIGHET OCH IDENTITET I SKOLAN

Detta kapitel redogör för de teoretiska utgångspunkterna i studien. Avhandlingens referensram utgörs av sociolingvistik på basis av att sociolingvistiska företeelser är centrala i min undersökning, dvs. i studiet av två- och flerspråkighet samt identitet i en särskild skolmiljö – i tidigt fullständigt språkbud. Först i kapitlet redogör jag för ett kritiskt perspektiv på sociolingvistik. Avsnitt 2.2 kontextualiserar samhället och språkförhållandena i undersökningen. Jag presenterar också det finländska och irländska skolsystemet innan jag lägger fokus på språkbud som program. Uppkomsten av svenskt och iriskt språkbud, en form av tvåspråkig undervisning, är anknuten till språkförhållandena i samhället vilket innebär att beskrivningarna är detaljrika. I avsnitt 2.3 presenteras först bakgrunden till tidigt fullständigt envägsspråkbud och sedan de två aktuella språkbudsprogrammen. Avsnitt 2.4 fokuserar på förhållandet mellan språk, identitet och skollandskap. Tidigare studier i skollandskapen i Finland, Irland och andra geografiska kontexter diskuteras med tanke på resultatredovisningen i kapitel 4 och 5.

2.1 Kritiskt perspektiv på flerspråkighet

Sociolingvistik är ett vetenskapligt område som förenar språkvetenskap och sociologi och som uppstod på 1960-talet. Centralt för sociolingvistisk forskning är att granska språklig variation och människors varierade språkbruk utifrån olika faktorer. (Norrby & Håkansson, 2010.) I min undersökning förenas språkvetenskap och sociologi genom att jag granskar språkbruk i ett andraspråkspråksammanhang (jfr Ó Duibhir, 2018a). Detta innebär att jag studerar majoritetsspråkstalande barn och ungdomar som deltar i ett tvåspråkigt undervisningsprogram där de tillägnar sig landets andra officiella språk som andraspråk. I Finland deltar finskspråkiga barn i svenskt språkbud och på Irland är det engelskspråkiga barn som tillägnar sig det iriska språket via språkbud.

Eleverna, dvs. individerna, är utgångspunkten i min undersökning. Individernas förhållande till språk och samhället runtom dem diskuteras med hjälp av begreppen 'identitet' och 'makt'. Språkens betydelse för individer och individernas språkbruk i samhället utgör en intressant kontext i en studie där det ena landet, Irland, genomgår en språkrevitaliseringsprocess. Iriskt språkbad ses som ett verktyg för att uppliva det hotade iriska språket (se avsnitt 2.2.1). I det andra landet, Finland, har elevernas språkbadsspråk en mer stabil status. Svenskan är ett levande språk i de svensk- och tvåspråkiga områdena i Finland, och den finskspråkiga majoriteten har en relativt positiv inställning till det andra nationalspråket (se Pitkänen & Westinen, 2017).

Sociolingvistisk forskning om flerspråkighet har utvecklats genom förändrade epistemologiska utgångspunkter. Under slutet av 1980-talet och i början av 1990-talet utvecklades bland annat etnografiska och kritiska ansatser tillsammans med poststrukturellt tänkande (för översikt, se Martin-Jones & Martin, 2017). Den etnografiska ansatsen syns i min undersökning i form av materialinsamlingsmetoder som är etnografiskt inspirerade (se avsnitt 3.3). En utgångspunkt för kritisk sociolingvistik är att undersöka språklig praxis lokalt och sedan relatera praxisen till en bredare referensram (Roy, 2008). I den kritiska ansatsen i min studie framgår det hur språkbadselevernas språkliga praxis i och utanför skolan diskuteras också på samhälls- nivå utgående från språkbadsspråkets roll.

Ett kritiskt perspektiv inom flerspråkighetsforskning uppstår ofta utgående minoritetsspråkstalarnas position i samhället eller minoritetsspråkets status i ett samhälle (Blackledge & Creese, 2010: 4-5). I fråga om språkbadselever som majoritetsspråkstalare kan den kritiska ansatsen kasta ljus över minoritetsspråkets status ur majoritetsspråksperspektiv. En kritisk syn på flerspråkighet möjliggör också en granskning av begreppen 'tvåspråkighet' och 'flerspråkighet' (Heller, 2008: 252). Begreppen ska granskas kritiskt eftersom de är socialt och historiskt konstruerade och deras innebörd ändras efterhand (Blackledge & Creese, 2010: 6). I min undersökning berör det kritiska perspektivet de två aktuella minoritetsspråken, svenskan i Finland och iriskan på Irland, i samhället och språkbadsprogrammen. Eftersom språkbadseleverna i undersökningen är majoritetsspråkstalare som tillägnar sig ett andraspråk via språkbad är det inte ändamålsenligt att fokusera på minoritetsspråkstalargrupperna, dvs. finlandssvenskarna och de iriskspråkiga i *Gaeltachtaí*.

Sociolingvistik lämpar sig bra som ett perspektiv i min studie eftersom disciplinens intresseområden täcker flera väsentliga företeelser. För att kunna tolka de observerade skollandskapen och språkbadselevernas identifikationer betraktar jag språk ur olika synvinklar. Inom sociolingvistiken kan man exempelvis studera två- och flerspråkighet på individ- och samhällsnivå, språkplanering och språkbevarande samt attityder i olika domäner, inte minst inom skolvärlden (se Einarsson, 2009). Därutöver har jag i min studie varit influerad av kritisk sociolingvistik som granskat språkliga praktiker i en historisk kontext i både tid och rum. Man studerar således människors sätt att förstå livet

på basis av attityder och via språkandet. Man utgår från individens uppfattningar men de diskursiva praktikerna ska undersökas i en bredare social och historisk kontext som är aktuell. (Se Martin-Jones & Martin, 2017.) I följande avsnitt ska jag således redovisa den sociala och historiska kontexten för svenskt och iriskt språkbad.

2.2 Den sociopolitiska och legislativa kontexten för grundläggande utbildning i Finland och på Irland

Språk kan ses som social praktik vilket innebär att en diskursiv händelse har ett dialektiskt förhållande till den kontext där den diskursiva händelsen sker (Fairclough & Wodak, 1997: 258). Kontexten är avgörande för språkanvändningen eftersom diskursiva händelser alltid äger rum vid ett visst tillfälle och en viss tidpunkt. Språkanvändningen vid ett visst tillfälle har även en förbindelse med tidigare tillfällen och de normer och värden som är förknippade med dessa tidigare tillfällen. (Pietikäinen & Mäntynen, 2019: 14; Wodak & Meyer, 2016: 5-6.)

I detta avsnitt presenteras den nuvarande och historiska kontexten för två- och flerspråkighet i Finland och på Irland. Först klargörs den sociopolitiska och legislativa kontexten för den grundläggande utbildningen i de två länderna eftersom fokus i min undersökning ligger på elever som går i årskurserna 5, 7 och 8 i den grundläggande utbildningen. Sedan redogör jag för de orsaker som har lett till uppkomsten av svenskt språkbad i Finland och iriskt språkbad på Irland. De båda programmen presenterar jag noggrannare i följande avsnitt (2.3).

2.2.1 Samhällelig två- och flerspråkighet

Både Finland och Irland är officiellt tvåspråkiga samhällen. Inom sociolingvistik betyder 'officiellt språk' att medborgare har rätt att kommunicera på det språket hos myndigheter. 'Nationalspråk' däremot innebär att ett språk med en tillhörande kulturell och social gemenskap kan förknippas med en viss stat. (Einarsson, 2009.) I Finland är finska och svenska både nationalspråk och officiella språk. De finskspråkiga bildar en språklig majoritet. Därutöver har de samiska språken (enaresamiska, skoltsamiska, nordsamiska), finskt teckenspråk och finlandssvenskt teckenspråk en ställning som är tryggad enligt grundlagen. Övriga autoktona språk⁶ (eng. *autochthonous language*, *native language*) i det finländska samhället är romani och karelska. På Irland är iriska

⁶ Enligt Wilson och Kamanā (2011) finns det en skillnad mellan ett autoktont språk (eng. *autochthonous language*) och ett ursprungsspråk (eng. *indigenous language*). Iriska, baskiska och walesiska är några exempel på europeiska autoktona minoritetsspråk men talarna av dessa språk har ofta liknande socioekonomiska och kulturella karaktäristika som majoritetsspråkstalare i respektive land. Talare av de flesta ursprungsspråken, t.ex. av olika nordamerikanska ursprungsspråk tenderar att ha lägre status i samhället.

det första officiella språket och engelska det andra officiella språket och båda anses vara nationalspråk. Det iriska språket är dessutom ett autoktont språk på basis av dess långa historia på ön där både Irland och Nordirland ligger. Utöver iriska och engelska förekommer det också lågskotska (eng. *Ulster Scots*), iriskt teckenspråk och shelta. Shelta (även *Gammon* eller *Cant*) är ett språk som blandar engelska och iriska och som talas av pavees (eng. *Irish Travellers*).

Den officiella tvåspråkigheten på samhällsnivå innebär att ett land ombesörjer att nationalspråken förblir livskraftiga, ofta med hjälp av lagstiftning. Den juridiska grunden för samhällelig tvåspråkighet i de båda länderna utgörs av grundlagen (Finlands grundlag; *Bunreacht na hÉireann*) och språklagen som stödjer och preciserar grundlagen i de språkliga frågorna (Finlands språklag; The Official Language Act). Utöver lagarna används övriga styrdokument i syfte att främja antingen de båda nationalspråken eller det ena nationalspråket i de båda länderna. I Finland lyfts främjandet av svenska fram vid sidan av finska i Nationalspråksstrategin (2012) som är ett utvecklingsprojekt som inleddes under dåvarande statsminister Jyrki Katainens regeringsprogram. På Irland har regeringen som mål att öka antalet irisktalande och öka synligheten av iriska i samhället. Verksamheten styrs med hjälp av språkstrategin *20-year strategy for the Irish language 2010–2030* (Government of Ireland, 2010). Inom både Nationalspråksstrategin och den irländska språkstrategin lyfts språkbad i olika former fram som ett eventuellt sätt att främja inläringen av landets andra officiella språk, dvs. svenska och iriska.

Finland har en lång historia när det gäller svenska språket: från 1157 fram till 1809 var landet en del av det svenska riket. Två språk har dock förekommit också under den svenska tiden i och med att svenska var landets officiella språk trots att finska var numerärt majoritetsspråk. Svenskan behöll sin status som förvaltnings- och skolspråk också efter 1809 då Finland ingick i det ryska tsarväldet. (Latomaa & Nuolijärvi, 2005; Norrby & Håkansson, 2010.) Finska blev officiellt språk 1863 och fick således jämbördig status med svenskan. Båda språken blev efter Finlands självständighet 1917 nationalspråk och officiella språk i grundlagen och fick samma ställning också i språklagen. (Latomaa & Nuolijärvi, 2005; Norrby & Håkansson, 2010.)

Eftersom svenskan, trots sin minoritetsstatus vad antalet talare beträffar, är likställd med finskan i såväl grundlagen som språklagen kan man konstatera att den finländska lagstiftningen ger starkt skydd åt språket (se t.ex. Norrby & Håkansson, 2010). Svenskans status förutsätter att de svenskspråkiga har rätt till svenskspråkig service inom kommunala och statliga verksamhetsområden samt i kommunikation med myndigheter. Därutöver ska alla lagar och förordningar vara tillgängliga på svenska på samma sätt som på finska.

Enligt Statistikcentralen finns det cirka 5,5 miljoner invånare i Finland. Statistiken över befolkningens registrerade modersmål⁷ visar att 88 % (n=4 835 778) har finska som modersmål, 5 % (n= 288 400) svenska och 7 % något annat

⁷ I folkbokföringen kan man uppge endast ett modersmål vilket innebär att det i den officiella statistiken inte förekommer kategorier som tvåspråkig utan en tvåspråkig individ bör välja vilketdera av hens språk som ska registreras som modersmål.

språk som modersmål. (Statistikcentralen 2019a.) Av dessa uppger drygt 1 995 individer samiska som sitt modersmål medan de fem största språkgrupperna efter finska och svenska är ryska (n=79 225), estniska (n=49 691), arabiska (n=29 462), somaliska (n=20 944) och engelska (n=20 713) (Statistikcentralen 2019a). Den svensktalande befolkningen (finlandssvenskar) är främst bosatt vid kustområdena i söder (Nyland), sydväst (Åboland) och väster (Österbotten) och i landskapet Åland. Dessa områden, utöver landskapet Åland, innefattar tvåspråkiga kommuner vilket betyder att kommunens kungörelser och exempelvis trafikskyltning måste anges på både finska och svenska.

Irlands historia med det iriska språket har varit lång och turbulent. Iriska är ett keltiskt språk, och man antar att språket har funnits på ön sedan 400-talet f.Kr. (Crystal, 1997). Språket hade en påfallande hög status i flera hundra år innan tecken på språkbyte började uppenbara sig under styret av anglo-normanderna: Kilkenny-stadgan som fastställdes i staden Kilkenny år 1367 förbjöd användningen av iriskan till förmån för engelskan. (Hindley, 1990; O'Rourke, 2011.) Förhållandet mellan iriskan och engelskan ändrades tämligen lite under de följande århundradena även om tendensen var att stärka engelskans ställning i samhället. Åtgärderna mot iriskan hade dock en långtidsverkan som blev uppenbar under 1600-talet. Iriskans status hade börjat försämrats, och i synnerhet överklassen ansåg engelskan vara ett viktigare språk (se t.ex. Ó Riagáin, 1997). I slutet av 1700-talet hade fortsättningsvis cirka 45 % av befolkningen iriska som förstaspråk (Ó Riagáin, 1997) men iriskan hade blivit ett språk som främst talades i hemdomänen (se t.ex. Wall, 1969).

Det iriska språket drabbades av ytterligare nedgång på 1800-talet i och med att det nationella skolsystemet som etablerades år 1831 baserade sig på enspråkig engelsk undervisning och förbjöd undervisningen i och på iriska och användningen av iriska i skolan (Ó Ceallaigh & Ní Dhonnabháin, 2015; Ó hUallacháin, 1994; O'Rourke, 2011). En av motiveringarna till förbudet var att uppmuntra elever att välja engelskan i stället för iriskan för en bättre framtid på och utanför Irland (Ó Ceallaigh & Ní Dhonnabháin, 2015). Strax efter åtgärderna inom skolsystemet inträffade en annan betydande händelse i den irländska historien när den stora svälten (ga. *an Gorta Mór*) drabbade Irland mellan 1845 och 1849. Utvandringen, som följde på hugersnöden varade ända till 1851, anses ha varit särdeles skadlig för det iriska språket. Enligt tidigare studier uppskattar man att ungefär två och en halv miljon irländare antingen dog eller emigrerade under tidsperioden 1845–1851 (se t.ex. Ó Loinsigh, 1975; Wall, 1969). Merparten av de utvandrade irländarna var iriskspråkiga eftersom det främst var de irisktalande områdena som var de fattigaste och mest drabbade. Den stora svälten och dess följdverkningar inverkar på irländarnas syn på iriska och engelska: iriskan kopplades till fattigdom medan engelskan framställdes som ett språk kännetecknat av handel och välstånd. (Ó Ceallaigh & Ní Dhonnabháin, 2015; O'Rourke, 2011; Ó Tuathaigh, 2008.) Iriskans ställning förbättrades något mot slutet av 1800-talet när språket återtog som en del av skolsystemet 1878: iriskan blev återigen ett läroämne på grundskolans lägre och högre årskurser efter det nästan 50-åriga förbudet.

Det dröjde dock till 1900-talet innan revitaliseringen av det iriska språket och den iriska kulturen började tillta i större utsträckning. Målsättningen för språkrevitaliseringen var att uppmuntra irländare att börja tala iriska. Språket fick en konstitutionell ställning på Irland först när Irland blev självständigt år 1922. Efter självständighet bestod revitaliseringsprocessen av statliga språkplaneringsåtgärder som prioriterade bevarandet av iriskans ställning som förstaspråk i *Gaeltachtaí*, dvs. de irisktalande områdena, och revitaliseringen av språket utanför de irisktalande områdena. En av åtgärderna i de engelsktalande delarna av landet var återinföring av det iriska språket i nya domäner. (Ó Laoire, 2005.) Iriska blev Irlands första officiella språk 1937 när den nya grundlagen trädde i kraft. Man anser dock att valet av det iriska språket som det första officiella språket i stället för engelska var i första hand symboliskt eftersom iriskan fortsättningsvis var minoritetsspråk vad beträffar antalet förstaspråkstalare (se t.ex. Ó Laoire, 2005).

I dag finns det cirka 4,7 miljoner invånare på Irland (CSO, 2017). Den Irländska fristaten som grundades år 1922 ersattes med republiken Irland när den nya grundlagen trädde i kraft år 1937. Det finns ingen officiell folkbokföring som registrerar olika modersmål hos befolkningen såsom man gör i Finland men invånarnas subjektiva uppskattningar om sina språk samlas in regelbundet. Det har uppskattats att över 90 % av befolkningen har engelska som modersmål (jfr dock Ó Laoire, 2005). Eftersom kartläggningen av den irisktalande delen av befolkningen är av stor betydelse återkommer jag till den aspekten i följande stycke. Enligt den senaste nationella kartläggningen har 13 % (n=612 018) av irländarna ett främmande språk som hemspråk. De mest använda språken hemma, förutom engelska och iriska, är polska, franska, rumänska, litauiska och spanska. (CSO, 2017.)

Invånarnas användning av och kunskap i det iriska språket uppföljs med jämna mellanrum på grund av språkets sårbara status som hotat minoritetsspråk. Användningen och kunskaperna mäts inte vetenskapligt utan resultaten baserar sig på individernas subjektiva bedömning. Enligt *Census 2016* ger ungefär 1,76 miljoner (40 %) irländare ett jakande svar på frågan 'Kan du iriska?'. Av dessa hävdar endast 73 803 personer att de använder språket dagligen utanför skolsystemet. (CSO, 2017.) Detta innebär att de flesta som använder språket varje dag gör det i skolan. Geografiskt befinner sig de personer som använder iriskan dagligen utanför skolsystemet i *Gaeltachtaí* som för tillfället innefattar grevskapen Donegal, Mayo, Galway och Kerry i väster, Cork och Waterford i söder och Meath i öster.

Den dagliga användningen av iriskan i *Gaeltachtaí* varierar områdesvis (Ó Giollagáin & Charlton, 2015). Enligt Ó Giollagáin och Charlston (2015) fanns det bara 21 av 155 valkretsar där språket talades dagligen av 67 % av invånarna i områdena. Procentandelen 67 eller mer anses livsviktig för att ett minoritetsspråk ska kunna upprätthållas (Ó Giollagáin, Mac Donnacha, Ní Chualáin, Ní Shéaghdha & O'Brien, 2007). Studien visar således att det iriska språket är hotat även inom *Gaeltachtaí*. Det iriska språkets sårbara ställning i samhället kulminerar i det faktum att endast 53 217 individer utanför *Gaeltachtaí* anger att

de talar iriska utanför skolsystemet (CSO, 2017). Eftersom individerna är spridda över hela ön förklarar detta antal delvis invånarnas bristande kontakt med språket utanför skolan. Invånarna i *Gaeltachtaí* tenderar att vara förstaspråkstalare av iriska medan den tvåspråkiga befolkningen utanför områdena är så kallade *neospeakers* som har lärt sig språket antingen i skolan som ett andraspråk eller i hemmet av föräldrar som också har lärt sig iriska som andraspråk. (Ó Laoire, 2005.) Forskning visar att i *Gaeltachtaí* för familjer över det iriska språket från en generation till en annan (se t.ex. Ó Giollagáin m.fl., 2007; Ó hlfearnáin, 2007; Péterváry, Ó Curnáin, Ó Giollagáin & Sheahan, 2014).

På samhällelig nivå tenderar man att använda det engelska begreppet '*language revival*' även i dagens läge i syfte att förklara åtgärder som gynnar det iriska språket och dess status på Irland. Begreppet är dock delvis missvisande. Det har funnits en minoritet av förstaspråkstalare av iriska i *Gaeltachtaí* både före och efter självständigheten. Språkrevitaliseringen syftar således på situationen i *Galltachtaí*, de engelskspråkiga områdena, där det iriska språket kan klassificeras som utdött ur ett förstaspråksperspektiv. Med andra ord, målet för den nationella språkpolycyn efter självständigheten blev att återuppliva iriskan i dessa områden. (Ó Riagáin, 1997.) Nyare irländsk forskning, i synnerhet i språkbadskontext, har tagit ett steg bort från användningen av begreppet och allt oftare ersatt det med varianten '*language (re)vival*' som hänvisar till språkupprätthållande (Ó Duibhir, 2018b, se också avsnitt 2.3.1 om olika typer av språkbadsprogram). I min studie använder jag mig dock av det svenska begreppet 'språkrevitalisering' i den irländska kontexten. På Irland anses det iriska språket inneha en tydlig koppling till nationell identitet. Enligt tidigare undersökningar anger över två tredjedelar av den irländska befolkningen att det iriska språket har ett starkt symboliskt värde för den irländska identiteten även om engelska fortsätter att vara majoritetsspråket (Ó Riagáin, 1997, se även Europarådet, 2008). Försöken att revitalisera det iriska språket i samhället efter självständigheten framkommer tydligast i lagstiftningen och i grundandet av organisationer som har som mål att främja språket. Ur utbildningsperspektiv kan skollagen (Education Act 1998), grundandet av organisationen *An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta* (COGG som utformar läromedel på iriska och bedriver forskning) år 2002 och skapandet av den irländska språkstrategin (*20-year Strategy for the Irish Language 2010–2030*) anses vara de mest relevanta händelserna.

I detta avsnitt har jag skildrat aspekter på den samhällliga två- och flerspråkigheten i Finland och på Irland i ljuset av historiska händelser men också i dess dagsaktuella skepnader. Som det har framkommit av avsnittet spelar utbildningen en viktig roll i upprätthållandet av minoritetsspråken i respektive land. Följande underavsnitt fokuserar således på det finländska och irländska utbildningssystemet.

2.2.2 Utbildningssystemen

I Finland ska undervisning ordnas separat för de finsk- och svenskspråkiga enligt lagen om grundläggande utbildning (1998) vilket innebär att det finns två

parallella utbildningssystem. Enligt lagstiftningen kallas finska inom det finskspråkiga utbildningssystemet för skolans undervisningsspråk och på motsvarande sätt är svenska skolans undervisningsspråk i den svenska skolan. Trots denna fördelning förekommer det ändå undervisning på andra språk inom respektive skolväsende (se nedan). På Irland finns det endast ett utbildningssystem som täcker olika typer av undervisning och skolor med olika undervisningsspråk. Benämningen skolans undervisningsspråk kan ibland vara otydlig, i synnerhet i fråga om tvåspråkig undervisning. Av den anledningen använder jag hädanefter i min avhandling benämningen skolans administrativa språk i stället för skolans undervisningsspråk när jag hänvisar till det finska språket inom det finskspråkiga utbildningssystemet och det iriska språket i de iriskspråkiga skolorna.

Både i det finländska och i det irländska sammanhanget går majoriteten av republikens barn i så kallad reguljär grundläggande utbildning på landets majoritetsspråk. För att göra skillnad mellan de olika utbildningarna använder jag mig hädanefter av följande benämningar: reguljär undervisning (utbildningen på majoritetsspråket för majoritetsspråkstalande barn, eng. *English-medium*), svenskspråkig respektive iriskspråkig undervisning (utbildningen på minoritetsspråket för minoritetsspråkstalande barn, eng. *Irish-medium in the Gaeltacht*, ga. *Scoileanna Gaeltachta*) och svenskt respektive iriskt språkbad (utbildningen på minoritetsspråket för majoritetsspråkstalande barn, eng. *all-Irish outside the Gaeltachts*, ga. *Scoileanna lán-Ghaeilge*). I min avhandling ligger fokus på den sistnämnda typen av utbildning, dvs. språkbad för majoritetsspråkstalande elever.

Innan jag presenterar de två utbildningssystemen i min studie mer i detalj illustrerar jag i tabell 1 hur de olika faserna i småbarnspedagogiken, förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen är fördelade inom respektive system.

TABELL 1 Utbildningssystemen i Finland och på Irland

Barnets ålder	Finland		Irland	
	Stadium	Årskurs	Stadium	Årskurs
16-18				Fourth Year (10)
15-16	Grundskolans högre årskurser	9	Post-Primary School: Senior Cycle	[fortsätter sedan till Fifth Year (11) och Sixth Year (12)]
14-15		8		Post-primary School: Junior Cycle
13-14		7	Second Year (8)	
12-13	Grundskolans lägre årskurser	6	Primary School	First Year (7)
11-12		5		6
10-11		4		5
9-10		3		4
8-9		2		3
7-8		1		2
6-7		Förskoleundervisning		-
5-6	Småbarnspedagogik	-	Primary School: Infant Cycle	Senior Infants
4-5				Junior Infants
-4			Pre-primary education	-

Enligt lagen om den grundläggande utbildningen har barn i Finland läroplikt från då de är sju år tills de är sexton år (LGU 1998). Läroplikten börjar vanligen det år barnet fyller sju år och fortsätter till slutet av den grundläggande utbildningen i årskurs 9. Före skolgången kan barn delta i kommunal småbarnspedagogisk verksamhet i daghem och familjedagvård eller i annan typ av öppen småbarnspedagogisk verksamhet till exempel i klubbar. Förskoleundervisning (eller annan verksamhet med likadana målsättningar) ordnas för sexåringar, det vill säga ett år innan läroplikten börjar gälla. Sedan 1.1.2015 har det varit obligatoriskt att barn vid sex års ålder deltar i ettårig förskoleundervisning (LGU 1998, 26 a §).

År 2016 då jag samlade in data i Finland fanns det sammanlagt 2 311 läroanstalter (exklusive landskapet Åland) för grundläggande utbildning.

Majoriteten av läroanstalterna (96 %, n=2 221) ägdes av kommuner, 3 % (n=66) av privata organisationer och den resterande delen av staten (n=19) eller samkommuner (n=5). (Utbildningsförvaltningens statistiktjänst, 2019.) De privata skolorna inbegriper specialutbildning såsom Steinerpedagogik eller kyrkliga läroanstalter, medan de statliga kan vara övningsskolor som upprätthålls av universitet eller specialskolor såsom den franska skolan i Helsingfors. Verksamheten i skolorna styrs av grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2004). Den nuvarande läroplanen (2014) trädde i kraft hösten 2016 (jfr avsnitt 3.3.4).

På Irland gäller läroplikten för barn mellan sex och sexton år eller tills barnet har avslutat den treåriga perioden på högstadienivå, dvs. *Junior Cycle* (se tabell 1). Deltagandet i småbarnspedagogiken (eng. *Early Childhood Education* eller *Pre-primary Education*) är sålunda valfritt men i praktiken går dock en stor del av de fyraåriga barnen (ca 40 %) och nästan alla femåriga barn i småbarnsklasser (eng. *Infant cycle*) som är en del av lågstadieutbildningen. (DES, 2019a.) Endast småbarnsklasserna ovan ingår i det formella utbildningssystemet och andra typer av småbarnspedagogik kan erbjudas av privata, kommunala eller frivilliga aktörer och organisationer. Verksamhet på engelska erbjuds i olika typer av daghem (*crèche, nursery, pre-school, playgroup*) och språkbadsverksamhet ges i *naíonraí*. (DES, 2019a.)

Utbildningen på lågstadienivå (eng. *Primary school*, ga. *Bunscoil*) inbegriper de två småbarnsklasserna (eng. *Junior and Senior infants*) och årskurserna 1 till 6 då barnen är mellan 4 och cirka 12 år. De irländska lågstadieskolorna kan vara nationella (eller statliga), privata eller så kallade specialskolor (DES 2019b). De nationella skolorna introducerades år 1831 då den statliga lågstadieutbildningen trädde i kraft, och av historiska skäl har de nationella skolorna främst haft en katolsk ethos (*Catholic Church in Ireland*, den katolska kyrkan på Irland) men ibland även en anglikansk ethos (*Church of Ireland*, Irländska kyrkan). Under de senaste åren har även nationella skolor utan en religiös ethos (eng. *Non-denominational school*) eller med en mer varierad religiös ethos (eng. *Multi-denominational school*) uppstått. Många skolor med iriskspråkig undervisning och språkbadsskolor hör också till de nationella skolorna. Staten finansierar verksamheten, inklusive lärarnas lön, i de nationella skolorna men skolorna administreras i samarbete mellan staten, en patron och en lokal styrelse. Utbildningen på lågstadienivå styrs med hjälp av läroplanen *Primary School Curriculum* som togs i bruk år 1999 (hädanefter PSC 1999). Den introducerande delen till läroplanen, *Primary School Curriculum Introduction* (1999, hädanefter PSCI 1999) utgör ett eget styrdokument vilket innebär att jag ibland senare i avhandlingen hänvisar till båda dokumenten eller till enskilda dokument.

Sekundärutbildningen på Irland (eng. *post-primary school*, ga. *Iar-bhunscoil*) innefattar två faser varav den första treåriga fasen (*Junior Cycle*) motsvarar högstadienivån i Finland. Den följande treåriga fasen, *Senior Cycle*, å sin sida motsvarar den frivilliga gymnasieskolan där elever går efter den grundläggande utbildningen. Jag utesluter presentationen av den senare fasen i min avhandling. *Junior Cycle* motsvarar årskurserna 7 till 9 i det finländska skolsystemet. Precis

som när det gäller lågstadienivån finns det också flera typer av högstadieskolor som på engelska kallas för *secondary, vocational, community* och *comprehensive schools* (DES, 2004). Av dessa skolor är *secondary schools* ägda och skötta av antingen religiösa eller privata organisationer. *Vocational schools* är grundade av staten och administrerade av *the Education and Training Board* (ETB, ga. *Bord Oideachais agus Oiliúna*), en lagenlig utbildningsorganisation. Det finns sammanlagt sexton så kallade styrelser som ansvarar för skolor i de olika grevskapen: inom Dublinområdet finns det två styrelser, en för staden Dublin (*City of Dublin ETB*) och en för resten av grevskapet inklusive grannstaden Dún Laoghaire (*Dublin and Dún Laoghaire ETB*). *Community* och *comprehensive schools* är skötta av lokala styrelser.

En framträdande skillnad mellan skolorna i Finland och på Irland är skolor för olika kön. Skolorna i Finland är samskolor men på Irland kan den grundläggande utbildningen ges i samskolor, pojkskolor eller flickskolor. År 2017 då jag samlade in data på Irland var antalet lågstadieskolor 3 104 (exklusive specialutbildning). Av dessa var majoriteten (92 %, n=2 854) samskolor och en bråkdel av skolorna är endast för antingen pojkar (5 %, n=147) eller flickor (3 %, n=102). På högstadienivån däremot är 68 % (n=490) av skolorna samskolor, 14 % (n=100) pojkskolor och 18 % (n=132) flickskolor. (DES, 2019c.) Det finländska utbildningssystemet kännetecknas av avgiftsfri måltid varje skoldag. Måltiden serveras vanligen i matsalen och den ska övervakas av skolpersonalen. (LGU 1998.) På Irland är föräldrarna ansvariga för att skaffa matsäck för sina barn men skolorna kan erbjuda lågstadieelever mjölk under matpauser vilket avviker från den finländska skoltraditionen. Gemensamma matsalar förekommer sällan, utan matpausen eller matpauserna tillbringas t.ex. i klassens hemklassrum.

I Finland innefattar läroplanen för den grundläggande utbildningen obligatoriska läroämnen, ett antal valfria ämnen och elevhandledning (LGU 1998). Enligt grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU 2014) ska eleverna i årskurserna 1–6 få undervisning i modersmål och litteratur, det andra inhemska språket, främmande språk, matematik, omgivningslära, religion eller livsåskådningskunskap, musik, bildkonst, slöjd och gymnastik. Därtill ingår i undervisningen i årskurserna 3–6 ämnena historia och samhällslära. I grundskolans högre årskurser 7–9 består läroplanen av ämnena modersmål och litteratur, det andra inhemska språket, främmande språk, matematik, biologi, geografi, kemi, hälsokunskap, religion eller livsåskådningskunskap, historia, samhällslära, bildkonst, gymnastik, slöjd och huslig ekonomi.

På Irland har årskurserna 1–6 en egen läroplan (PSC 1999) och i den ingår sammanlagt sju områden som i vissa fall fördelas på olika ämnen. Språkämnen inbegriper engelska och iriska, därtill har eleverna undervisning i läroämnena matematik, gymnastik, religion, bildkonst, musik och drama. Därutöver innehåller läroämnet *Social, environmental and scientific education* (SESE) historia, geografi och *science* (element från biologi, fysik och kemi) och läroämnet *Social, personal and health education* (SPHE) som motsvarar hälsokunskap. Utöver läroämnena ingår i läroplanen för grundskolans lägre årskurser

morgonsamlingar, namnupprop och andra aktiviteter vilkas veckotimmar har beskrivits i PSCI (1999). Enligt läroplanen för årskurserna 7–9 (*Framework for Junior Cycle 2015*, hädanefter FJC 2015) ska alla elever få undervisning i upp till tio läroämnen. Läroplanen innefattar ämnena engelska, iriska och matematik, *science*, ekonomistudier, historia, geografi, religion, bildkonst (*Art, Craft & Design*), huslig ekonomi, musik, teknisk ritning (*Technical Graphics*), klassiska studier och olika typer av slöjd (*Materials Technology, Metalwork*). Därutöver kan man studera främmande språk (*Modern Foreign Languages*) som franska, italienska, spanska och tyska, och det är upp till skolorna att välja vilka som erbjuds. Franska och tyska är överlag de mest populära språken. Det finns dock en tendens till att beslutet om att studera främmande språk i årskurserna 7–9 fattas av två skäl. En del av eleverna väljer ett främmande språk i sin studieplan rentav av intresse för språk men de flesta tenderar att studera språk med tanke på fortsatta studier på universitetsnivå. (Europarådet, 2008.) Den främsta orsaken till språkstudierna är inträdeskrav till National University of Ireland, ett organ som innefattar sammanlagt fyra universitet (se NUI, 2019).

Såväl i Finland som på Irland ingår undervisning i landets båda officiella språk i den grundläggande utbildningen. Den obligatoriska undervisningen gäller både förstaspråks- och andraspråkstalare av de officiella språken men här behandlas undervisning i svenska och iriska för andraspråkstalare. I och med grundskolereformen år 1968 blev de inhemska språken ett obligatoriskt skolämne i Finland (Laurén, 1999). Sedan 2016 inleds svenskundervisningen redan i årskurs 6. På Irland lär elever sig iriska från de första skolåren till slutet av den grundläggande utbildningen. Iriskan blev ett läroämne i läroplanerna för låg- och högstadieskolorna efter 1922 med målsättningen att i framtiden bli det enda undervisningsspråket i alla läroämnen och således ersätta engelska som undervisningsspråk (Ó Buachalla, 1984, 1988; Ó Domhnalláin, 1977; se även Ó Laoire, 2007). Iriskan blev ett läroämne på politiska grunder eftersom syftet med introduceringen av ämnet var "fostering an Irish-speaking identity on behalf of the nation" (Ó Laoire, 2007: 165). Enligt den nuvarande läroplanen för iriska för elever i reguljär undervisning varierar omfånget av undervisningen i iriska från årskurs till årskurs men vanligen har elever i reguljär engelskspråkig undervisning dagligen en lektion på 30–40 minuter i iriska (Ó Duibhir, 2018a.) Det finns således en tydlig skillnad mellan introducering av det andra nationalspråket inom det finländska och inom det irländska skolsystemet.

2.2.3 Uppkomsten av språkbad

De två språkbadsprogrammen i min studie har uppstått av olika skäl. I Finland ansågs språkbadet erbjuda en möjlighet att bättre dra fördel av de två inhemska språken medan språkbad på Irland blev ett medel att förhindra språkförlust. I detta avsnitt presenterar jag den historiska bakgrunden för de båda programmen och redovisar de ändringar som programmen har genomgått under åren. Svenskt och iriskt språkbad i sin nuvarande form presenteras i avsnitt 2.3.

Svenskt språkbad introducerades i Finland av professor Christer Laurén som i ett festtal 1985 föreslog språkbad som ett sätt att bättre utnyttja svenska och

finska. Lauréns idé fick publicitet via en intervju i den finskspråkiga tidningen *Pohjalainen* vilket i sin tur väckte uppmärksamhet hos en grupp politiskt engagerade kvinnor i Vasa. (Laurén, 1999.) Innan språkbadsverksamheten kunde inledas för två grupper sexåriga finskspråkiga barn krävdes det ett tillstånd för försöket. Tillståndet beviljades på de villkoren att de två grupperna skulle gå igenom hela grundskolan före ny intagning, att programmet skulle utvärderas vetenskapligt och att eleverna skulle lära sig läsa på förstaspråket⁸ (Laurén, 1999). På så sätt baserat på den kanadensiska modellen (dvs. franskt språkbud för engelskspråkiga barn, se avsnitt 2.3.1) men anpassat enligt Finlands behov inledde den första gruppen i svenskt språkbud sin verksamhet i den tvåspråkiga staden Vasa 1987. Den kanadensiska modellen modifierades i synnerhet för att tillgodose undervisning i flera språk än bara i elevernas förstaspråk och språkbudsspråk. (Laurén, 1999.) I Finland kritiserades språkbudet i början eftersom programmet bröt mot de invanda språkinläringssätten (Laurén, 1999).

En ändring inom skolsystemet på Irland år 1904 medförde att det blev tillåtet att erbjuda tvåspråkiga undervisningsprogram i de irisktalande områdena. Händelsen kan ses som inledning till språkbudet där. (Ó Ceallaigh & Ní Dhonnabháin, 2015). När den irländska fristaten grundades 1922 gavs utbildningssystemet en avgörande roll i landets språkrevitaliseringspolicy. Det iriska språkets roll för den nya irländska fristaten ansågs betydande och språket i sig ansågs som ett viktigt element för den nya statens identitet. Detta resulterade i iriskt språkbud som hade som mål att utbilda en generation av tvåspråkiga barn som skulle tala språket och på så sätt gynna revitaliseringen av iriskan. (Ó Duibhir 2018a.) Språkbudet på Irland har sålunda ett emanciperande uppdrag vilket innebär att programmet ska revitalisera ett hotat språk. Till en början genomfördes språkbud på statligt initiativ men efter att verksamheten förlorade både skolpersonalens och föräldrarnas förtroende upphörde språkbudet i dess dåvarande form (Ó Duibhir, 2018a). På 1960-talet minskade statens engagemang i det iriska språkets roll i utbildningen: färre undervisningstimmar på och via iriskan initierades och togs i bruk. Åtgärden upprörde framför allt föräldrarna som upplevde att deras barn inte uppnådde tillräckliga kunskaper i iriskan via den undervisning som erbjöds i skolorna. (Ó Duibhir, 2018a.)

Därutöver började föräldrar som hade en positiv inställning till det iriska språket och språkbud kräva flera språkbudsskolor också utanför *Gaeltachtaí* (Ó Ceallaigh & Ní Dhonnabháin, 2015; Ó Duibhir, 2018a). Det var dags för det tidigare statliga initiativet att ersättas av en botten-upp rörelse vilket ledde till att nya skolor tog i beaktande annat än bara statlig policy (McAdory & Janmaat, 2015). En ny form, initierad av föräldrarna på 1970-talet, utgick från en bättre samverkan mellan tillägnande av och funktion för språkbudsspråket. Utvecklingen som inleddes på 1970-talet har lett till den form av språkbud som nu finns på Irland (Ó Duibhir, 2018a) Utöver revitaliseringsdimensionen ingår

⁸ Språkbud i svenska har genomgått strukturella förändringar efter att de två första grupperna satte igång. Programmet modifierades tämligen snabbt till att läs- och skrivundervisning inleddes på språkbudsspråket svenska i stället för på förstaspråket finska, se närmare avsnitt 2.3.3.

det i målsättningen för den nya vågen språkbads skolor att producera kompetenta tvåspråkiga individer som tar iriskan från skoldomänen ut i samhället och på så sätt bidrar till att upprätthålla språket (se t.ex. Ó Duibhir, 2018a).

De två språkbadsprogrammen i min studie har uppstått utifrån relevanta samhälleliga behov. I Finland har man kunnat introducera ett nytt sätt för finskspråkiga barn att lära sig det andra inhemska språket och således utnyttja det svenska språket bättre än förr. Dimensionen av språkrevitalisering är i sin tur bärande i det irländska sammanhanget i och med att hela språkbadsverksamheten bygger på den. Tidigare forskning (t.ex. Fishman, 2013) har visat att skolor är viktiga i revitaliseringsprocesser. På Irland anses det dock att endast en domän inte räcker till för att upprätthålla det iriska språket (Ó Duibhir, 2018a). Språket borde ha bredare användningsmöjligheter i samhället för att revitaliseringen ska kunna lyckas (se t.ex. Fishman 2013), det vill säga minoritetsspråket borde användas till exempel i hemmet hos fler irländare.

2.3 Tidigt fullständigt envägsspråkbad i svenska och iriska

Tidigare i detta kapitel har jag beskrivit den språkliga och utbildningsmässiga kontexten för Finland och Irland. Detta underavsnitt fokuserar på tidigt fullständigt envägsspråkbad i svenska och i iriska som program och presenterar de kännetecknande dragen för de båda programmen. Innan jag övergår till svenskt och iriskt språkbad definierar jag språkbad och dess ramar för att kunna betona de unika dragen i de två programmen i min studie. I samband med presentationen av språkbad som undervisningsprogram jämför jag det också med andra typer av tvåspråkig undervisning.

2.3.1 Språkbad som program

Språkbad (eng. *language immersion*) är en typ av frivillig tvåspråkig undervisning som nuförtiden förekommer i flera länder runtom i världen. Programmet syftar till additiv två- eller flerspråkighet vilket innebär att språkbadselever tillägnar sig ett andraspråk och får bekanta sig med dess kultur utan att utvecklingen av förstaspråket och kulturidentiteten drabbas (Baker, 2011: 299; Bergroth, 2015: 4; se också avsnitt 2.3.2). Begreppet 'språkbad' myntades på 1960-talet när språkbad i franska för engelskspråkiga barn påbörjades i det officiellt tvåspråkiga Kanada. Föräldrarna till majoritetsspråkstalande barn på den tvåspråkiga orten St. Lambert var missnöjda med den dåvarande undervisningen i franska. Med hjälp av forskare initierade man det första språkbadsprogrammet i franska år 1965. (Baker & Wright, 2017; Lambert & Tucker, 1972.) Även om man ofta nämner franskt språkbad som det första språkbadsprogrammet har det funnits liknande tvåspråkig undervisning i Europa redan tidigare. Tvåspråkig undervisning med fokus på autoktona språk som iriska och walesiska har sitt ursprung på 1920- och 1930-talet (Nissilä & Björklund, 2014.) På Irland har tvåspråkig undervisning

förekommit ända sedan grundandet av Irländska fristaten år 1922 (Baker & Wright, 2017; Ó Duibhir, 2018a) och i Wales uppstod programmet 17 år senare år 1939 då en skola med walesiskt språkbad grundades (Nissilä & Björklund, 2014; se även Hickey, Lewis & Baker, 2014). Franskt språkbad anses ändå ofta vara förebild för nyare språkbadprogram inklusive svenskt språkbad i Finland (se t.ex. Tedick & Lyster, 2020).

Språkbadprogram kan ytterligare indelas i berikande, upprätthållande eller revitaliserande program (Björklund, 2017; Tedick, Christian & Fortune, 2011). Berikande språkbadprogram såsom franskt språkbad i Kanada och svenskt språkbad i Finland utgår ifrån att majoritetsspråkstalande elever "tillägnas sig språkfärdigheter i landets minoritetsspråk vid sidan av att deras modersmål eller förstaspråk utvecklas åldersenligt" (Björklund, 2017: 132). Trots att iriskt språkbad har revitalisering av iriska som sitt mål tenderar man att placera programmet under de upprätthållande språkbadprogrammen eftersom de revitaliserande språkbadprogrammen berör främst ursprungsspråk som ofta har en lägre status i samhället. Det iriska språkets konstitutionella status som ett officiellt språk står i kontrast till hotade ursprungsspråk som hawaiiiska eller maori. Inom språkforskning tenderar forskare att med rena revitaliseringsprogram avse t.ex. hawaiiiskt språkbad och maori språkbad. Utöver språkfärdigheterna har de mer upprätthållande och revitaliserande språkbadprogrammen som mål en kulturell integration i större utsträckning. (Baker & Wright, 2017; Björklund, 2017; Tedick, Christian & Fortune, 2011.) Vid sidan av fleråriga och kontinuerliga språkbadprogram kan revitalisering vara en verksamhet i mindre skala. Så kallad språkboverksamhet (eng. *language nests*) är oftast avsedd för barn i daghems- eller förskoleålder. I Finland har språkboverksamhet använts för att vitalisera exempelvis nordsamiska (se t.ex. Äärelä, 2016).

För att skilja språkbad från andra typer av tvåspråkig undervisning har man definierat ett antal kännetecken (om skillnader mellan språkbad och CLIL-undervisning, se t.ex. Lasagabaster & Sierra, 2010; Cenoz, Genesee & Gorter, 2014; Dalton-Puffer, Llinares, Lorenzo & Nikula, 2014; Nikula & Mård-Miettinen, 2014; Cenoz, 2015). Swain och Johnson (1997; se också Swain & Lapkin, 2005) har presenterat åtta karaktäristiska drag som innefattar exempelvis aspekter på språkbadsspråkets roll i undervisningen, läroplan och tvåspråkighet hos språkbadslärare. Genesee (1994, se även 2004) har i sin tur specificerat språkbadsspråkets andel som undervisningsspråk och Met (1998) har lyft fram innehållsbetoningen i programmet. Bergroth (2015) har presenterat de kännetecknande dragen för språkbad i form av fasta grundpelare och flexibla element. De förstnämnda är elementära i den bemärkelsen att utan dem fyller programmet inte kraven för språkbad. De sistnämnda beskriver olika betoningar programmen emellan. I detta avsnitt redogör jag kort för de fasta grundpelarna och de flexibla elementen på allmän nivå. I avsnitt 2.3.2 återkommer jag till dem för att presentera hur de realiserar i svenskt och iriskt språkbad.

Språkbad är förankrat i det aktuella utbildningssystemet och undervisningen följer samma läroplan som används i reguljär undervisning

(Swain & Johnson, 1997). Språkbud är ett innehållsbetonande program som samtidigt ger elever färdigheter i skolämnen och språkbudsspråket (se t.ex. Met, 1998; Tedick & Lyster, 2020). Elever i tidigt fullständigt språkbud inleder vanligen programmet med ringa färdigheter i språkbudsspråket vilket medför att grupperna är språkligt tämligen homogena. I de flesta programmen kommer språkbudseleverna från enspråkiga familjer och elevernas förstaspråk tenderar att vara landets majoritetsspråk. (se t.ex. Bergroth, 2015; Swain & Lapkin, 2005.) Det har dock blivit vanligare exempelvis i Kanada och USA att språkbudselever har flera språk redan hemifrån på grund av deras invandrarbakgrund (Swain & Lapkin, 2005: 171; Tedick & Lyster, 2020: 31–33; om elevantagning i svenskt och iriskt språkbud, se avsnitt 2.3.2).

I ett prototypiskt språkbudsprogram är både elevernas förstaspråk och språkbudsspråk etablerade språk i samhället. Det finns stöd för förstaspråket och dess utveckling i den omgivande miljön (Swain & Lapkin, 2005). Inom ett språkbudsprogram bör minst 50 % av den totala årliga undervisningstiden ske på språkbudsspråket. Detta gäller all undervisning utöver undervisning i ett språkämne, därutöver ska undervisningen vara minst ett läsår. (Genesee, 1994, 2004.) Språkbudsspråket är ytterligare såväl ett undervisningsmedel som ett lärandemål. Redan från början uppmuntras språkbudseleverna till aktiv användning av språkbudsspråket. Det förekommer därtill en förväntan om att språkbudsspråket ska användas i kommunikation, i synnerhet i samband med lektioner som ges på språkbudsspråket eller för vissa konkreta uppdrag (Bergroth, 2015; Lyster, 2007; Swain & Lapkin, 2013). I tidigt fullständigt språkbud ges den inledande läs- och skrivundervisningen i de flesta fall på elevernas språkbudsspråk. Principen grundar sig på det faktum att läsning och skrivning kräver mycket tid under de första årskurserna och att det vore svårt att genomföra ett språkbudsprogram på annat sätt (Laurén, 1999).

Språkbudslärare⁹ bör vara tvåspråkiga personer som i regel undervisar elever på språkbudsspråket men som också förstår elevernas förstaspråk. Språkbudslärarna tillämpar vanligen principen en person-ett språk (den grammonska principen) vilket innebär separering av undervisningsspråken i språkbud (Bergroth, 2015). Sålunda undervisas språkbudselever på sitt förstaspråk och i eventuella främmande språk av andra lärare. Språksepareringen i programmet bygger på ett förfaringssätt som ger elever möjlighet att kommunicera på språkbudsspråket i skolan särskilt i sådana sammanhang där språkbudsspråket endast begränsat kan användas i den omgivande miljön (Bergroth, 2015). Enspråkiga andraspråksklassrum och strategin en person-ett språk i språkbud härstammar från en princip i tidig

⁹ I denna studie hänvisar jag till alla lärare som språkbudslärare som undervisar de medverkande eleverna på deras språkbudsspråk. I den finländska kontexten finns det dock olika typer av lärare som undervisar i språkbud. Språkbudsklasslärare undervisar sina elever på språkbudsspråket i årskurserna 1–6. På högstadienivån har språkbudselever ofta flera språkbudslärare, det vill säga ämneslärare som undervisar i sina läroämnen på svenska. I tidigare studier har t.ex. Peltoniemi (2017) använt sig av en mer inkluderande benämning, dvs. de lärare som undervisar på språkbudsspråket.

andraspråksforskning som betonade maximalt inflöde på andraspråket (jfr Lyster, 2019). Eftersom det finns obalans mellan elevens förstaspråk och språkbadspråk i samhället utanför skolan ska denna obalans kompenseras i språkbad i form av stark betoning på språkbadspråket (Lambert & Tucker, 1972).

Utöver de fasta grundpelarna finns det flexibla element som varierar olika programtyper emellan (Bergroth, 2015). Skillnaderna kan bero på programmets längd och intensitet. Ifråga om programmets längd kan man tala om tidigt, fördröjt eller sent språkbad. I min studie ligger fokus på tidigt språkbad vilket betyder att eleverna börjar i programmet inom småbarnspedagogiken. Andra typer av program kallas för fördröjt (eng. *delayed* or *middle immersion*) och sent språkbad (eng. *late immersion*). Fördröjt språkbad inleds vid nio eller tio års ålder medan sent språkbad börjar först på högstadienivå. (Baker & Wright, 2017; Tedick & Lyster, 2020.)

Intensiteten i språkbad är ett annat element som kan variera: programmet kan vara antingen fullständigt eller partiellt (Baker & Wright, 2017; Tedick & Lyster, 2020). Fullständigt språkbad inleds med 100 % verksamhet på språkbadspråket i småbarnspedagogiken, sedan under de första åren i grundskolan minskar undervisningen på språkbadspråket ungefär till 80 % och i slutet av årskurs 6 ges 50 % av undervisningen på språkbadspråket. Partiellt språkbad betyder att andelen undervisning som ges på språkbadspråket håller sig till cirka 50 % från småbarnspedagogiken till slutet av den grundläggande utbildningen i årskurs 9. (Baker & Wright, 2017; Bergroth, 2015.)

Det tredje flexibla elementet berör språkbadsgruppens sammansättning. Om språkbadsprogrammet är avsett för en språkligt homogen grupp handlar det om envägsspråkbad (eng. *one-way immersion*). Majoriteten av dessa program är för majoritetsspråkstalande barn som ska tillägna sig ett minoritetsspråk. (Bergroth, 2015; Björklund, 2017.) Utöver envägsspråkbad finns det också tvåvägsspråkbad (eng. *two-way* or *dual immersion*). I tvåvägsspråkbad är språkbadspråket vanligen ett minoritetsspråk, och elevgruppen består till lika andel av barn som lär sig minoritetsspråket som första- och andraspråk (Baker & Wright, 2017). Tvåvägsspråkbad har sitt ursprung i USA men nuförtiden finns programmen runtom i världen (för diskussion om tvåvägsspråkbad, se Tedick & Lyster, 2020).

Det sista flexibla elementet i Bergroths (2015) lista är flerspråkighet. Jag diskuterar elementet först i följande avsnitt eftersom de flesta språkbadsprogrammen tenderar att främja tvåspråkighet i stället för flerspråkighet (se dock baskiskt och katalanskt språkbad).

2.3.2 Kännetecknande drag för svenskt och iriskt språkbad

Även om språkbad har sina definitioner och byggdelar har den samhällliga kontexten en stor betydelse för genomförandet av ett givet program. Den status som elevens andraspråk har i samhället styr ofta språkbadsprogrammets tyngdpunkter och betoningar. De två aktuella språkbadskontexterna i min studie är svenskt språkbad i Finland och iriskt språkbad på Irland. De båda programmen är frivilliga och additiva men har sina kännetecknande drag. I detta

avsnitt redogör jag för det som är specifikt för de två programmen. Inledningsvis har jag i tabell 2 sammanställt de mest centrala likheterna och skillnaderna mellan programmen.

TABELL 2 Ramarna för svenskt och iriskt språkbud

	Svenskt språkbud	Iriskt språkbud
Programtyp	Berikande program med fokus på färdigheterna i språkbudsspråket	Upprätthållande program med det statliga målet att revitalisera språkbudsspråket
Språkliga målsättningar	Funktionell flerspråkighet	Kompetent tvåspråkighet
Placering inom skolsystemet	Inom det finskspråkiga skolväsendet Skolor med både språkbud och reguljär undervisning i samma lokaler	Inom den iriskspråkiga undervisningen Språkbudscenter med endast språkbudselever
Skolans administrativa språk	Finska	Iriska
Språkbudsspråk	Svenska	Iriska
Sammanställning av elevgrupper	Enspråkigt finska elever	Främst enspråkigt engelska elever
Introduceringen av förstaspråket	Årskurs 1 (vid sju års ålder)	Senior Infants (vid fem års ålder)
Introduceringen av de främmande språken	S3: Årskurs 1-3 Valfritt L4: Årskurs 4 Valfritt L5: Årskurs 7-9	S3 ¹⁰ : Årskurs 7
Formell undervisning i läs- och skrivfärdigheter	Först på språkbudsspråket	Först på språkbudsspråket
Andel elever i språkbud på nationell nivå	Upp till några procent av den totala elevpopulationen (lokalt t.o.m. 10-50 % av kommunens totala elevpopulation) ¹¹	Ca 8 % av den totala elevpopulationen i grundskolans lägre årskurser Ca 4 % i grundskolans högre årskurser ¹²

Som det framgår av avsnitt 2.2.3 har de två programmen olika historiska bakgrunder vilket realiserar i målsättningen för respektive program. Svenskt språkbud som ett berikande program i ett minoritetsspråk för majoritetsspråkstalare har som mål att ge elever mångsidiga färdigheter i språkbudsspråket och strävar efter funktionell flerspråkighet. Med funktionell flerspråkighet avses att språkbudselever uppnår åldersenlig förmåga att använda sitt förstaspråk, språkbudsspråket och främmande språk i vardagliga situationer

¹⁰ Vissa skolor erbjuder eftermiddagsverksamhet på ett främmande språk redan i årskurs 3 men ett språkprogram ingår inte i PSC 1999, se avsnitt 2.2.3.

¹¹ Bergroth (2015: 6); Björklund & Mård-Miettinen (2011a: 17-18).

¹² Ó Duibhir (2019: 52)

(Bergroth, 2015; Björklund & Mård-Miettinen, 2015). Utgångspunkten för utvecklingen av den funktionella flerspråkigheten är programmets struktur som innefattar flera språk redan under de första skolåren. Iriskt språkbud strävar efter kompetent tvåspråkighet samtidigt som det försöker upprätthålla och revitalisera det iriska språket (Ó Duibhir, 2018a). Kompetens och språkbudselevernas övriga färdigheter i språkbudsspråket har en stor betydelse för revitaliseringen av iriskan: ju högre kompetensnivå språkbudseleverna uppnår i språkbudsspråket desto större är sannolikheten för att eleverna engagerar sig i de irisktalande nätverken efter skolan (Harris, 2007; Ó Laoire, 2000.) Den första vågen av språkbudsskolor grundades främst med revitaliseringen i åtanke medan den andra vågen också innehåller en strävan att generera kompetenta tvåspråkiga individer som för iriskan till nya domäner utanför skolan även i de engelskspråkiga områdena utanför *Gaeltachtaí* (Ó Duibhir, 2018a; se också avsnitt 2.2.3).

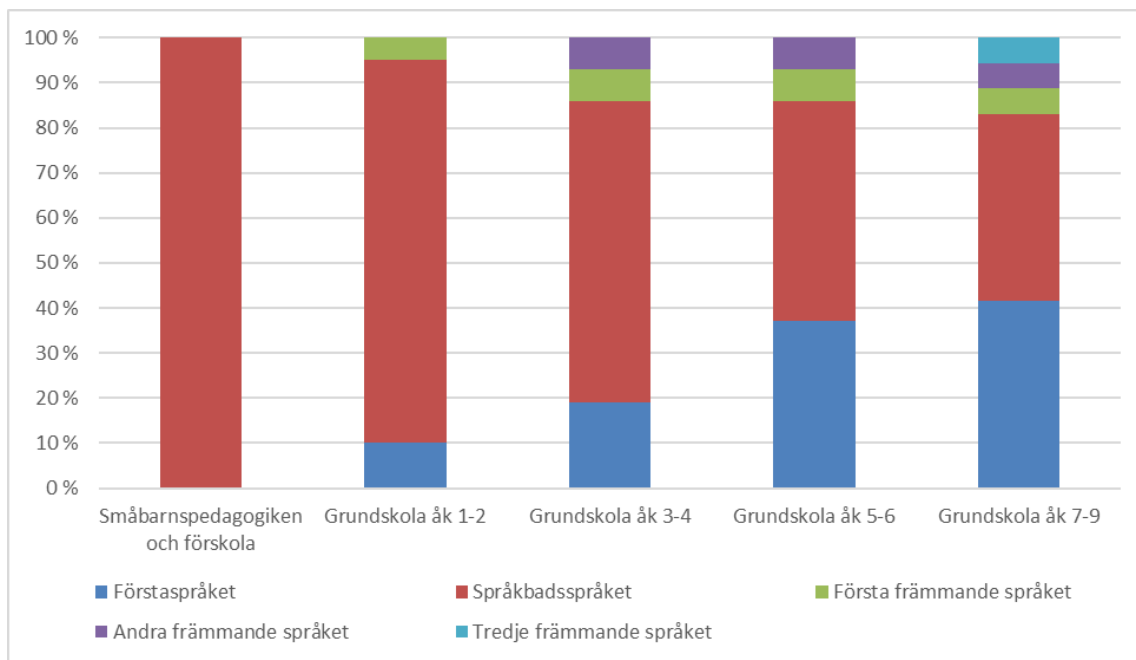
Svenskt språkbud är avsett för enspråkigt finska barn som ska tillägna sig svenska som andraspråk. Vanligen inleder eleverna i svenskt språkbud programmet utan tidigare språkfärdigheter i svenska, vilket också är ett av antagningskriterierna till språkbud (se Bergroth, 2007; Sjöberg, Mård-Miettinen, Peltoniemi & Skinnari, 2018). De flesta kommuner med svenskt språkbud i Finland förutsätter att skolans undervisningsspråk finska är elevernas förstaspråk och att språkbudsspråket inte är familjens hemspråk (Sjöberg m.fl., 2018: 43–45). Iriskt språkbud för andraspråkstalare utanför *Gaeltachtaí* är främst avsett för engelskspråkiga. Majoriteten av språkbudseleverna har endast ringa eller inga färdigheter i iriska före språkbudet (Ó Duibhir, 2018a: 18). Det finns en skillnad mellan svenskt och iriskt språkbud vid antagning av elever med andra förstaspråk än finska och engelska. Trots att svenskt språkbud anses vara för alla elever kan antagningskriteriet om finska som förstaspråk eller på modersmålsnivå hindra elever med invandrarbakgrund att delta i programmet (Sjöberg m.fl., 2018: 43–45). På Irland marknadsförs språkbud som lämpligt för alla elever med olika språkliga bakgrunder (se t.ex. Gaeloideachas, 2017), men det är fortsättningsvis mer sällsynt att familjer med invandrarbakgrund väljer språkbud för sina barn (se t.ex. Ó Duibhir m.fl., 2015). De båda programmen i min studie kan för tillfället kategoriseras som prototypiska språkbudsprogram för majoritetsspråkstalare (för situationen i Kanada, se t.ex. Swain & Lapkin, 2005).

Svenskt språkbud inleds tidigast för treåringar i småbarnspedagogiken och senast i förskolan (GLGU 2014: 91). På Irland börjar elever i språkbud vanligen antingen i ett språkbudsdaghem (*naionra*) som 3–4-åringar eller i början av grundskolan som 4–5-åringar (Ó Muirheartaigh & Hickey, 2008, se också avsnitt 2.2.2). Svenskt språkbud ingår i det finskspråkiga skolväsendet med den motivering att språkbudselevernas finskspråkiga kulturella identitet då kan utvecklas samtidigt som de får bekanta sig med språkbudsspråkets kultur. Programmet har således inte som mål att eleverna efter språkbudet ska identifiera sig som finlandssvenskar. (Bergroth, 2015: 6; se även Saari, 2006.) Majoriteten av de skolor som har svenskt språkbud delar sina lokaler med dem

som har reguljär undervisning på finska vilket medför att finska ses som skolans administrativa språk och elevernas andraspråk svenska bär benämningen språkbadspråk (GLGU 2014: 90). Svenskt språkbad följer således samma princip som franskt språkbad i Kanada där skolor med franskt språk är placerade i de engelskspråkiga (eng. *Anglophone*) skolorna i stället för i de franskspråkiga (eng. *Francophone*) (se Tedick & Lyster, 2020: 5). Det finns dock några skolor i Finland där alla elever går i språkbad (eng. *single-track school*) (se tex. Sjöberg m.fl., 2018).

På Irland bildar de flesta språkbadsskolor egna enheter, så kallade språkbadscenter. Endast få skolor med språkbad erbjuds i samma lokaler som reguljär engelskspråkig undervisning. Språkbadscentren förekommer i större utsträckning eftersom de ansågs ha större administrativ frihet och mer kontroll över språkpolicy, dvs. användningen av iriska, jämfört med skolor som har både språkbad och reguljär undervisning (jfr Ó Duibhir, 2018a: 17). Språkbadscenter möjliggör således att iriska blir det huvudsakliga kommunikationsspråket vilket också erkänns i den nuvarande läroplanen för det iriska språket (NCCA, 2019). Detta innebär att språkbadseleverna ska kommunicera på iriska hela skoldagen inklusive raster, vilket i sin tur ger eleverna tillfällen att tala iriska också utanför klassrummet. (Ó Duibhir, 2018a; Ó Duibhir, 2011.) Språkbadscenter grundas enligt samma regler som för andra nationella skolor och varje skola har en självständig styrelse (Ó Duibhir, 2018a).

I svenskt språkbad lyfts flerspråkighetsaspekten i större utsträckning fram i form av tidigarelagda språkstudier i främmande språk redan under grundskolans lägre årskurser (Björklund & Mård-Miettinen, 2011a). Iriskt språkbad syftar däremot till att producera tvåspråkiga elever (Ó Duibhir, 2018a). Svenska och iriska används som medel för att undervisa ämnesinnehåll vilket i reguljär undervisning helt skulle ske på elevernas förstaspråk. Andelen undervisning på elevernas första- respektive språkbadspråk som ges årligen följer dock olika principer i svenskt och i iriskt språkbad. Språkfördelningen i svenskt språkbad illustreras i figur 2.



FIGUR 2 Språkfördelningen i tidigt fullständigt svenskt språkbad

Figur 2 visar i vilken mån undervisning ges i och på språkbadsspråket, förstaspråket och de främmande språken från småbarnspedagogiken till slutet av grundskolan i årskurs 9. I GLGU (2014: 91) definieras förhållandet mellan språkbadsspråket och elevernas förstaspråk som undervisningsspråk¹³:

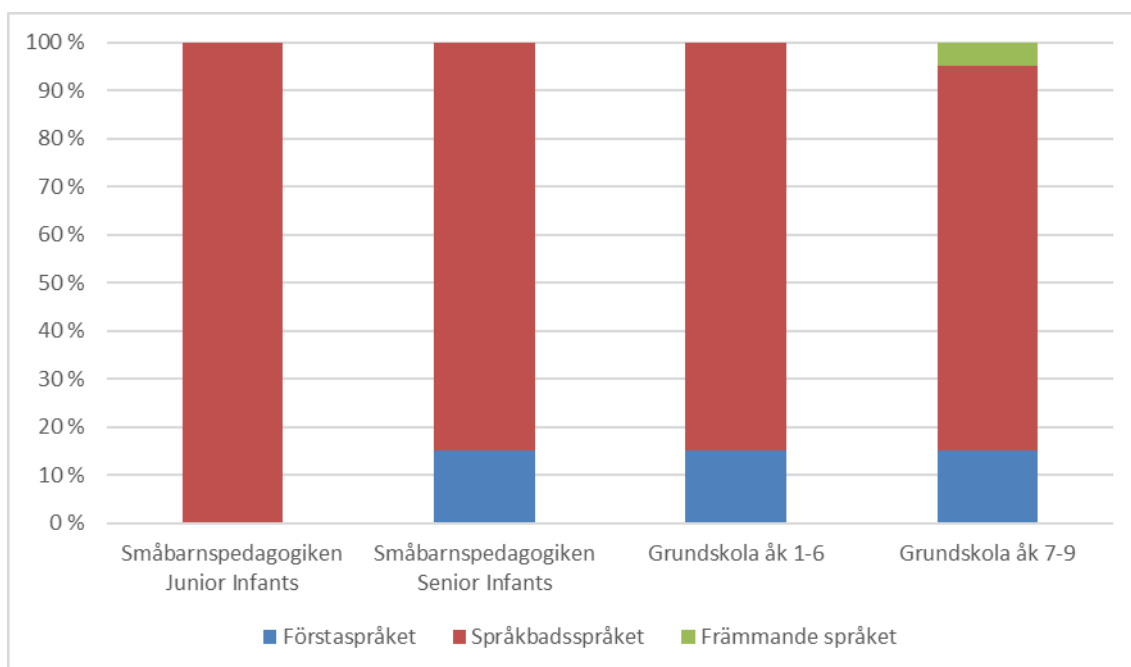
I tidigt fullständigt språkbad ska andelen undervisning som ges på språkbadsspråket utgöra minst 50 % av hela programmet så att andelen i småbarnspedagogik och förskoleundervisning är närmare 100 %, i årskurserna 1-2 cirka 90 %, i årskurserna 3-4 cirka 70 % och i årskurserna 5-9 i medeltal 50 %. Andelen beräknas utifrån årskursens totala timantal. (GLGU 2014: 91.)

Under de första skolåren i svenskt språkbad ges undervisningen mestadels på språkbadsspråket, men fördelningen mellan undervisningsspråken (svenska och finska) jämnas gradvis ut så att undervisningen från och med årskurs 5 eller 6 ges till hälften på språkbadsspråket och till hälften på elevernas förstaspråk. Detta innebär att andelen undervisning på förstaspråket av den totala undervisningstiden gradvis ökar mellan årskurserna 1 och 6. I svenskt språkbad strävar man efter att undervisa alla grundskolans ämnen på såväl svenska som finska under de år eleverna går i språkbad. Ett läroämne ska dock undervisas endast på ett språk per årskurs och inte samtidigt på de två språken. (Bergroth, 2015.) Studierna i det första främmande språket inleds redan i årskurserna 1-2 och i en del av skolorna i årskurs 3. I svenskt språkbad, liksom i reguljär undervisning, tenderar engelska att vara det språk som erbjuds som första främmande språk (se t.ex. Björklund & Mård-Miettinen, 2011a). Eleverna har möjlighet att välja ett frivilligt främmande språk i årskurs 4 eller 5: skolor med

¹³ Den tidigare läroplanen (GLGU 2004) som fortsättningsvis var giltig under materialinsamlingsperioderna i Finland saknade en detaljerad beskrivning av förhållandet mellan finska och svenska som undervisningsspråk.

svenskt språkbud erbjuder traditionellt språk som franska och tyska som det andra främmande språket men på senaste tid har språk som italienska, ryska och spanska blivit en del av skolornas språkprogram (Björklund & Mård-Miettinen, 2011a). I grundskolans högre årskurser (7-9) kan språkbudseleverna inleda studier i ytterligare främmande språk. Dessa valfria språk tenderar att vara desamma som de frivilliga språken i lågstadiet. De från början enspråkigt finska eleverna i svenskt språkbud kan ha minst tre och upp till fem språk på sin repertoar vid slutet av språkbudet i årskurs 9. Av dessa språk används två för att undervisa olika skolämnena vilket skiljer språkbud från reguljär undervisning.

Den starka betoningen på iriska som undervisningsspråk genom hela programmet är ett kännetecknande drag för iriskt språkbud. Språkfördelningen i den irländska modellen påminner om revitaliserande program med hög intensitet på språkbudsspråket (t.ex. hawaiiiskt språkbud). Figur 3 belyser språkfördelningen i iriskt språkbud.



FIGUR 3 Språkfördelningen i tidigt fullständigt iriskt språkbud

Figur 3¹⁴ visar språkfördelningen mellan språkbudsspråket, elevernas förstaspråk och de främmande språken. Iriskt språkbud inleds fullständigt på språkbudsspråket iriska, precis som i andra modeller med tidigt fullständigt språkbud. Elevernas förstaspråk engelska blir det andra undervisningsspråket under elevens andra år i språkbud, vanligen som 5-åring i småbarnspedagogiken. Detta innebär att efter det första året i språkbud sker 85 % av undervisningen på språkbudsspråket och 15 % på elevernas förstaspråk till slutet av den

¹⁴ Irländsk språkbudslitteratur tenderar att utesluta främmande språk i figurer över språkfördelningen i iriskt språkbud (se t.ex. Ó Duibhir, 2018a). Jag har inkluderat främmande språk i denna figur eftersom de flesta eleverna i iriskt språkbud väljer ett främmande språk under grundskolans högre årskurser (se även avsnitt 3.2.3 om de medverkande irländska språkbudseleverna).

grundläggande utbildningen. (Ó Duibhir, 2018a: 18–19.) Den höga intensiteten när det gäller språkbadspråket betyder i praktiken att endast läroämnet engelska undervisas på förstaspråket och de resterande läroämnena på iriska. Som det tidigare har framgått ingår främmande språk inte i läroplanen för årskurserna 1–6, och av den anledningen får språkbads elever en chans att välja ett främmande språk först i årskurs 7. Det första främmande språket följer vanligen popularitetsordning och är franska, tyska, italienska eller spanska (se Europarådet, 2008). I iriskt språkbad finns det variation i förfarandesättet angående formell undervisning i läsning och skrivning. Enligt tidigare forskning tenderar majoriteten (58 %) av språkbadsskolorna att inleda formell undervisning i läsning och skrivning på språkbadspråket. Forskningen visar också att det finns skolor där läsning och skrivning undervisas på elevernas förstaspråk (36 %) och till och med skolor (6 %) där undervisningen ges samtidigt på de två språken. (Ní Bhaoill & Ó Duibhir, 2004; se även Parsons & Lyddy, 2009.)

Separeringen mellan språken tillämpas i olika grader i svenskt och iriskt språkbad. Separeringen av språken i svenskt språkbad berör främst lärare som ska fungera som en språklig modell medan språkbads elever får mer fritt välja sitt kommunikationsspråk även om de uppmuntras till att använda svenska. Lärare i de främmande språken tenderar dock att använda både det främmande språket och elevernas förstaspråk i undervisningen vilket påminner språkundervisning också i reguljär undervisning (se t.ex. Björklund, Mård-Miettinen & Mäenpää, 2012). De lärare som undervisar språkbads eleverna på finska behåller också sin enspråkiga roll i skolan. Principen en lärare–ett språk innebär i svenskt språkbad att språkbads eleverna får möjlighet att använda flera språk i sin repertoar under skoldagen eftersom eleverna har läroämnena som undervisas på olika språk (Bergroth, 2015). Situationen är något annorlunda på Irland där undervisningen i majoriteten av läroämnena sker på iriska. I iriskt språkbad tenderar språkbadsklasslärare även att undervisa sina elever på iriska och engelska under en skoldag (Ó Duibhir, 2018b). I grundskolans högre årskurser följs principen en lärare–ett språk i större utsträckning även på Irland, framförallt i skolor med större lärarkår.

Svenskt och iriskt språkbad skiljer sig avsevärt från varandra i fråga om utbud och deltagarantal i respektive program. Svenskt språkbad är ett tämligen litet undervisningsprogram i Finland på nationell nivå vilket innebär att en klar minoritet av den totala elevpopulationen går i språkbad. Det förs ingen officiell statistik över elevantalet i språkbad men uppskattningarna varierar mellan några procent (Bergroth, 2015; Björklund & Mård-Miettinen, 2011a; Sjöberg m.fl., 2018). Trots att andelen nationellt är liten finns det stora lokala skillnader i utbudet. I vissa städer eller kommuner som erbjuder språkbad kan upp till hälften av elevpopulationen gå i språkbad. I Finland befinner sig de flesta skolor med svenskt språkbad i kustområdena i söder, sydväst och väst, dvs. i stora tvåspråkiga kommuner i Nyland, Åboland och Österbotten. Det finns för tillfället sammanlagt 18 kommuner som erbjuder språkbads verksamhet på svenska. (Sjöberg m.fl., 2018.) På Irland är språkbadet mer utvidgat på nationell nivå: cirka 8 % av den totala elevpopulationen i årskurserna 1–6 och cirka 4 % av eleverna i

årskurserna 7–9 går i språkbad (Ó Duibhir, 2019: 52). Skolorna med språkbad är huvudsakligen belägna i tätorter (Murtagh, 2007). Under läsåret 2018–2019 fanns det sammanlagt 145 lågstadieskolor och 42 högstadieskolor med iriskt språkbad utanför *Gaeltachtaí* (Gaeloideachas 2019a, 2019b).

Föräldrarna väljer språkbad för sina barn av ett flertal anledningar. I svenskt språkbad betonar föräldrarna nyttan av svenskan i tvåspråkiga kommuner, därutöver anses svenskan ha betydelse i framtiden när eleverna väljer studieplats eller söker sig ut på arbetsmarknaden (Bergroth, 2007.) Många familjer är också av den åsikten att språkbad kan ge bättre språkfärdigheter inte bara i språkbadsspråket utan också i de språk som följer därpå. Språkbad anses också vara ett program som ökar elevernas förståelse för finlandssvensk kultur, de svenskspråkiga i Finland och även för andra kulturer. (Bergroth, 2007; Laurén, 1999.) Föräldrarna ser också svenskt språkbad som ett program där undervisningsmetoderna är varierande och gruppstorlekarna eventuellt mindre än i reguljär undervisning. Språkbad kan också ha valts av rent praktiska skäl i den betydelsen att skolan med språkbad har varit familjens närskola. (Bergroth, 2007.) Motiveringarna till valet av språkbad hos irländska familjer är delvis av annan natur. Inläringen av det iriska språket tenderar att vara den främsta motiveringen: föräldrarna till barn i lågstadieåldern har valt språkbad för att barnen ska lära sig iriska eller för att barnen ska bli tvåspråkiga. Föräldrarna kan även ha valt språkbad ifall de själva har haft ett intresse för språket. Skolorna med språkbad anses också ofta ha ett gott akademiskt rykte eller annars ett positivt rykte. (Ó Duibhir m.fl., 2015.) Man kan således konstatera att språkbadsfamiljerna i Finland och på Irland förhåller sig någorlunda olika till nyttan av programmet. I Finland lyfter man fram fördelarna med färdigheterna i det svenska språket på arbetsmarknaden. På Irland anses däremot färdigheterna i det iriska språket i sig vara tillräckligt viktiga för att välja programmet.

Trots språkbadsprogrammets etablerade position i de två länderna finns det utmaningar med svenskt och iriskt språkbad. I Finland har svenskt språkbad inte spridit sig geografiskt under årtiondena utan antalet kommuner med svenskt språkbad har till och med minskat mellan åren 2011 och 2017. Rekryteringen av behöriga språkbadslärare är en av de största utmaningarna: det finns brist på behöriga språkbadslärare i grundskolans högre årskurser, småbarnspedagogiken och förskoleverksamheten. (Sjöberg m.fl., 2018: 53.) Utmaningarna i Finland berör med andra ord mer anordnandet av språkbad än resultaten som nås i språkbadet, dvs. att språkbadseleverna enligt tidigare forskning tenderar att uppnå goda kunskaper och funktionella färdigheter i språkbadsspråket och sina övriga språk. I vissa kommuner i Finland har man upplevt att övergången mellan grundskolans lägre och högre årskurser är problematisk. De två problemen är att familjerna inte alltid vill binda sig till språkbadet och att språkbadseleverna ibland väljer en annan betoning i stället för språkbad i årskurserna 7–9. (Se Sjöberg m.fl., 2018: 61–62.)

I den irländska kontexten visar tidigare studier att programmet endast delvis har uppnått sina mål, att utvidga användningen av det iriska språket

utanför skolan, trots att språkbads eleverna tenderar att tillägna sig goda kunskaper i språkbadsspråket (se t.ex. Harris, 2007; Ó Duibhir, 2018a). Eleverna tenderar att lära sig det iriska språket främst för skolrelaterade behov som prov och språkliga texter vilket sällan leder till användning av språket ute i samhället (se Cummins, 2011). Det är således paradoxalt att även om iriskt språkbad spelar en viktig roll i språkrevitaliseringen genom att producera talare av minoritetsspråket är elevernas möjligheter att tala iriska i samhället få (Ó Duibhir, 2018a; se även Ó Riagáin, Williams & Vila i Moreno, 2007). Iriskt språkbad drabbas också av avgång när det gäller övergången från grundskolans lägre årskurser till de högre årskurserna (jfr ovan om svenskt språkbad). Avgången beror främst på bristen av språkbadsskolor i elevernas närmiljö, vilket kan leda till byte från språkbad till reguljär undervisning. Enligt tidigare forskning fortsätter endast lite över hälften av språkbads eleverna i årskurs 6 till språkbad i årskurs 7 även om de har en språkbadsskola i sitt upptagningsområde. (Se Ó Duibhir m.fl., 2015.)

2.3.3 Styrdokument för språkbad

Språkbadet i Finland och på Irland styrs av både nationella och lokala föreskrifter. På den nationella nivån i Finland styrs språkbadsverksamheten i småbarnspedagogiken av *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (2016) och i förskoleundervisningen av *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan* (2014) (närmare om språkbad i de två styrdokument, se t.ex. Sjöberg m.fl., 2018). På Irland är de motsvarande styrdokument *Aistear: The Early Childhood Curriculum Framework* (2009), *Primary School Curriculum Introduction* (PSCI 1999) och *Framework for Junior Cycle* (FJC 2015).

Som det har framkommit i avsnitt 2.2.2 är det motsvarande styrdokumentet i grundskolan i Finland *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (GLGU 2014). I de nya läroplansgrunderna har anordnandet av språkbad i de inhemska språken ett eget avsnitt (10.1 Mål och utgångspunkter för undervisning på två språk). Tvåspråkig undervisning, som språkbad, specificeras så att deltagandet inte får inverka negativt på elevers skolgång utan att eleverna ska uppnå samma mål i alla läroämnen som elever i reguljär undervisning. I GLGU tas också den språkliga målsättningen för tvåspråkig undervisning upp vilket innebär att eleven ska uppnå goda och mångsidiga kunskaper i målspråket (dvs. språkbadsspråket) och i skolans undervisningsspråk (dvs. förstaspråket). Därutöver är målet att få elever att uppskatta kulturell och språklig mångfald och att få dem att inspireras till livslångt lärande. Skolan förväntas uppnå målet genom att erbjuda autentiska språkinlärningsmiljöer. GLGU (2014) tillhandahåller ytterligare ramar för språkbad genom att definiera tidigt fullständigt språkbad som program och ta upp den huvudsakliga målgruppen för språkbadsundervisningen (se avsnitt 2.3.1). I GLGU (2014) specificeras också undervisning i och vissa mål för en del läroämnen ur språkbadsperspektiv. Ett exempel är att undervisning i läroämnet modersmål och litteratur och svenska som andra inhemska språk har överlappande mål. Materialet i min studie har samlats in då de föregående läroplansgrunderna, *Grunderna för läroplanen för den*

grundläggande utbildningen (GLGU 2004) ännu var i kraft. I GLGU (2004) behandlas språkbad endast kort i avsnitt 9.1 under rubriken Undervisning på främmande språk och språkbad på de inhemska språken. Språkbadet definieras inte desto närmare utan verksamheten beskrivs innebära undervisning i de olika läroämnena på ett annat språk än skolans undervisningsspråk. Språket i fråga ska ses både som objekt för lärande samt som undervisning och medium för inläring av ämnesinnehållet.

Trots de nationella läroplansgrunderna som styr språkbadet i Finland ska vissa omständigheter beaktas i lokala läroplaner även enligt GLGU (2014). I skolornas egna läroplaner för svenskt språkbad preciseras exempelvis timfördelningen mellan språkbadsspråket svenska och skolans undervisningsspråk finska. Ytterligare ska det beskrivas vilka läroämnen som undervisas på svenska respektive finska för varje läsår. Målen och innehållet för ämnet svenska ska uppges i den lokala läroplanen årskursvis och de centrala språkliga målen för de läroämnen som undervisas på svenska och finska bör också preciseras. (Se Bergroth, 2015; GLGU 2014; Sjöberg m.fl., 2018.)

På Irland finns det skilda nationella läroplaner för grundskolans lägre årskurser (PSCI 1999) och högre årskurser (FJC 2015). PSCI (1999) innefattar två läroplaner för läroämnet iriska, en för elever i reguljär undervisning och en för de två typerna av iriskspråkig undervisning för förstaspråkstalare i *Gaeltachtaí* och andraspråkstalare i de engelskspråkiga delarna av landet. En av de viktigaste skillnaderna mellan läroplanerna är målsättningen för en högre kunskapsnivå för eleverna i iriskspråkig undervisning. PSCI (1999), precis som GLGU (2014) i Finland, ger instruktioner för den lokala implementeringen av läroplanen men det görs tydlig skillnad mellan språkbad och reguljär undervisning. En reviderad läroplan för språkämnen (engelska och iriska) för årskurserna 1–6 introducerades 2015. Den nya läroplanen för språkämnen i språkbad är *Primary Language Curriculum for Irish-medium schools* (PLC 2015). Den beskriver explicit inte bara de lärandemål som språkbadseleverna förväntas uppnå under grundskolans lägre årskurs utan också den nivå som språkbadet borde leda till.

Läroplanen för grundskolans högre årskurs (FJC 2015) har tagits i bruk i faser efter att den har trätt i kraft 2015. Ur språkbadsperspektiv gäller de viktigaste ändringarna i den nya läroplanen undervisningen i iriska. Precis som i den nya PLC (2015) innehåller den nya FJC (2015) särskilda specifikationer för elever i språkbad och *Gaeltacht*-skolor. Hösten 2017 har de nya specifikationerna för läroämnet iriska introducerats i årskurs 7. I *Junior Cycle Irish: Irish-medium schools (L1)*¹⁵ (JCI 2015) motiveras behovet av egna lärandemål för eleverna i språkbad och *Gaeltacht*-skolor. Lärandemålen innehåller förväntningar som

¹⁵ I de irländska läroplanerna behandlas begreppen 'förstaspråk' (eng. *first language*, L1) och andraspråk (eng. *second language*, L2) ur ett annat perspektiv än i de finländska motsvarigheterna. Engelska eller iriska är antingen ett första- eller andraspråk som skolans administrativa språk. Det innebär att begreppet 'L1' i rubriken betyder att iriska är det administrativa språket i en språkbad- och *Gaeltacht*-kontext. På motsvarande sätt är engelska 'L1' i reguljär undervisning. Språken behandlas således ur skolans perspektiv och inte ur elevernas synvinkel.

återspeglar de aspekter som *The 20-Year Strategy for the Irish Language 2010–2030* tillskriver den här typen av skolor.

Som det har framgått ovan används de lokala läroplanerna i Finland för att precisera frågor som gäller språkbadsundervisning. Lokala läroplaner används inte i samma utsträckning i iriskt språkbad utan den lokala verksamheten styrs i stället av diverse föreskrifter och språkpolicydokument. Även andra typer av dokument som är tillgängliga exempelvis via skolornas webbplatser kan innehålla principerna för språkbadsverksamheten. *Bódhearc* och *Mónóg* har informationsbrev, anvisningsblad och verksamhetsberättelser som främst riktas till språkbadsföräldrarna och som reglerar skolans vardag. Dessa kan ytterligare innehålla instruktioner som vanligen tar hänsyn till muntligt språk i skolan. De riksomfattande och lokala läroplanerna tillsammans med övriga styrdokument och föreskrifter styr undervisningen av språk och ämne i språkbad i de båda språkbadskontexterna i min studie. I detta avsnitt har jag diskuterat läroplansgrunderna och kort beskrivit typen av övriga dokument. Dokumenten diskuteras närmare först i avsnitt 3.3.4.

2.4 Språk och identitet i skollandskap

Detta avsnitt presenterar de teoretiska utgångspunkterna kring förhållandet mellan språk och identitet i skollandskap. I avsnitt 2.4.1 diskuteras med hjälp av tidigare forskning sambandet mellan språk och identitet överlag, och identitetsförhandlingar hos språkinlärare. I avsnitt 2.4.2 redogörs för hur språk och identitet har undersökts i språkbad i tidigare forskning. Avsnittet avslutas med en överblick över disciplinens härkomst och nutida skollandskapsforskning. Avsikten med avsnittet är att diskutera relevanta tidigare undersökningar om språk och identitet i skollandskap. Den teoretiska ramen förbereder läsaren för resultatgenomgången i kapitlen 4 och 5.

2.4.1 Språk, identitet och språkinlärare

Begreppet 'identitet' anses av samtida forskning vara dynamiskt, dvs. det ändras i tid och rum (se t.ex. Blackwood, Lanza & Woldemariam, 2016; Bucholtz & Hall, 2005). Identitet kan också förstås brett vilket betyder att identiteten reflekterar vem individen är till i förhållande till andra (se Benwell & Stokoe, 2006). Identiteten besvarar frågan vem eller vad en person är subjektivt sett men den svarar också på frågan om vem eller vad andra människor tror att en person är. Inom andraspråksforskning har ett poststrukturellt perspektiv på begreppet varit framträdande. Ur detta perspektiv ses identiteter som dynamiska och socialt konstruerade med språk som en av de centrala aspekterna. (Block, 2007.) Identiteter består också av de positioner som individen intar i interaktion med andra människor. Språklig identitet är en relevant identitetstyp i min studie. Brett definierat innebär språklig identitet förhållandet mellan individen och hens språk (se t.ex. Block, 2007).

Det finns en lång forskningstradition som anser att språk uttrycker identitet. Identitet kan också uttryckas med andra medel som med kläder men språket är nästan alltid närvarande vid identitetskonstruktion och identitetsförhandling individerna emellan. Språket kan sålunda ses som index, symbol och identitetsmarkör. (Crystal, 1997.). En individs språk, framför allt vederbörandes förstaspråk, kan oftast anses som en väsentlig markör för identitet (Einarsson, 2009). Det teoretiska och nu rådande sättet att närma sig frågan tar avstamp i postmoderna och poststrukturella teorier, och utgår ifrån att identiteter är mångfacetterade och konstruerade i samverkan med andra människor i en given kontext (Toohey & Norton, 2010). Poststrukturella teorier har blivit aktuella för allt fler forskare, inte minst för att de möjliggör en mer nyanserad syn på identiteter jämfört t.ex. med endast kodväxling som identitetsmarkör (se t.ex. Pavlenko & Blackledge, 2004). I enlighet med Pavlenko och Blackledge anser jag att ett poststrukturellt perspektiv tillåter mig att sammanföra språk, identitet och språkideologier:

[P]oststructuralist theory [which] recognizes the sociohistorically shaped partiality, contestability, instability, and mutability of ways in which language ideologies and identities are linked to relations of power and political arrangements in communities and societies (Pavlenko & Blackledge, 2004: 10).

Identiteter har också beaktats inom diskursanalytiska studier eftersom språk kan anses som ett medel för att konstruera, tolka och upprätthålla identiteter. Med andra ord uttrycker och förhandlar människor sina identiteter via språk i kommunikation med andra. Diskurser kan inte bara hjälpa människor att konstruera sina identiteter utan de kan därtill ändra och utmana identiteter. En individs identitet är en subjektiv upplevelse men diskurser i den omgivande sociala miljön kan influera och ändra den. (Se t.ex. Pietikäinen & Mäntynen, 2019.) Språkandet, inklusive språk och andra semiotiska system, ger underlag för identitetskonstruktion för både individer och grupper.

Diskursforskning tar avstamp i antagandet att människor har olika sociala roller och olika typer av språklig agens som fungerar som grund för identitetskonstruktioner. Den sociala identiteten kan anses vara utformad av samhället och det sociokulturella sammanhanget medan den språkliga agensen är mer konstruerad i en kontext. Kontextbundenhet innebär att individen förhandlar sin identitet via språk genom att kombinera olika typer av sociala roller och språklig agens enligt det givna sammanhanget. Min undersökning av språkbadsselevskap tar avstamp i kritisk diskursanalys och i ett kritiskt närmandesätt till inläraidentitet. Enligt traditionen i kritisk diskursanalys konstrueras identitet utifrån språkbruk och andra semiotiska resurser. Språk utgör ett avgörande medel för att ge uttryck för identitet men också för att bära identitet. (Pietikäinen & Mäntynen, 2019: 89-90.) Det kritiska närmandesättet i sin tur kan kasta ljus över hur inläraidentitet konstrueras i skolan (mikronivå) och i det vidare samhället (makronivå). Det kritiska närmandesättet möjliggör en granskning av förhållandet mellan inläraaren, språk och den fysiska kontexten för språkinläringen. (Roy, 2008: 402.)

I enlighet med kritisk diskursanalys och det kritiska närmandesättet till inläraridentitet granskas språkbadselevskap i svenskt och iriskt språkbad i min studie utifrån språkbadselevernas utsagor om sin språkliga identitet. Språklig identitet ses i denna studie som en dynamisk och socialt konstruerad identitet som har förhandlats fram under interaktion med endast forskaren eller med forskaren och en klasskamrat (jfr Ortega, Urla, Amorrortu, Goirigolzarri & Uranga, 2015). Språkbadselevskap studeras ur individers perspektiv och beaktar deras uppfattning om sig själva och om andra människor (se t.ex. Block, 2007; Liebkind & Henning-Lindblom, 2015). Med sambandet mellan språkbadselevskap och identitet avses i min avhandling hur språkbadselever uppfattar sig som andraspråksinlärare och inlärare av främmande språk och hur de positionerar sig i förhållande till andra människor i och utanför skolan. Eleverna i min studie är unga vilket gör att diskurserna och beskrivningen av språkbadselevskapet ska tolkas i den kontext där materialet har samlats in och där det kan ses som en produkt genererad ur ett forskningstillfälle. Det kritiska närmandesättet till inläraridentitet förutsätter att inläraridentitet konstrueras i samverkan mellan inlärare (språkbadselev), språk (elevernas repertoar) och kontext (svenskt språkbad i Finland och iriskt språkbad på Irland) (jfr Roy, 2008).

Inom språkinlärning kan man undersöka identitet utgående från två synsätt: hur individen ser sig på själv och hur andra ser på vederbörande. Det förstnämnda, det vill säga individens självuppfattning och identitetskonstruktion, har intresserat forskare i allt större utsträckning. Toohey och Norton (2010: 181) preciserar motivet genom att konstatera att människor kan ha svårt att positionera sig och att denna svårighet är ett område som borde intressera forskare. Det finns således utrymme för att uppmärksamma identitetsförhandlingar hos språkinlärare.

Sedan 1990-talet har undersökning av språk och identitet i samband med språkinlärning starkt baserat sig på Nortons (se Norton Peirce, 1995) teorier och begrepp. Nortons teoretiska referensram bestod av ett poststrukturellt perspektiv på språk och subjektivitet. Individer kan konstruera sin(a) identitet(er) dynamiskt via interaktion men engagemanget kan variera i olika situationer. Begreppet 'investering' (eng. *investment*) myntades av Norton (Norton Peirce, 1995) i syfte att få en bild av språkinlärarens villighet att engagera sig i social interaktion. Det är relationen mellan inläraren och målspråket som är central eftersom denna relation är både socialt och historiskt konstruerad (Darvin & Norton, 2015). Norton ansåg att begreppet kompletterade dåvarande teorier som ställde inlärarens motivation i fokus vid språkinlärning. Med hjälp av begreppet 'investering' kunde man på ett nytt sätt granska inlärare och deras vilja att lära sig språk. (Toohey & Norton, 2010.) Begreppet har använts flitigt i identitetsforskning i olika miljöer (för en genomgång, se Darvin & Norton, 2015). Språkinlärarens identitet och tillhörighet är inte alltid förknippade med redan förvärvade grupper utan inlärare kan önska tillhörighet i en annan grupp. Identiteter och grupper som skolelever föreställer sig har undersökts inom tvåspråkig undervisning t.ex. i Kanada (Dagenais, Moore, Lamarre, Sabatier & Armand, 2009, se avsnitt 2.4.3).

Enligt poststrukturellt tänkande är identiteter dynamiska och under kontinuerlig förändring. Identiteter kan förhandlas på olika nivåer, exempelvis individer emellan, grupper emellan och även institutioner emellan (Pavlenko & Blackledge, 2004: 3). Undersökning av identiteter i två- eller flerspråkiga miljöer är av intresse eftersom språk och språkideologier ofta tenderar att vara laddade. Detta innebär att vissa språk och identiteter kan föredras framför andra vilket i sin tur kan leda till identitetsförhandling hos individer. Identitetsförhandlingar kan exempelvis ske i anknytning till individernas språkliga praxis. (Pavlenko & Blackledge 2004: 3.) Tidigare forskning har närmat sig identitetsförhandling i flerspråkiga kontexter ur olika synvinklar. Identitetsförhandlingar kan exempelvis undersökas när vissa identiteter är omtvistade (se Pavlenko och Blackledge, 2004).

2.4.2 Språk och identitet i språkbad

Språkbadslevers identifikationer bör studeras utifrån begreppet 'valfri tvåspråkighet' (eng. *elective bilingualism*). De så kallade valfritt tvåspråkiga är individer som har fått möjligheten att studera språk till exempel i skolan utan att ha tvingats till det via språkdränkning (eng. *submersion*). (Valdés, 2003.) Kännetecknande för den här typen av tvåspråkiga är att de ofta ingår i gruppen majoritetsspråkstalare som kan tillägna sig ett andraspråk utan att förlora sitt förstaspråk. Språkbadslever kan således ha en annan position än till exempel invandrare som ska lära sig ett nytt språk och en ny kultur i en miljö där deras förstaspråk inte stötts.

När språkbadet inleddes i Kanada hade programmet inte som utgångspunkt att ändra språkbadslevernans etnolingvistiska identitet. Man antog ändå att de engelskspråkiga språkbadslevernans attityder till det franska språket, franskspråkiga och den franskspråkiga kulturen skulle bli mer toleranta när färdigheterna i andraspråket ökade. (Gardner & Lambert, 1972.) I sin studie hittade Lambert och Tucker (1972) dock inte markanta skillnader mellan språkbadslevernans och den engelskspråkiga jämförelsegruppens attityder till franska vilket innebär att språkbadslevernans attityder inte blev avsevärt positivare under programmets lopp. Swain och Johnson (1997) konstaterar att i de flesta språkbadsprogrammen, främst berikande och upprätthållande, strävar man inte efter medlemskap i en viss språkgemenskap. De hävdar vidare att språkbadslevernans känsla av identitet förblir kopplad till förstaspråket och dess kultur även om eleverna och deras familjer är medvetna om de sociala, akademiska och ekonomiska fördelar med tvåspråkighet som språkbadet ger (Swain & Johnson, 1997: 10–11). Senare har Björklund (2019: 56) konstaterat om rollen av språkbad i elevernas konstruktion av språklig identitet att man borde utgå från att deltagandet i språkbadsprogrammet kommer att influera elevernas position som enspråkiga majoritetsspråkstalare.

Investeringsbegreppet har tillämpats också i språkbadsforskning. Potowski (2007) har undersökt hur språkbadslever i ett tvåvägsprogram (spanska-engelska) i USA investerar i tillägnet av spanska. Språkbadsleverna i Potowskis undersökning gick i årskurs 5 och 8 och var antingen

andraspråksinlärare eller förstaspråkstalare av spanska vilket är kännetecknande för tvåvägsspråkbad. Potowskis utgångspunkt var att språkbadselevernars identitetskonstruktioner och språkanvändning i klassrum är sammanlänkade. Investeringsbegreppet innebar ytterligare att elevernas, ibland motstridiga, attityder samt deras språkliga beteende sattes i fokus. (Potowski, 2007.) Potowski konstaterar att språkinlärning kan misslyckas ifall elevernas investering i språkbadsspråket och målsättningen för språkbadsprogrammet inte stämmer överens. Den nämnda studien visade att eleverna i det givna tvåvägsprogrammet inte uppnådde utbildningens mål, det vill säga balanserad tvåspråkighet. (Potowski, 2007.) Resultaten ska dock tolkas i en relevant kontext i och med att slutsatserna baserade sig på evaluering av språkbadselevernars färdigheter i det spanska språket. Om färdigheterna och investeringen i andraspråket konstaterade Potowski att eleverna uppnådde relativt goda nivåer avseende båda dessa aspekter.

Språkbadselevers identifikation som två- eller flerspråkiga har undersökts exempelvis i den kanadensiska och finländska kontexten. Elever i franskt språkbad i Kanada har rapporterats vara osäkra på sin tvåspråkighet, det vill säga de anser sig inte vara 'riktiga tvåspråkiga' (*true bilinguals*). Osäkerheten har beröringspunkter med evalueringen av de egna färdigheterna i språkbadsspråket: färdighetsnivån i franska angavs som otillräcklig. (Roy & Galiev, 2011.) I den finländska kontexten har språkbadselevers flerspråkiga agens och flerspråkighet undersökts exempelvis av Björklund, Pakarinen och Mård-Miettinen (2015), Mård-Miettinen och Björklund (2018) samt Pakarinen och Björklund (2018). Studierna visar att elever i svenskt språkbad ofta anser sig vara flerspråkiga samt att de är säkrare på sina språkfärdigheter än sina jämlingar i reguljär undervisning. Elevernars språkande utanför skolan har därtill en flerspråkig karaktär (Mård-Miettinen & Björklund, 2018).

2.4.3 Skollandskap

I detta avsnitt presenterar jag tidigare studier om skollandskap och fältets utveckling under åren. Efter genomgången redogör jag för studier som har anknytning till skolor med språkbad eller språkbadselever. Studier om språklandskap (det svenska begreppet enligt Herberts, 2017) i urbana miljöer har varit frekventa före början av 2010-talet. Efter det har språklandskap i andra miljöer beaktats i allt större utsträckning. Även skolor har iakttagits som relevanta miljöer för studier i flerspråkighet (se t.ex. Brown, 2012; Gorter & Cenoz, 2015). Det engelska begreppet '*schoolscapes*' (fi. *koulukielimaisema*) myntades av Brown (2012: 281) och syftar på "the school-based environment where place and text, both written (graphic) and oral, constitute, reproduce, and transform language ideologies". Det finns inget etablerat svenskt begrepp men i min studie använder jag mig av '*skollandskap*' som liknar den engelska och finska motsvarigheten. I min undersökning definieras skollandskap som skolors visuella kommunikation som i enlighet med Laihonen och Tódor (2017), Savela (2018) och Szabó (2015) tar i beaktande inte bara skriftliga alster utan också bilder och symboler. Enligt Brown (2012: 281–282) är skollandskap språklandskap i

skolmiljöer där skriftliga och muntliga texter vidmakthåller och förändrar språkideologier. Skollandskap som helhet utgör i min undersökning en mekanism som synliggör skolors språkpolicy via språkliga val i de texter som har placerats på skolornas väggar (jfr Shohamy, 2006: 75–76). Språkpolycyn i språkbad som synliggörs via skollandskap kan antas influera språkbadselever som tillbringar tid i skolmiljöer med tvåspråkiga undervisningsprogram.

Inom skolkontexten har skollandskap undersökts ur språkinlärningsperspektiv men tidigare studier har också uppmärksammat skollandskap som mekanism för att upprätta språkideologier och (regionala) identiteter (se tex. Brown, 2005, 2008, 2012; Garvin & Eisenhower, 2016; Gorter & Cenoz, 2015; Laihonon & Szabó, 2017; Laihonon & Tódor, 2017; Landry & Bourhis, 1997; Menken, Pérez & Guzmán, 2018; Szabó, 2015). Vidare skollandskapens potential som en realisering av den dolda läroplanen (eng. *hidden curriculum*) undersökts (se Aronin & Ó Laoire, 2012; Johnson, 1980; Shohamy, 2006). Skollandskap har också undersökts utgående från rollen som främjare av elevernas andraspråksinlärning i form av ökat ordförråd (baskiskan i Cenoz & Gorter, 2008) eller i bildandet av elevernas (också språkbadselevernas) språkliga medvetenhet (Clemente, Andrade & Martins, 2012; Dagenais m.fl., 2009). Skollandskapen i språkundervisningssammanhanget har ytterligare undersökts ur aktörsperspektiv, dvs. vem som ansvarar för främjandet av tvåspråkighet i skolan. Dressler (2015) har undersökt lärarnas roll i tvåspråkig undervisning (tyska-engelska skolan) i Kanada. Det finns ytterligare studier där förekomsten av de sinitiska språken i skollandskapen har jämförts med den språkliga praxisen i skolans närmiljö i USA (Leung & Wu, 2012).

Ett språkinlärningsperspektiv skulle utgöra en naturlig utgångspunkt även i språkbadskontext men i enlighet med Gorter (2018) närmar jag mig skollandskap i språkbad ur en annan synvinkel. Gorter (2018: 83) ser skollandskap som ett nyttigt verktyg för att behandla frågor kring språkmedvetenhet och identitet. Jag undersöker således hur skolor med svenskt och iriskt språkbad kommunicerar om flerspråkighet, språkpolicy och identiteter via sina respektive skollandskap och hur elever uppfattar dessa budskap. Jag studerar inte bara innebörden i texterna utan också elevernas interaktion med skollandskapet. I studien har jag tagit inspiration av Brown (2005, 2008) som har studerat regionala identiteter (eng. *regional identity*, se Paasi, 2003) och samhörighet (*'we feeling'*) i skolmiljöer i Estland. Brown undersöker företeelserna ur ett minoritetsspråksperspektiv i ett geografiskt område där estniska är framträdande. I enlighet med Brown (2008) undersöker jag identitet hos elever som går i språkbad i huvudstadsregionen i respektive land och den samhörighet som språkbad eventuellt skapar i de fyra skolorna med språkbad.

Den visuella kommunikationen i skollandskapen kan bestå av ett flertal objekt och artefakter. En stor del av studierna inom skollandskapsforskningen har koncentrerat sig på (statiska) skriftliga texter men inkludering av symboler, bilder och annan typ av multimodala texter eller artefakter har blivit allt vanligare. Precis som forskning om språklandskap har också forskning om skollandskap genomförts utifrån varierande metodologiska utgångspunkter. En

del studier bygger på traditionen i de tidiga undersökningarna om språklandskap och har ett mer kvantitativt perspektiv på skollandskap (t.ex. Gorter & Cenoz, 2015). Kvantitativa studier har dock börjat ifrågasättas på senaste tid på grund av dessas mer ensidiga syn på språk som separata enheter (se t.ex. Blommaert, 2013) och en stark forskarbetoning (se t.ex. Laihonen & Szabó, 2017). I min undersökning ingår både en kvantitativ och kvalitativ genomgång av skollandskapen i svenskt och iriskt språkbad.

Precis som studier i språklandskap har också studier i skollandskap genomförts i ett flertal kontexter. För det första finns det geografisk bredd. Skollandskap har undersökts i Nordamerika (Dressler, 2015; Garvin & Eisenhower, 2016; Menken, Peréz & Gusmán, 2018), Mellaneuropa (Gorter, 2013; Gorter & Cenoz, 2015; Poveda, 2012), Östeuropa (Biró, 2016; Brown, 2005, 2012, 2018; Laihonen & Tódor, 2017; Szabó, 2015), Mellanöstern (t.ex. Khan, 2012) och Asien (Garvin & Eisenhower, 2016). För det andra har flera utbildningsprogram inkluderats. Ur ett minoritetsspråksperspektiv har Biró (2016) undersökt skollandskap i Rumänien i skolor med ungerska som undervisningsspråk. Laihonen och Tódor (2017) har i sin tur fokuserat ungerska i Rumänien. Brown (2005, 2012) har i sina studier fört samman skollandskap och språkrevitalisering i Estland. Genomgången visar att det finns behov av studier som uppmärksammar andra två- eller flerspråkiga miljöer.

En del skollandskapsforskare har kritiserat sättet att genomföra studier i språklandskap nästan uteslutande med hjälp av fotografier som data. Tillvägagångssättet har kritiserats på grund av att det ger en ensidig bild av givna språklandskap eller skollandskap (se t.ex. Khan, 2012; Laihonen & Szabó, 2017). Detta betyder att en del av studierna har närmat sig skollandskap ur den utomstående perspektiv (eng. *etic perspective*) vilket betyder att forskare inte har engagerat skolpersonalen eller eleverna i studien (se t.ex. Gorter & Cenoz, 2015) medan andra studier inkluderar också en *insider* (eng. *emic perspective*) synvinkel (se Brown, 2012; Szabó, 2015). Brown (2018) har vidare applicerat ett diakroniskt perspektiv på skollandskap i sydöstra delen av Estland där estniska och språket vöru förekommer. Målet med min undersökning är att inkludera flera perspektiv (se avsnitt 3.2).

Skollandskapsforskningen har utvecklats under åren genom nya metodologiska lösningar. Garvin (2010) har introducerat turistguidning (eng. *walking tours*) inom forskningsfältet för språklandskap. Metoden kombinerar guidad tur och intervju: de medverkande aktörerna i studien guidade forskaren i det lokala språkliga landskapet och svarade samtidigt på forskarens frågor om den omgivande miljön. Szabó (2015) var den första som tillämpade en likartad metod i anknytning till skollandskapsforskning. Szabós metod (eng. *tourist guide technique*) utgick ifrån att han tillsammans med en medlem av skolpersonalen promenerade runt i skolan samtidigt som han fotograferade skollandskapet. Szabó inledde guidningen genom att be den så kallade guiden att kommentera skollandskapet och tog sedan rollen som turist genom att reagera på de kommentarer som guiden gav (Szabó, 2015). Fördelen med metoden är att guidning gör intervjusituationen mer dynamisk genom att tona ner forskarens

roll som frågeställare. Tekniken ger de medverkande aktörerna också en mer synlig och aktiv roll och resulterar i ett narrativ som forskaren och de andra deltagarna skapar tillsammans. (Se Laihonen & Szabó, 2017, 2018). Biró (2016) samlade in data med hjälp av Szabós metod i en minoritetsspråkskontext, det vill säga i rumänska skolor med ungerska som undervisningsspråk. Vidare har Amara (2018) applicerat samma metod på sex palestinska högstadieskolor där forskaren i samband med fotograferingen av skollandskapen guidades av rektorerna i skolornas korridorer och klassrum.

Språkbad har tangerats i viss mån i tidigare forskning i anknytning språklandskap och skollandskap. Kanadensiska språkbadselever har även undersökts i anknytning till språkliga landskap i lågstadieskolans närmiljö. Fokus i den studien ligger på språklig medvetenhet och förekomster av språk utanför skolan (Dagenais m.fl., 2009). Studien visar att språklandskap kan användas för att få eleverna att uppmärksamma flera språk i sin närmiljö och för att inleda en diskussion om språklig mångfald med eleverna.

Tidigare forskning i skollandskap i Finland och på Irland är få men studierna har genomförts i språkbad. I en förstudie till min doktorsala undersökning har vi granskat i vilken utsträckning tre elever i årskurs 5 i svenskt språkbad i Finland uppmärksammade flerspråkighet i sitt skollandskap och i vilken mån flerspråkighet i skollandskapet syntes i elevernas identitetshandlingar (Pakarinen & Björklund, 2018). Studien var den första där begreppet skollandskap används i en finländsk språkbadskontext. Förstudien visade att språkbadseleverna ansåg sig vara flerspråkiga men förekomsten av flera språk i skollandskapet var inte särskilt relevant även om de upprepade gånger och på flera språk deltog i utformningen av artefakter i skollandskapet. Begränsningarna i förstudien har i synnerhet gagnat valet av materialinsamlingsmetoderna och modifieringen av undersökningsobjektet i den föreliggande studien (se närmare kapitel 3).

I iriskt språkbad har Coady (2001) tangerat språklandskap även om fokus i studien har legat på andra element. Eftersom studien har genomförts i början av 2000-talet använder Coady inte av sig det engelska begreppet '*schoolscapes*' utan diskuterar förekomsten av språk på andra sätt. Resultaten visade en stark preferens för enspråkigt iriska texter i de båda skollandskapen, i synnerhet om texterna är utformade av språkbadseleverna och skolpersonalen. Nationellt distribuerat material möjliggjorde ändå närvaron av engelska i skollandskapen. (Coady, 2001.) I min undersökning närmar jag mig skollandskapen i iriskt språkbad mer systematiskt och kan på så sätt bidra med nyare materialinsamlingsmetoder som kan gagna den irländska forskningen.

Avsnitt 2.4.3 har givit en översikt över relevanta studier om skollandskap i språkbad eller likartade tvåspråkiga skolmiljöer. Jag har vidare presenterat två studier som explicit berör skolors visuella kommunikation i svenskt och i iriskt språkbad. Som helhet har avsnitt 2.4 presenterat, utgående tidigare forskning, hur språk, identitet och identitetsförhandlingar är aktuella i språkbad.

3 MATERIAL OCH METOD

I de två föregående kapitlen har jag redogjort för syftet och bakgrunden till min undersökning. Detta kapitel presenterar materialet och metoderna i studien. Kapitlet inleds i avsnitt 3.1 med en beskrivning av de teoretisk-metodologiska utgångspunkterna i studien. I avsnitt 3.2 presenteras de språkliga förhållandena i de två huvudstäderna där materialet i undersökningen har samlats in. Avsnittet redogör ytterligare för de medverkande språkbadseleverna och deras skolor i svenskt och iriskt språkbud. I avsnitt 3.3 presenteras materialinsamlingen och det insamlade materialet i Finland och på Irland. I avsnitt 3.4 skildras analysmetoder som har tillämpats i undersökningen. Kapitlet avslutas med en genomgång av de etiska överväganden som är relevanta i undersökningen där respondenterna är barn och ungdomar i skolmiljöer.

Språket formas av och formar det sociala sammanhanget, och språk och dess användning inverkar alltid på det ämne som man talar om men också på dem som talar om ämnet (Pietikäinen & Mäntynen, 2019: 14, 18). Språk är ytterligare ett medel för individer att konstruera en verklighet, sin identitet och förhållanden till andra eftersom språket kan användas för att inkludera och utesluta. (Pietikäinen & Mäntynen, 2019: 17, 25.) Kännetecknande för kritisk diskursanalys är intresset för kontroll, ideologier och politiska aspekter (Pietikäinen & Mäntynen, 2019: 10; se också Fairclough & Wodak, 1997: 258) vilket har lett till valet av ansats i min undersökning. Enligt den teoretisk-metodologiska referensramen konstrueras identitet med hjälp av språk och andra semiotiska resurser i interaktion med omgivningen. Språk anses vara ett medel för att uttrycka, beskriva och förhandla identiteter. (Pietikäinen & Mäntynen, 2019: 89-90.) Kritisk diskursanalys anknyter också till kritisk sociolingvistik där samhällsfrågor och språkets roll i sociala processer sätts i förgrunden (Heller, Pietikäinen & Pujolar, 2018). I avhandlingen tillämpar jag de två närmandesätten, dvs. kritisk diskursanalys och kritisk sociolingvistik i materialinsamlingen och analysen av den insamlade datan (se avsnitt 3.1).

3.1 Teoretisk-metodologiska utgångspunkter

Avhandlingens teoretisk-metodologiska referensram utgörs av kritisk diskursanalys (eng. *critical discourse analysis*, CDA) där språket uppfattas som en del av en social verksamhet. Kritisk diskursanalys tar avstamp i en funktionell språksyn vilket innebär att meningar är kontextbundna och uppstår i social interaktion. I enlighet med den teoretisk-metodologiska referensramen undersöker jag hur språk används och vad språk används till i ett givet sammanhang som är knutet till en bredare sociohistorisk kontext. (Fairclough & Wodak, 1997: 258; Pietikäinen & Mäntynen, 2019: 14, 18–19.) Språk ses som medel för att uttrycka, beskriva och förhandla identiteter (Pietikäinen & Mäntynen, 2019: 89–90) men också för att förmedla budskap om språk och identiteter.

Företeelserna studeras utifrån diskursforskning där språk ses som en social handling. I min undersökning studeras således hur språk används och vad som språk används till. (Pietikäinen & Mäntynen, 2019: 14.) Språk som social handling innebär att språkanvändningen har både villkor och konsekvenser. Språkanvändning är därutöver kontext- och tidsbunden även om den kan bygga på underliggande och etablerade normer eller värderingar. (Pietikäinen & Mäntynen, 2019: 14.) Språk och andra semiotiska system är medel för människor att beskriva sig själva och andra människor och således konstruera identiteter, både individuella och kollektiva. Identiteter förhandlas och konstrueras i samverkan med den omgivande miljön. (Pietikäinen & Mäntynen, 2019: 17, 89–90). I min studie studerar jag sålunda språk och identiteter i skolan där det omgivande samhället (Finland respektive Irland), målsättningen för språkbadsprogrammet (ett berikande finländskt program där funktionell flerspråkighet är ett av målen respektive ett revitaliserande irländskt program där kompetent tvåspråkig är ett av målen) och språkbadselevernas subjektiva upplevelser samspekar.

3.1.1 Kritisk diskursanalys

Diskursforskning är en tvärvetenskaplig disciplin där studier idag genomförs med hjälp av ett flertal metoder (se t.ex. Angermüller, Maingueneau & Wodak, 2014; Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016). Diskursforskning kan ses som en teoretisk-metodologisk referensram som fokuserar på förhållandet mellan språkbruk och samhälle. Referensramen förutsätter också att alla teoretiska och metodologiska val baserar sig på antagandet att betydelser bildas diskursivt. (Lehti, Haapanen & Käätä, 2018.) Språkbruk och social verklighet är sammanflätade i och med att språket bygger social verklighet i en given kontext och språkanvändning kan ytterligare ha konsekvenser. Utgångspunkten är att granska hurdana betydelser om verklighet och händelser som frambringas, vilka är villkoren för dem och vilka är följderna (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016; Pietikäinen & Mäntynen, 2019). Diskursforskning bygger på humanvetenskapliga och hermeneutiska grunder och den breddade teoretisk-

metodologiska referensramen för diskursanalys utgörs av socialkonstruktivism (Pietikäinen & Mäntynen, 2019.)

Diskursforskning sammanför språkanvändningen på mikronivå (t.ex. hos individer) med den makronivå som innefattar språkanvändningssituationen och samhället. Detta medför ur ett forskningsperspektiv att språkbruk är en del av ett tidskontinuum och relateras till detta kontinuum. (Pynnönen, 2013.) Diskursforskning utgår från en funktionell språksyn vilket innebär att språkets roll som medium för verksamhet och interaktion betonas. Språkbruk anses också vara kontextbundet, och det som görs via språket står i förgrunden i undersökningen. (Pietikäinen & Mäntynen, 2019.) Den funktionella språksynen baserar sig på en tradition skapad av Hymes och den systemisk-funktionella teorin av Halliday. Inom diskursforskning är språkanvändning sålunda funktionell på tre olika sätt: språk har en textuell funktion, en ideationell funktion och en interpersonell funktion. Den textuella funktionen betyder att språk används som medel för kommunikation, den ideationella funktionen i sin tur innebär att språk kan användas för att skildra verklighet (som en representation) och den interpersonella funktionen åsyftar språkets roll i skapandet av sociala relationer och identiteter. (Pietikäinen & Mäntynen, 2019.) Texter (eller mindre enheter som meningar och yttranden) fungerar på samma gång på alla dessa tre nivåer. Även diskurser kan ha liknande funktioner. En diskurs kan a) skildra hur verkligheten ser ut (representation), b) beskriva individer (identitet) och c) påvisa språkliga resurser (organisation). (Fairclough, 1992; Pietikäinen & Mäntynen, 2019.) En av grundtankarna inom diskursforskning är att man kan bättre förstå samhälle och kultur på basis av språket och språkanvändningen. I enlighet med denna grundtanke tillämpar jag således ansatsen för att kunna förstå det finländska och irländska samhället samt språkbadskulturen i de två länderna.

Det finns dock olika praktiker i tidigare forskning med avseende på hur man tangerar diskursforskning och diskursanalys. En del forskare gör en skillnad mellan diskursforskning som ett överordnat begrepp och diskursanalys mer som de ser som en metod (se t.ex. Lehti, Haapanen & Käätä, 2018). Andra använder sig av dem som synonymer. Diskursanalys som metod kan också variera på basis av forskningsobjektet. Man kan exempelvis tillämpa diskursiv innehållsanalys för att tematisera betydelser, om syftet med studien inte är att granska maktförhållanden. Om maktförhållandena är av intresse, tenderar man att tillämpa kritisk diskursanalys eftersom man då kombinerar studiet av betydelser på ordnivå och språkliga former som manifesterar maktförhållandena. (Lehti, Haapanen & Käätä, 2018.)

Diskursanalytiska studier granskar de språkliga processer och produkter som skapar social verklighet och via vilka en sådan verklighet skapas i en viss kontext. Inom diskursforskning antas att en diskurs inte kan åtskiljas från sin bredare kontext. (Pynnönen, 2013.) Kännetecknande för diskursanalys är dess natur som tolkande, och det centrala i analysen bör vara relationen mellan diskursen och kontexten. Språkliga fenomen ses som sociala i betydelsen att när människor exempelvis talar och skriver gör de det i sociala situationer genom interaktion med varandra. Människors handlingar är sociala och har sociala

effekter. (Fairclough, 1994: 22–23.) I avhandlingen tillämpar jag kritisk diskursanalys när jag studerar diskurser om två- och flerspråkighet i språkbad. Med hjälp av kritisk diskursanalys kan man betrakta språkbruk som en social praktik i och med att i kritisk diskursanalys relaterar de sociala förhållandena i den kontext där diskursen äger rum (i min studie klassrum och andra utrymmen i skolorna), en vidare social kontext (de fyra skolorna) och på samhällsnivå i Finland och på Irland (Fairclough, 1992, 1994; Pietikäinen & Mäntynen, 2019). Kritisk diskursanalys utgår ifrån att språkbruk har konsekvenser, m.a.o. genom språkbruk skapar man kunskap, man kan ändra praxis och man kan utöva makt (Pietikäinen & Mäntynen, 2019). Kritisk diskursanalys fokuserar vanligen på sådana diskurser som gäller hela samhället och samtidigt granskar maktrelationer i samhället. Synsättet som behandlar makt och diskurser har sitt ursprung i Michel Foucaults tankar. (Wodak & Meyer, 2016.)

Begreppet 'diskurs' har två betydelser inom kritisk diskursanalys. Det begreppet som skrivs med en liten begynnelsebokstav och utan artikel ('diskurs', eng. *discourse*) syftar på allt språkbruk som social handling och ses som en central teoretisk utgångspunkt inom disciplinen (Pietikäinen & Mäntynen, 2019: 35–36). Begreppet har använts i synnerhet inom lingvistisk forskning. Begreppet 'en diskurs' (eng. *a discourse, discourses*) hänvisar däremot till fasta och historiska praktiker som ska ändra eller forma det som diskurserna handlar om. Begreppet har sitt ursprung i Foucault. (Se Pietikäinen & Mäntynen, 2019: 35–36.) Det finns ytterligare ett begrepp som ska presenteras. Scollon och Wong Scollon (2003) använder sig av begreppet '*discourses in place*' vilket åsyftar hur diskurser realiserar i en materiell värld. De närvarande diskurserna förekommer i en viss tid och plats, t.ex. i form av skyltar (Scollon & Wong Scollon, 2003; se avsnitt 3.4.1). I min avhandling använder jag mig av diskursbegreppet i dess bredare form i enlighet med Scollon och Wong Scollon (2003) när jag redovisar för resultaten om de praktiker som observeras i skollandskapen, hos eleverna och i styrdokumentet. En aspekt inom kritisk diskursanalys är dynamisk diskurs vilka omfattar hur man använder språk och andra resurser för att kunna inverka på dem som det talas om och mellan dem som använder språk. I enlighet med Fairclough (1992) undersöker jag i mitt material texter (eng. *text*), dvs. skriftliga alster som finns på skolornas väggar, också diskursiva praktiker (eng. *discourse practice*), dvs. de som utformar texterna och sist även sociala praktiker (eng. *sociocultural practice*), dvs. vilka följer texter har i sin närkontext och även i en bredare kontext.

Det finns flera centrala begrepp som ingår i diskursanalys. I undersökningen använder jag två dem: utsagor och kontext. Det första begreppet går ut på att man i diskursanalys undersöker utsagor (eng. *accounts*). Utsagorna är skildringar som individer producerar och med vilka individer försöker få andra att förstå sig själva och världen överlag. Det är via utsagor människorna skildrar sina uppfattningar om social verklighet, uppfattningar och värden. Utsagorna kan därtill användas för att ta ställning till maktutövningen i samhället genom att antingen legitimeras eller motsätta sig den. (Suoninen, 1999.) Eftersom utsagorna uppstår i kommunikation människorna emellan kan

parterna inverka på slutprodukten. Utsagorna kan exempelvis försöka styra en aktör i en viss riktning (Suoninen, 1999).

Det andra centrala begreppet är kontext eftersom språkanvändningen inte kan studeras utan en relevant kontext. Enligt Pietikäinen och Mäntynen (2019) är kontext i diskursanalys både mångfacetterad och vittomfattande. Det betyder att flera kontexter av olika storlek kan närvara samtidigt och att kontexter innefattar alla aktörer som kan inverka på meningen. Med lokal kontext avses den sociala situation i vilken språkanvändningen sker, det vill säga mikronivån för språkandet. Med analysen i åtanke ska forskaren definiera den lokala kontexten och dess villkor samt de aktörer som kan förväntas vara aktuella i kontexten (Pietikäinen & Mäntynen, 2019.) En breddad kontext utgörs av den sociokulturella kontexten som innefattar den kulturella, historiska och sociala verkligheten och dess praktiker. Denna kontext kan betraktas på samhällsnivå (t.ex. den finländska kontexten) och man kan ytterligare urskilja en mer specifik nivå som tangerar en grupp eller annan typ av gemenskap. (Pietikäinen & Mäntynen, 2019.) I min undersökning utgörs den lokala kontexten av de två språkbadsprogrammen och deras geografiska läge.

I enlighet med Fairclough (1995: 66) studerar jag i vilken form språk används (eng. *the communicative event*) och vilka diskurser som förekommer. Diskursordningen (eng. *order of discourse*) betyder således alla diskurstyper (dvs. diskurser och genrer) som samexisterar inom en social domän. I min studie innebär det att jag granskar de skriftliga texter som finns i skollandskapen och alla de diskurser som formas av och formar skolor med språkbad. Fairclough (1995) ser de kommunikativa händelserna och diskursordningen dialektiska. Människor kan inverka på diskursordningen när de till exempel använder diskurser och genrer på ett nytt sätt.

Diskursanalys kan tillämpas som ansats för att studera olika typer av diskursiva data. Analysen genomförs med hjälp av olika tekniker som explicit utreder mångtydigheter och olika representationer. Analysen innefattar en systematisk granskning av texter i analys av produktion, fördelning och användning av texterna. (Fairclough, 1992.) Jag återkommer i analysen i avsnitt 3.4).

3.1.2 Kvalitativa fallstudier

Kritisk diskursanalys tillämpas främst i kvalitativa studier. I min studie granskar jag på djupet hur företeelserna flerspråkighet och identitet förekommer i skolor med språkbad och hos språkbadselever. Jag har valt att studera företeelserna ur ett kvalitativt perspektiv eftersom tidigare språkbadsforskning som tangerar min studie (se t.ex. Björklund, Pakarinen & Mård-Miettinen, 2015) har visat att kvantitativa enkätundersökningar inte alltid kommer åt företeelsernas mångsidighet. Den kvalitativa synvinkeln i sin tur betyder ofta att undersökningens omfång måste begränsas av praktiska skäl (se närmare avsnitt 3.2). Som forskare kan jag också granska processer i anknytning till fenomenen vilket är svårare i enkätbaserade studier (jfr Bell, 2008).

Fallstudier fokuserar främst såsom benämningen låter påskina på undersökning av enstaka fall, en avgränsad helhet (avgränsningen t.ex. på basis av tidperiod, plats eller företeelse) eller en individ. Kännetecknande för fallstudier är att studieobjekten undersöks med hjälp av mångsidiga metoder. (Yin, 1994.) Ofta är de olika processer som förknippas med det fall som undersöks av primärt intresse. Forskaren strävar ytterligare efter att beskriva fallet eller företeelsen och dess karaktäristiska drag systematiskt, sanningsenligt och noggrant. (se t.ex. Ala-Suutari, 1994; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2004; Metsämuuronen, 2003.)

Fallstudie är lämplig för min undersökning eftersom metoden tillåter mig att lägga märke till ett fåtal fenomen och hur de realiserar i ett givet sammanhang. Min fallstudie uppmärksammar således språkbad i två kontexter. På basis av studiens omfång kan jag identifiera och belysa endast de drag och egenskaper hos flerspråkighet och identitet som är unika för de medverkande skolorna och eleverna (jfr Bell, 2008). Ett litet antal deltagare i studien innebär att jag mer i detalj kan fokusera på skolvardagen och flerspråkighet i de fyra skolorna. Fallstudie möjliggör att jag kan upptäcka insikter som inte hade varit lika uppenbara t.ex. i en större undersökning. Fallstudie tillåter vidare användningen av mångsidiga materialinsamlingsmetoder. I min studie tillämpar jag triangulering när det gäller material och materialinsamling (se Laine, Bamberg & Jokinen, 2007; se också avsnitt 3.3 och 3.4). När man studerar en liten grupp i taget möjliggörs en bättre förståelse för relationer och sociala processer i förhållande till fenomenet.

Användningen av fallstudiemetoden medför dock begränsningar. En återkommande kritik mot fallstudier är bristen på generaliserbarhet (se t.ex. Bell, 2008). Man ska i så fall acceptera målet med fallstudier: genom att fokusera ett fall eller en företeelse strävar man främst efter att öka kunskap om studieobjekten. Fallstudie är en relevant metod när en djupare förståelse för studieobjekten och dessas bakgrund samt omständigheter är utgångspunkten. Jag strävar inte efter generaliserbara resultat i och med att varje skola har sina egna tillvägagångssätt och att var och en av eleverna är individer. Resultaten i min fallstudie kan fungera som utgångspunkt för mer omfattande studier eller som exempel på möjliga praktiker när det gäller hantering av flerspråkighet och identiteter i språkbad.

3.2 De medverkande skolorna och språkbadseleverna

Eftersom jag i min studie jämför två språkbadskontexter har jag redan i planeringsfasen fattat beslutet om att fokusera på ett begränsat antal skolor och språkbadselever vilket är kännetecknande för fallstudier. Valet att inkludera både grundskolans lägre och högre årskurser beror främst på en lucka inom den finländska och irländska språkbadsforskningen. Grundskolans högre årskurser har undersökts i mindre mån än de lägre årskurserna. Det är också av intresse att undersöka identiteter hos elever som är i slutfasen av sitt språkbadsprogram

eftersom de kommer att välja följande läroanstalt och själva ansvara för hur de använder språkbadspråket vid och efter språkbadets slut. Inkluderingen av både lågstadie- och högstadieskolor i studien ger en bredare syn på språkbadslevers identifikationer på nationell nivå. Inkluderingen av de två språkbadsprogrammen möjliggör jämförelse mellan språkpolicy och identifikationer samt bakgrundsfaktorer vilket i sin tur gynnar språkbadsforskning på internationell nivå.

Följaktligen ingår det sammanlagt fyra skolor i min undersökning, dvs. en lågstadieskola och en högstadieskola i respektive land. Av de aktuella årskurserna ansåg jag årskurserna 5 (10–11-åringar), 7 (13–14-åringar) och 8 (14–15-åringar) vara givande utifrån forskningsproblemet. Årskurs 5 valdes i de båda länderna eftersom eleverna redan har en längre bakgrund i språkbad och erfarenhet av språkbadspråket. De har hunnit bekanta sig med sin skolbyggnad i fem, sex år, och de borde ha kännedom om skolans praktiker när det gäller språk och inläring ur ett långtidsperspektiv. Samtidigt närmar de sig byte av skola i slutet av årskurs 6. Motivet till valet av årskurs 7 var språkbadslevernars nya skolmiljö och roll som de yngsta eleverna i den nya skolan. Bytet av den fysiska skolbyggnaden och anpassningen till elevpopulationen kan ha inverkan på elevernas syn på sig själva och på språkbad. Dessutom tar de del av skolornas visuella kommunikation med nya ögon jämfört med de ett år äldre eleverna. Årskurs 8 har en likartad situation som årskurs 5: eleverna har redan hunnit vara i skolmiljön flera år men upplever inte ännu sitt sista år i språkbad. Detta kan medföra att de redan funderar på alternativ efter årskurs 9 men har inte ännu fattat ett slutgiltigt beslut. Dimensioner som gäller godkännande eller förnekande av identiteter kan ytterligare vara mer aktuella hos språkbadslevernarna i årskurserna 7 och 8 eftersom man i tonåren tenderar att mer ifrågasätta de uppfattningar som förekommer i ens närmiljö. Jag anser ytterligare att de tre årskurserna sammanlagt i de två kontexterna kan ge mig en bredare bild av elevernas erfarenhet av att gå i språkbad och av att vara språkbadslev, vilket gynnar min tolkning av språkbadslevskapet i de två geografiska kontexterna.

I min studie ingår två medverkande språkbadslever per årskurs i respektive land vilket innebär att sammanlagt tolv elever har deltagit i undersökningen. Avgränsningen baserar sig ytterligare på möjligheten att på djupet kunna granska elevperspektivet. Även om studien inte utgår ifrån kontrastering mellan könen valde jag att inkludera både manliga och kvinnliga informanter (jfr Pakarinen & Björklund, 2018). Av forskningsetiska skäl finns det endast kvinnliga deltagare i årskurs 7 i iriskt språkbad (se avsnitt 3.2.3).

Jag har valt att samla in mitt material i skolor som är belägna i de två ländernas huvudstäder. Språkbadspråket är i en klar minoritet i jämförelse med majoritetsspråket i både Helsingfors och Dublin. Svenska och iriska förekommer skriftligt i tämligen likadana former främst på officiella skyltar men språken kan höras i någon mån i elevernas närmiljö utanför skolan. Eleverna i svenskt språkbad i Helsingfors kan med större sannolikhet möta svenskspråkiga i samhället jämfört med sina irländska jämlikas möjligheter att möta iriska språket

(se avsnitt 3.2.1). Utanför *Gaeltachtaí* har Dublinområdet också sedan länge spelat en viktig roll i att bygga iriskspråkiga nätverk utifrån språkbadsverksamheten (Ó Riagáin & Ó Gliasáin, 1979). En annan viktig faktor i valet av de medverkande skolorna var strävan efter anonymitet eftersom det finns flera skolor med språkbad i såväl Helsingfors som Dublin medan mindre orter ofta har bara en skola med språkbad. De två skolorna i Finland valde jag av den anledningen att skolorna mer sällan har deltagit i tidigare språkbadsforskning. Studien kan således bidra med en utvidgad syn på skolor med svenskt språkbad i Finland. På Irland inkluderades de två skolorna i studien tack vare mina irländska kontakter. Skolorna har ofta deltagit i andra språkbadsstudier och de hade en positiv inställning till närvaron av en utländsk forskare i skolans lokaler.

I avhandlingen hänvisar jag till de fyra skolorna med fingerade namn som på olika bär. Pseudonymerna för lågstadieskolorna börjar på *B* och till högstadieskolorna på *M*. Således kallar jag lågstadieskolan med svenskt språkbad för *Blåhallon* och lågstadieskolan med iriskt språkbad *Bódhearc* (sv. lingon). Högstadieskolan med svenskt språkbad heter i sin tur *Mjölon* och högstadieskolan på Irland *Mónóg* (sv. tranbär). Eftersom de tolv medverkande språkbadseleverna går i tre årskurser har varje årskurs fått en egen bokstav för elevernas pseudonymer: *S* för årskurs 5, *E* för årskurs 7 och *O* för årskurs 8. Pseudonymerna har jag valt i enlighet med följande principer: a) namnen kan tydligt förknippas med en aktuell geografisk kontext i studien, b) namnen förekommer inte bland de riktiga förnamnen på eleverna i respektive årskurs, och c) namnen är relevanta för generationen ifråga och förekommer således på listan över namn med minst 10 000 personer (Finland¹⁶) eller bland förnamnen givna åt barn födda år 2000 och framåt (Irland¹⁷). I tabell 3 presenteras de medverkande språkbadseleverna.

¹⁶ Myndigheten för digitalisering och befolkningsdata (2020). Väestötietojärjestelmän suomalaiset nimiaineistot. Etunimitilasto 2020-02-06 [online]. Tillgänglig: <https://www.avoindata.fi/data/dataset/57282ad6-3ab1-48fb-983a-8aba5ff8d29a/resource/08c89936-a230-42e9-a9fc-288632e234f5/download/etunimitilasto-2020-02-06.xlsx>. Hämtat 19.4.2020.

¹⁷ Central Statistics Office (2019). Baby Names of Ireland 1964–2018 [online]. Tillgänglig: <https://www.cso.ie/en/interactivezone/visualisationtools/babynamesofireland/>. Hämtat 19.4.2020.

TABELL 3 Sammanställning av de medverkande språkbads eleverna

Språkbads elev	Årskurs	Skola	Språkstudier i skolan (L2, L1, L3, L4)
Sebastian	5	Blåhallon	svenska, finska, engelska, franska
Sofia	5	Blåhallon	svenska, finska, engelska, franska
Elias	7	Mjölön	svenska, finska, franska, engelska
Ellen	7	Mjölön	svenska, finska, engelska, tyska
Olivia	8	Mjölön	svenska, finska, engelska
Otto	8	Mjölön	svenska, finska, engelska, tyska
Saoirse (flicka)	5	Bódhearc	iriska, engelska
Séamus (pojke)	5	Bódhearc	iriska, engelska, (franska)
Éadaoin (flicka)	7	Mónóg	iriska, engelska, franska
Eimear (flicka)	7	Mónóg	iriska, engelska, franska
Oisín (pojke)	8	Mónóg	iriska, engelska, franska
Oonagh (flicka)	8	Mónóg	iriska, engelska, franska

De medverkande språkbads eleverna i svenskt språkbad är Sebastian och Sofia i årskurs 5, Elias och Ellen i årskurs 7 samt Olivia och Otto i årskurs 8. Utöver förstaspråket finska och språkbadsspråket svenska studerar eleverna engelska och alla förutom Olivia ytterligare ett främmande språk, antingen franska eller tyska. Språkbads eleverna på Irland är Saoirse och Séamus i årskurs 5, Éadaoin och Eimear i årskurs 7 samt Oisín och Oonagh i årskurs 8. Som tabell 3 visar studerar de medverkande irländska eleverna förstaspråket engelska och språkbadsspråket iriska och de som går i grundskolans högre årskurser även ett främmande språk. De yngsta eleverna på Irland (årskurs 5) hade inte språkstudier utöver förstaspråket och språkbadsspråket under materialinsamlingsperioderna. Eleverna i svenskt och iriskt språkbad presenteras närmare i avsnitt 3.2.2 och 3.2.3. Före presentationen av eleverna redogör jag emellertid för de två huvudstäderna och deras två- och flerspråkighet. Därutöver presenterar jag kort utbudet av språkbad och annan tvåspråkig undervisning i dessa städer.

3.2.1 Språkliga förhållanden i Helsingfors och Dublin

Detta avsnitt beskriver språkförhållandena och läget när det gäller språkbadsundervisningen i Helsingfors och Dublin där jag har samlat in material för min undersökning. Helsingfors, som blev huvudstad i storfurstendömet Finland år 1812 och senare huvudstad i republiken Finland 1917, har en lång historia med tvåspråkighet. Ända till början av 1900-talet fanns det en svenskspråkig majoritet i staden men under de följande decennierna blev de svenskspråkiga snabbt en minoritet. (Paunonen, 2006.) Andelen svenskspråkiga i Helsingfors har fortsatt att minska från 7,7 % (n=37 791) i början av 1990-talet till 6,5 % (n=36 128) vid sekelskiftet och till 6 % (n=35 459) i början av 2010-talet (Statistikcentralen, 2019).

Vid tidpunkten för materialinsamlingen år 2016 bodde cirka 12 % av Finlands befolkning i Helsingfors (n=648 042) och av alla invånare i Helsingfors var ungefär 15 % barn under 15 år (Stadskansliet Helsingfors, 2020; Statistikcentralen, 2020). År 2016 hade majoriteten (79,6 %) av helsingforsborna finska som registrerat modersmål och de svenskspråkiga utgjorde 5,7 % av stadens invånare. Andelen invånare med ett annat modersmål än finska, svenska eller samiska var 15 %. (Stadskansliet Helsingfors, 2020.) I Helsingfors åtta stordistrikt bor de svenskspråkiga främst i de södra, västra, mellersta eller östra stordistriktet (Helsingfors stads faktacentral 2019). Eftersom Helsingfors också är en tvåspråkig kommun ska den enligt språklagens 32 § ge information från statliga och kommunala myndigheter på både finska och svenska vilket bidrar till svenska språkets synlighet i gatubilden.

Den grundläggande utbildningen i Helsingfors innefattar utöver reguljär finsk- eller svenskspråkig undervisning språkbadsundervisning (i svenska), annan omfattande undervisning på två språk (i engelska, estniska, mandarin, nordsamiska, ryska eller spanska) och mindre omfattande undervisning på två språk (i engelska eller ryska) (Helsingfors stad, 2019a, 2019b). År 2019 fanns det sammanlagt elva skolor med språkbadsundervisning i staden. I Helsingfors börjar elever i språkbad vanligen vid fyra eller fem års ålder. Det finns för närvarande sju skolor som har språkbadsundervisning i årskurserna 1-6 och fem skolor för årskurserna 7-9. (Helsingfors stad, 2019c.)

Dublin är Irlands huvudstad och har varit huvudstad ända sedan 1541 när kungariket Irland uppstod. År 2016 var stadens invånarantal cirka 544 107 vilket innebär att 11 % av landets totala befolkning bor i huvudstaden. Invånarantalet för grevskapet Dublin, inklusive staden Dublin (Dublin City) och dess förorter (Dún Laoghaire-Rathdown, Fingal och South Dublin) är sammanlagt 1 173 179. (CSO 2017.) Grevskapet Dublin är i sin helhet bland de minst iriskspråkiga grevskapen i hela landet. Enligt Census 2016 anser 32,8% av befolkningen i staden Dublin och dess förorter att de kan iriska (CSO 2017). I tidigare studier har man dock konstaterat att en stor del av de irisktalande i Dublin har flyttat till staden från andra delar av landet, främst från väster (se Europarådet, 2008).

Det iriska språket som landets första officiella språk är närvarande i stadsbilden främst på tvåspråkig gatu- och vägskyltning (se Kallen, 2010). Flera organisationer med målsättningen att främja det iriska språket (t.ex. *Conradh na Gaeilge*) har sitt huvudkontor i Dublin. Detta medför att språket får synlighet i staden också i form av olika tillställningar. Det språkliga landskapet i Dublin har varit under förändring från tvåspråkigt till mer flerspråkigt under de senaste åren (Kallen, 2009; 2010). Fastän iriskan i viss mån används som kommunikationsspråk i Dublin (fenomenet som på engelska kallas för *community language*) och språket av den anledningen kan finnas på inofficiella skyltar runt om i huvudstaden förekommer iriskan dock inte i motsvarande utsträckning som i *Gaeltachtaí* (Kallen, 2010). Det språkliga landskapet i Dublin har blivit alltmer mångsidigt med inslag av mandarin, olika östeuropeiska språk som polska och ryska, arabiska och iberoromanska språk som portugisiska. Förändringen kan anses härröra från turism, ett ökat antal internationella företag

i staden och immigration. (Kallen, 2010.) Turismen kan å andra sidan gynna synligheten av iriskan i språklandskapet utöver det officiella sammanhanget eftersom språket kan upplevas som exotiskt av turisterna. Användningen av iriskan i detta fall är snarast symbolisk men den kan samtidigt öka känslan av en autentisk irländsk miljö. (Se Kallen, 2009.)

Språkbad har en lång tradition på Irland och intresset för utbildningsprogrammet verkar inte avta. I dag finns det sammanlagt 38 lågstadieskolor och 11 högstadieskolor med iriskt språkbad i grevskapet Dublin (Gaeloideachas, 2019a, 2019b). Under läsåret 2016-2017 då jag samlade in mitt material var motsvarande siffror 34 och 10 (DES 2019c, 2019d). På Irland, till skillnad från i Finland, kan skolor ha olika religiösa ethos som delvis påverkar elevernas skolvardag. Under läsåret 2016-2017 hade majoriteten av skolorna (79 %, n=27) katolsk ethos medan de resterande lågstadieskolorna var antingen icke-konfessionella (n=3) eller andra typer av skolor utan en strikt ethos (eng. *multi denominational*) (n=4). Alla skolor hade ytterligare kategoriserats som samskolor. (DES 2019c, 2019d.) Av de 10 högstadieskolorna med språkbad hade fyra katolsk ethos, fyra var icke-konfessionella och två annan typ av skolor utan en strikt ethos. Alla skolor förutom två angavs vara samskolor. (DES 2019c, 2019d.)

Detta avsnitt har skildrat de närmiljöer där de fyra medverkande skolorna i min studie är belägna och där de tolv språkbadseleverna som har varit respondenter är bosatta. I de två följande avsnitten redogör jag både för de medverkande skolornas historia när det gäller språkbadsundervisning och för respondenternas bakgrunder.

3.2.2 Skolorna och eleverna i svenskt språkbad

Blåhallon och Mjölon erbjuder både språkbadsundervisning och reguljär undervisning på finska i samma lokaler vilket medför att finska är skolans administrativa språk och svenska kallas för språkbadsspråk. Skolorna är belägna i en av stadsdelarna i Helsingfors på tämligen kort avstånd från varandra. Tillsammans med språkbadsdaghemmen bildar de en språkbadsstig vilket innebär att elever som börjar i språkbad i ett av de närliggande språkbadsdaghemmen fortsätter till Blåhallon för årskurserna 1-6 och till Mjölon för årskurserna 7-9. Eftersom Blåhallon och Mjölon bildar en språkbadsstig samarbetar de på olika plan. En form av samarbeten mellan skolorna berör deras språkprogram vilket innebär att språkbadseleverna också under de högre årskurserna kan fortsätta de språkstudier som de har inlett under grundskolans lägre årskurser.

Blåhallon är en av stadens lågstadieskolor som har haft språkbadsundervisning i svenska sedan början av 1990-talet. Elevpopulationen i årskurserna 1-6 under materialinsamlingsperioderna (våren och hösten 2016) var ungefär 880 och skolan har sammanlagt tre skolbyggnader där undervisningen ges (Utbildningsförvaltningens statistiktjänst, 2019). Språkbadseleverna var i klar minoritet i och med att det fanns en årsklass språkbadselever mot fem till sju årsklasser i reguljär undervisning eller i mindre

omfattande undervisning på två språk. Blåhallons undervisande personal inbegrep (språkbads)klasslärare, ämneslärare i musik och slöjd, språklärare i engelska, franska, tyska, svenska och spanska, speciallärare, resurslärare och skolgångsbiträden. Språkbadsgruppen i årskurs 5 bestod av 23 elever varav 14 var flickor och 9 pojkar. Gruppens hemklassrum fanns i skolans huvudbyggnad. Enligt skolans praxis är språkbadsklasser i alla årskurser samlade i den byggnaden vilket medför att språkbadseleverna kan anses vara överrepresenterade i byggnaden jämfört med klasser i reguljär undervisning. I samma byggnad finns ytterligare de klasser som deltar i mindre omfattande undervisning på två språk. Två av de sammanlagt 23 språkbadseleverna i årskurs 5 har medverkat som informanter i min studie. Jag presenterar dem i samband med de medverkande eleverna i årskurserna 7 och 8 nedan.

Språkbadseleverna i Blåhallon fortsätter till Mjölön för årskurserna 7-9. Mjölön är en privatskola som har haft språkbad från början av 2000-talet. Skolan delar lokalerna med ett finskspråkigt gymnasium. Majoriteten av språkbadseleverna kommer till Mjölön från Blåhallon men också från språkbadsskolorna i Esbo. Precis som i Blåhallon fanns det endast en årsklass språkbadselever och flera årsklasser elever i reguljär undervisning i Mjölön under materialinsamlingsperioderna våren och hösten 2016: Mjölöns totala elevantal var cirka 370 elever (Utbildningsförvaltningens statistiktjänst, 2019). Skolans undervisande personal bestod av ämneslärare i grundskolans olika ämnen samt språklärare i engelska, franska, italienska, ryska, svenska och tyska. Enligt Mjölöns lokala läroplan undervisas cirka 45 % av de obligatoriska kurserna på svenska. Språkbadseleverna studerar svenska som A1-språk¹⁸ med en utvidgad läroplan och har undervisning på svenska i läroämnena bildkonst, biologi, geografi, historia, huslig ekonomi, hälsokunskap, matematik och samhällslära också under årskurserna 7-9. Språkbadsklassen i årskurs 7 innefattade 19 elever varav 14 var flickor och 5 pojkar. Två av klassens elever, Elias och Ellen, har deltagit i studien. Språkbadsklassen i årskurs 8 bestod av sammanlagt 16 elever. Flickorna var i majoritet också i denna grupp (n=10) och pojkarna i minoritet (n=6). För de två medverkande eleverna i årskurs 8 använder jag pseudonymerna Olivia och Otto.

I Helsingfors innebär elevantagningsprinciperna för språkbad att eleverna kommer från finskspråkiga familjer vilket Sebastian, Sofia, Elias, Ellen, Olivia och Otto gör. Ellens familj avviker i någon mån från den prototypiska enspråkigt finska språkbadsfamiljen. Ellens mamma kommer från en svenskspråkig familj och enligt Ellen används svenskan ibland i hemmet. Var och en av eleverna har börjat i språkbad i småbarnspedagogiken antingen som fyra- eller femåring vilket också är i linje med elevantagningsprinciperna i Helsingfors. Flera av de medverkande eleverna hade också syskon som gick eller hade gått i svenskt språkbad. Eleverna i svenskt språkbad har ofta flera språk i sina repertoarer. Alla andra elever förutom Elias har engelska som A1-språk. Elias har i stället franska som sitt första främmande språk och engelska som det andra främmande språket från årskurs 4. Alla andra elever förutom Olivia har ytterligare ett främmande

¹⁸ A1-språk är det första främmande språket som inleds i årskurs 3 (se GLGU 2014).

språk i sin repertoar. Sebastian och Sofia har inlett studier i franska i årskurs 4 som ett frivilligt A2-språk, dvs. året innan materialinsamlingen genomfördes i Blåhallon. Ellen har i sin tur börjat lära sig tyska som ett frivilligt A2-språk från årskurs 4. Otto är den enda av de medverkande eleverna som har valt ett valfritt B2-språk i årskurs 8. Han har börjat lära sig tyska det år materialinsamlingen skedde. Olivia är således den enda av de finländska språkbads eleverna som inte har valt ett frivilligt eller valfritt språk.

3.2.3 Skolorna och eleverna i iriskt språkbud

Precis som i språkbud i Finland tenderar språkbudsskolorna på Irland också att bilda en språkbudsstig. I den irländska forskningslitteraturen använder man ibland benämningen *feeder school* för de lågstadieskolor varifrån språkbuds elever fortsätter till ett visst högstadium. I min studie är Bódhearc en språkbudsskola för elever i småbarnspedagogiken upp till årskurs 6. Därefter fortsätter de vanligen till Mónóg först för årskurserna 7–9 och sedan vidare till årskurserna 10–12 (jfr avsnitt 2.2.2). Såväl Bódhearc som Mónóg är språkbudscenter där iriska utgör skolornas undervisningsspråk. Trots att skolorna bildar en språkbudsstig är de belägna i olika stadsdelar vilket innebär att de är fysiskt längre borta från varandra. De båda skolorna befinner sig i sådana stadsdelar där elever och deras familjer tenderar att ha mer varierande socioekonomiska bakgrunder. Detta innebär att familjerna i dessa stadsdelar kan tillhöra också andra sociala klasser än medelklassen som är mer framträdande i övriga stadsdelar i Dublin.

Bódhearc är en samskola som har erbjudit språkbudsundervisning sedan 1970-talet. Skolan hade cirka 250 elever under de två materialinsamlingsfaserna våren 2017, med andra ord fanns det en årsklass från *Junior Infants* till årskurs 6, och skolans undervisande personal bestod av åtta lärare. Bódhearc är en av Dublins språkbudsskolor med katolsk ethos (jfr avsnitt 3.2). I Bódhearc innebär katolicismen att skolan ingår i verksamhetsområdet för ärkebiskopen av Dublin och att eleverna i årskurserna 3–6 är medlemmar i Bódhearcs kör som uppträder i samband med mässor och sakrament i skolan. I enlighet med modellen för iriskt språkbud ges all undervisning förutom i läroämnet engelska på iriska i Bódhearc, och undervisningen innefattar även all eftermiddagsverksamhet som ges utanför den nationella läroplanen. Bódhearc är en av de skolor som tenderar att ordna språkverksamhet som inte i dagens läge ingår i PSC (1999). Eftermiddagsverksamhet som möjliggör att språkbuds eleverna får lära sig franska inriktar sig till årskurs 4. Annan typ av eftermiddagsverksamhet efter den ordinära skoldagen innefattar utöver franska även irländsk folkdans och att spela fiol och bleckflöjt (eng. *tin whistle*). Skolan brukar därutöver ordna språkkurser i iriska för språkbudsföräldrarna. På Irland kategoriseras lågstadieskolor enligt elevernas allmänna socioekonomiska status. Skolor vilkas elevpopulation består av barn från medelklass och under brukar erbjuda fri mjölk till den lunch som eleverna tar med sig hemifrån. Bódhearc ingår i den här typen av skolor i Dublin. Årskurs 5 i min studie innefattade sammanlagt 29 elever av vilka 19 var pojkar och 10 flickor. Gruppen hade en språkbudsklasslärare som undervisade dem i alla läroämnena förutom i musik. Av dessa elever valdes en

flicka och en pojke som respondenter i min studie, och de har fått pseudonymerna Saoirse och Séamus.

Högstadieskolan i Dublin benämner jag med Mónóg. Den är en samskola som har erbjudit språkbad från början av 2000-talet och dess totala elevantal var cirka 350 elever vid materialinsamlingen. Mónóg är en av Dublins *vocational* skolor (se avsnitt 2.2.2). Skolan är så kallad icke-konfessionell vilket innebär att den är under en huvudman (eng. *patron*) som tillåter flera trosriktningar vilket även syns i religionsundervisningen. Mónóg har dock en skolpräst (ga. *seíplíneach scoile*) som har ett eget kontor i skolbyggnaden. Skolprästen fungerade också som lärare i religion för de två språkbadsklasserna som deltog i min studie. I Mónógs övriga undervisande personal ingick ämneslärare i de olika läroämnena och språklärare i engelska, franska, iriska, spanska och tyska. Språkbadseleverna i årskurserna 7–9 hade möjlighet att välja ett främmande språk, antingen franska eller tyska. Spanska kan studeras först på följande stadium, det vill säga från årskurs 10 framåt. Under de två materialinsamlingsfaserna delade Mónóg fortsättningsvis delvis skolbyggnad med en annan skola med reguljär engelskspråkig undervisning. Byggnaden var dock under renovering och delar av skolan hade redan hunnit renoveras för att tillgodose språkbadsskolans behov men de flesta klassrummen fanns i baracker på skolgården. Mónóg hade två specialområden som var tydligt synliga i skolmiljön, nämligen idrott och musik. Under läsåret 2016–2017 fanns det tre parallellklasser i årskurserna 7 och 8. Den medverkande språkbadsgruppen i årskurs 7 hade 19 elever, 13 flickor och 6 pojkar. Eftersom ingen av de sex pojkarna ville delta i studien valde jag två kvinnliga informanter i stället. De har fått pseudonymerna Éadaoin och Eimear. Den medverkande språkbadsgruppen i årskurs 8 i sin tur bestod av 20 elever av vilka 12 var flickor och 8 pojkar. Den kvinnliga informanten i årskurs 8 har kallats för Oonagh och den manliga informanten Oisín.

Gemensamt för Saoirse, Séamus, Éadaoin, Eimear, Oisín och Oonagh var att de kommer från familjer där engelska är det primära hemspråket vilket är typiskt för språkbadselever utanför *Gaeltachtaí* (se Ó Duibhir, 2018a). Språkbadsspråket anges dock som ett sekundärt kommunikationsspråk i hemmet av Saoirse, Séamus, Éadaoin och Eimear. Precis som i fråga om elever i svenskt språkbad angav också flera av de irländska språkbadseleverna att de har syskon som också går eller har gått i språkbad. Iriskan användes hemma främst i situationer där konversationspartnern var antingen fadern eller ett syskon till respondenten i fråga. Eftersom formella språkstudier i det irländska utbildningssystemet inleds först i grundskolans högre årskurser finns det fler skillnader mellan de medverkande elevernas språkrepertoarer i den irländska kontexten. Saoirse representerar den prototypiska eleven som inte har erfarenhet av studier i främmande språk i skolan. Hennes klasskamrat Séamus har dock deltagit i Bódhearcs eftermiddagsverksamhet där han har lärt sig franska i årskurs 4. Eleverna i årskurserna 7 och 8 hade franska som sitt främmande språk. Éadaoin, Oisín och Oonagh hade inlett studierna i början av årskurs 7, det vill säga samma läsår då materialet har samlats in eller läsåret innan, medan Eimear redan i årskurs 4 hade bekantat sig med franska liksom också Séamus.

I avsnitt 3.2 har jag redogjort för utbudet av svenskt och iriskt språkbad i huvudstäderna Helsingfors och Dublin samt presenterat de fyra medverkande skolorna och de tolv medverkande eleverna inför resultatredovisningarna i kapitlen 4 och 5. I det följande kommer jag att beskriva materialinsamlingen i detalj och skildra det insamlade materialet innan jag går vidare till analysmetoderna och relevanta etiska överväganden i min studie.

3.3 Material

Min undersökning tar avstamp i tidigare studier i skollandskap (se avsnitt 2.4), och den tidigare forskningslitteraturen har väglett och inspirerat materialinsamlingen. Forskningsproblemet och den teoretisk-metodologiska bakgrunden har ytterligare styrt valet av material och genomförandet av insamlingen. Etnografiska materialinsamlingsmetoder har på sistone blivit en etablerad del av studier i skollandskap (se t.ex. Laihonen & Szabó, 2017). Karaktäristiskt för etnografiska studier är användningen av ett flertal insamlingsmetoder och långvariga och återkommande vistelser i de miljöer där studierna genomförs. Deltagande observationer och intervjuer används för att forskaren ska få insikt i människors agerande i miljön.

Materialinsamlingen i min studie har inspirerats av etnografiska studier i och med att jag har samlat in data med hjälp av fotografering, intervjuer, teckningar och icke-deltagande klassrumsobservationer. Materialet har därtill samlats in i två faser med flera månaders mellanrum i de två språkbadskontexterna och varje insamlingsfas har sträckt sig över tio skoldagar. Men eftersom etnografiska studier tenderar att räcka över längre tidsperioder kvalificerar sig min studie inte som rent etnografisk. Etnografien i skollandskapsforskningen har motiverats med betoningen på respondenternas starkare roll. Som forskare har jag upplevt språkbadsmiljöerna i de fyra skolorna genom att ta del i dem ur ett forskarperspektiv som representerar en utomståendes synvinkel på studieobjekten (eng. *etic perspective*) och ur elevperspektiv som i sin tur innebär en insidersynvinkel (eng. *emic perspective*).

Materialet i min studie är både diskursivt och visuellt. Tabell 4 sammanfattar de olika typerna av data som jag har samlat in i svenskt och iriskt språkbad.

TABELL 4 Omfånget av det insamlade materialet i studien

	Svenskt språkbad år 2016		Iriskt språkbad år 2017	
	Årskurs 5	Årskurs 7-8	Årskurs 5	Årskurs 7-8
Observationer	18-19.4, 21-22.4, 25-29.4, 2.5 19-20.9, 22.9, 26-28.9	19-22.4, 25-28.4, 2.5 20-23.9, 26-29.9	18.1, 20.1, 24.1, 26.1, 30.1 25.4, 27.4, 3.5	17.1, 19.1, 23.1, 25.1, 27.1, 31.1 26.4, 2.5, 4.5, 5.5
Fotografier	527 stycken	319 stycken	481 stycken	619 stycken
Inspelade intervjuer	3 timmar och 15 minuter		2 timmar och 45 minuter	
Teckningar	12 stycken		12 stycken	
Fältanteckningar	84 sidor		116 sidor	

Som tabell 4 visar har materialet samlats in under flera skoldagar och i två faser i varje skola. Materialinsamlingsperioderna har varit våren och hösten 2016 i Finland medan insamlingen på Irland har ägt rum i januari och vid månadsskiftet april-maj 2017. I Helsingfors har jag besökt både Blåhallon och Mjölön under samma dag eftersom avståndet mellan skolorna är kort vilket i sin tur har underlättat valet av mer optimala läroämnen för observationerna i min studie (se avsnitt 3.3.5). I Dublin har jag tillbringat en hel skoldag i antingen Bódhearca eller Mónóg eftersom det inte var möjligt att byta skolbyggnad inom rimlig tid. Sammanlagt har jag besökt språkbadet i Finland under 20 skoldagar och språkbadet på Irland under 18 skoldagar.

Jag har dokumenterat klassrumsobservationerna genom att föra systematiska anteckningar över elevernas kommunikationsspråk och elevgruppernas principer kring utformningen av skollandskap. Under skolbesöken har jag tagit 846 fotografier på skolornas visuella kommunikation i svenskt språkbad och 1 100 fotografier i iriskt språkbad. Materialet innefattar sammanlagt 1 946 bilder. Principerna för fotograferingen presenteras närmare i avsnitt 3.3.2. Det insamlade materialet inbegriper vidare sex timmar inspelade elevintervjuer som jag transkriberat. Var och en av de medverkande eleverna har utfört två teckningsuppgifter vilket resulterat i sammanlagt 24 teckningar. För- och nackdelarna med elevdata diskuteras i avsnitt 3.3.3. Utöver det material som jag själv har samlat in i de fyra skolorna använder jag kompletterande skriftligt material såsom nationella och lokala styrdokument och föreskrifter som jag redogör för i avsnitt 3.3.5. I det följande skildras materialinsamlingsprocessen som helhet och valet av insamlingsmetoderna motiveras närmare. Därtill diskuterar jag de olika materialtyperna och deras omfång.

En central utgångspunkt i studien har varit triangulering i syfte att skapa en mångsidig bild av skollandskap och identitetsformation (se Denzin & Lincoln, 2008). Triangulering innebär dels användning av flera insamlingsmetoder, dels användning av flera källor som underlag för resultat och tolkningar. Eftersom

människor kan uttrycka sig olika, t.o.m. motstridigt, i olika situationer och agera på flera olika sätt kan triangulering öka pålitligheten i forskningen och ge forskaren mer att bygga sin analys på (se Heller, Pietikäinen & Pujolar, 2018). I min studie undersöker jag exempelvis språkbadselevs språkliga praxis utifrån deras utsagor under två intervjuer, utifrån teckningar men också utifrån klassrumsobservationerna. Skolornas visuella kommunikation studerar jag med hjälp av de fotografier som jag har tagit och jämför med elevutsagorna och det kompletterande materialet.

3.3.1 Materialinsamling med hjälp av visuella metoder

Visuella metoder har blivit en framträdande del av språkvetenskaplig forskning under de senaste årtiondena. Användningen av visuella metoder i materialinsamling härstammar från antropologisk forskning (Pitkänen-Huhta & Pietikäinen, 2016). Till en början var fotografering den visuella materialinsamlingsmetod som tillämpades i olika kontexter. Intresset för fotografier och analys av bilder inom semiotik (se t.ex. Kress & van Leeuwen, 1996; Scollon & Wong Scollon, 2003) ledde till utvecklingen av studier i språklandskap. (Pitkänen-Huhta & Pietikäinen, 2016.) Som det framgår av avsnitt 2.4 baserades de tidiga studierna inom språklandskap starkt på fotografiska data innan övriga insamlingsmetoder så småningom introducerades inom fältet.

Visuella metoder är utöver semiotik en central del av etnografiska studier. Fotografering har lämpat sig som insamlingsmetod i studier om språkinlärning och språklig praxis hos olika grupper, exempelvis barn och ungdomar. (Pitkänen-Huhta & Pietikäinen, 2016.) Inom etnografien har även andra typer av visuella metoder, exempelvis teckningar, introducerats för att komplettera redan existerande metoder i syfte att kunna ge en mångsidigare bild av identitet eller flerspråkighet (Pitkänen-Huhta & Pietikäinen, 2016).

I min studie har jag utgått ifrån insamlingsmetoder som jag tillämpade i en pilotstudie hösten 2015 i Finland och vars resultat har rapporterats utanför avhandlingens ramar (se Pakarinen & Björklund, 2018). Insamlingsmetoderna har tillämpats i tidigare skollandskapsforskning (Brown, 2012; Laihonen & Szabó, 2017, Laihonen & Tódor, 2017; Linkola, 2014; Szabó, 2015). Pilotstudien förverkligades med tre kvinnliga informanter i svenskt språkbad i Österbotten. I pilotstudien ingick insamlingsmetoder i etnografisk anda, det vill säga fotografering av ett skollandskap och en kort gruppintervju med tre språkbadselever. Med hjälp av etnografiska insamlingsmetoder försöker forskare få fram hurdana sociala innebörder och aktiviteter individer i en given miljö möter i sin vardag (jfr Martin-Jones & Martin, 2017). Forskaren samlar in data genom att vara med i miljön och exempelvis göra intervjuer och (deltagande) observation. Pilotstudien avslöjade ett behov av kompletterande insamlingsmetoder främst i fråga om identitet men också om elevers uppfattningar om skollandskapet. Föreliggande studie utgår således från en kombination av mer traditionellt material och visuellt material. Intervjudata används frekvent inom sociolingvistisk forskning, och intervjuer som

insamlingsmetod möjliggör elevperspektivet i min studie. Visuella data i studien utgörs av fotografier som är kännetecknande för skollandskapsforskning och teckningar om elevers identifikation och uppfattningar om flerspråkighet i skolan. Liknande visuella metoder har tillämpats i tidigare forskning i samband med barns och ungas språkliga praxis, identitet och språkrepertoarer (se t.ex. Busch, 2010; Dressler, 2014; Krumm, 2001; Pietikäinen, 2012a; Pietikäinen & Pitkänen-Huhta, 2013).

I min studie har jag samlat in materialet i två faser i båda länderna för att kunna uppnå en bredare förståelse för praktiker kring skollandskap och konstruktion av språklig identitet. Eftersom jag inte hade besökt mina fyra fältskolor tidigare hade jag således inte haft några förkunskaper om språkbadsverksamheten i dessa skolor. Under de två materialinsamlingsperioderna i skolorna hade jag möjlighet att granska händelser i skolvardagen, jämföra dem och ringa in återkommande praktiker och eventuella avvikelser. Iriskt språkbud var en ny forskningsmiljö för mig, och som utländsk forskare behövde jag tillbringa mer tid i den miljön. De två insamlingsfaserna var dessutom behövliga för att jag skulle kunna bygga upp ett förtroende mellan informanterna och mig vilket i sin tur har visat sig kunna lätta upp stämningen under intervjusituationerna. Ytterligare en fördel var att eleverna i de språkbadsklasser som jag observerade med tiden vände sig vid mina besök: deras beteende blev mindre påverkat av forskarens närvaro i klassrummet. Materialinsamlingen i de båda språkbadskontexterna har skett i samarbete med rektorerna och språkbadslärarna. Jag har varit tvungen att anpassa materialinsamlingsperioderna enligt skolornas önskemål vilket delvis har inverkat på omfånget av data. Exempelvis blev den andra materialinsamlingsperioden på Irland kortare eftersom skolorna var stängda en dag på grund av en så kallad bankfridag. Tidpunkterna för materialinsamlingen i de båda länderna har ytterligare inverkat på innehållet och teman i synnerhet i fotografierna men också delvis på innehållet i elevintervjuerna eftersom skolorna hade tillställningar och temaveckor under insamlingsperioderna.

Under den första materialinsamlingsfasen i svenskt och iriskt språkbud fotograferade jag språkliga landskap i fyra skolor, intervjuade sex informanter i varje land och observerade årskurserna 5, 7 och 8 på deras lektioner. Fotograferingen innebar att alla texter som hade satts upp på väggarna i de fyra skolbyggnaderna dokumenterades (se avsnitt 3.2.2). Två elever i årskurserna 5, 7 och 8 per land intervjuades i par i slutet av materialinsamlingsfasen (se avsnitt 3.2.3). Jag observerade ett urval lektioner enligt årskursernas schema för att dokumentera hur språkbadseleverna och deras klasskamrater i samarbete med olika lärare arbetade gällande textproduktion och hurudan språklig praxis som tillämpades under lektionerna (se avsnitt 3.2.4). Den andra materialinsamlingsperioden innefattade fotografering och klassrumsobservationer enligt samma principer som under den första fasen förutom att samma språkbadselever intervjuades individuellt denna gång. Ytterligare material samlades in i form av teckningar under de individuella intervjuerna (se avsnitt 3.2.2).

3.3.2 Fotografier

Eftersom fotografering är en av de primära insamlingsmetoderna inom forskning i skollandskap har jag också i min studie tillämpat metoden för att dokumentera förekomsten av multipla språk och manifestationer av språkideologier och identiteter i de fyra skolorna med språkbad. I detta underavsnitt redogör jag för hur, när och i vilket omfång det fotografiska materialet har samlats in. I den engelskspråkiga forskningslitteraturen om språklandskap och skollandskap tenderar man att använda benämningen '*sign*' eller '*signage*' för det objekt som man fotograferar (om diskussionen om benämningen, se Savela, 2018). På svenska kan man använda översättningarna '*skylt*' eller '*skyltning*' för att syfta på de artefakter, t.ex. affischer, som man sätter upp på skolans väggar. I stället för benämningen '*skylt*' använder jag mig av benämningen '*text*' när jag hänvisar till artefakterna. En text består i sin tur av skriftligt alster på ett språk och kan ibland också innehålla en bild eller symbol. En text kan också förekomma med enbart skriftligt alster i sig eller helt utan skriftligt alster och bestå enbart av en bild eller symbol.

Det ingår sammanlagt 1 946 digitala fotografier i mina data. Antalet fotografier från Blåhallon och Mjölön i svenskt språkbad är 846 stycken och från Bódhearc och Mónóg i iriskt språkbad 1 100 stycken. Fotografierna är tagna med en Samsung systemkamera och en mobilkamera antingen under lektioner eller på raster. I de fyra skollandskapen har jag fotograferat alla typer av texter som jag beskrivit ovan. I materialinsamlingen har jag beaktat skollandskapens dynamiska natur som också Brown (2018) lyfter fram (se även avsnitt 2.4). I de fyra skolorna har jag observerat ändringar i skollandskapen vid skolbyggnadernas huvudingångar, i entréhallar, i korridorer och i klassrum. I Finland har jag ytterligare fotograferat trappuppgångar i de båda skolbyggnaderna och på Irland har jag inkluderat en hall i Bódhearc eftersom eleverna måste passera hallen på vägen både till sitt hemklassrum och ut till skolgården. Fotografierna skildrar texter på väggarna i skolornas ingångar eller hallar, korridorer, trappuppgångar och klassrum. Av korridorer och trappuppgångar har sådana fotograferats som de medverkande eleverna under insamlingen passerade till och från sina lektioner. Av klassrum har inkluderats endast de som informanterna besökte under klassrumsobservationerna. I Blåhallon fotograferades sammanlagt sex klassrum, i Mjölön fjorton klassrum, i Bódhearc ett klassrum och i Mónóg sjutton klassrum. Fördelningen mellan besökta klassrum i grundskolans lägre och högre årskurser varierar mycket i de båda språkbadskontexterna men ger en tämligen sanningsenlig bild av elevernas vardag. De yngre eleverna i svenskt språkbad i min studie bytte klassrum enligt undervisningsspråk, dvs. språkbadsspråket, förstaspråket och de främmande språken. Språkbadseleverna i årskurs 5 på Irland hade all undervisning, både på språkbadsspråket och på förstaspråket, med sin språkbadsklasslärare i ett och samma klassrum. Språkbadseleverna i årskurserna 7-8 i de båda länderna bytte klassrum enligt undervisningsspråk och läroämne.

Varje text på väggarna som jag har fotograferat har fått en kod enligt fotograferingsapparaturens automatiska kodning (t.ex. DSC och ett löpande nummer eller WP och datum samt ett löpande nummer). Ett fotografi kan ha dokumenterat antingen bara en text eller flera texter beroende på de praktiska omständigheterna under materialinsamlingsfaserna. För de enskilda texterna har annoterats plats, språk och i mån av möjlighet utformare. Utöver dessa uppgifter har texternas innehåll beskrivits kort och eventuell multimodalitet och koppling till aktuell årskurs och aktuellt läroämne har antecknats.

För att komma åt innebörden i de enspråkiga eller delvis iriska texterna har jag översatt de iriskspråkiga alstren till antingen svenska eller engelska. Eftersom textmängden på iriska per text var tämligen liten har jag för det mesta kunnat översätta texterna själv. Mina färdigheter i iriska är dock begränsade vilket eventuellt kan ha påverkat mina resultat (jfr Coady, 2001). I vissa fall har jag sålunda konsulterat irisktalande språkbadsforskare för att säkerställa korrektheten av mina tolkningar både språkligt (t.ex. vid förekomsten av en term eller ett ovanligare ord) och innehållsligt (t.ex. bakgrunden till en samtidig användning av en viss typ av fras och bild).

Materialinsamling med hjälp av fotografering i skolmiljöer har sina för- och nackdelar. Alla fyra skolor i min studie var obekanta för mig före materialinsamlingen vilket innebar att jag kunde planera fotograferingen av skollandskapen endast utifrån de erfarenheter jag hade från pilotstudien. Fotograferingen genomfördes sålunda i faser i den takt som jag fick kännedom om språkbadsklassernas undervisning i olika delar av skolbyggnaderna. Under de första dagarna i varje skola fotograferade jag ingången eller ingångarna, entréhallar, så kallade huvudkorridorer eller trappuppgångar och de klassrum där språkbadseleverna hade undervisning. Senare under materialinsamlingen blev det tydligare vilka delar av skolan som språkbadseleverna inte besöker i skolvardagen. Fotograferingen av endast de delar av skolorna där språkbadseleverna hade undervisning inverkar således på gestaltningen av skollandskapet i respektive skola. I fråga om Blåhallons hela skollandskap innebär denna selektiva fotografering att antalet fotografier på texter på finska, franska, engelska och ryska är mindre i min studie än i verkligheten eftersom jag har uteslutit en hel skolbyggnad. Språkbadseleverna i årskurs 5 hade all sin undervisning i skolans huvudbyggnad men det fanns en mindre skolbyggnad på gården där en del av skolans elever hade sina lektioner i de främmande språken och där flera klasser i reguljär undervisning hade sina hemklassrum. Den selektiva fotograferingen påverkade i mindre mån resultaten om skollandskapet i Mjölön eftersom jag observerade en klass språkbadselever i både årskurs 7 och 8. I Mjölön har jag således kunnat fotografera nästan alla de delar av skolbyggnaden där språkbadseleverna vistas under en reguljär skoldag bortsett från korridoren som leder till klassrummen för huslig ekonomi och slöjd. I Bódhearc har jag fotograferat hela skolbyggnaden förutom skolans bibliotek. Precis som i Mjölön har jag i Mónóg haft tillgång till de flesta klassrummen och alla huvudkorridorer tack vare de två språkbadsklasser som deltog i studien.

3.3.3 Intervjuer

Intervju har ansetts som en lämplig insamlingsmetod i många typer av studier. Undersökningar med barn och unga som respondenter är inte ett undantag. (Se t.ex. Heath, Brooks, Cleaver & Ireland, 2009.) Kvalitativa intervjuer har vanligen sin epistemologiska utgångspunkt i interpretivism. Detta innebär att man inom interpretivism försöker se världen såsom de som undersöks ser den, det vill säga deltagarna i en studie får möjlighet att berätta om en företeelse ur sitt perspektiv. (Se Heath m.fl., 2009.) Semistrukturerade intervjuer var tillämpningsbara i studier där forskare har ett tämligen klart fokus i sin studie och där man önskar jämföra svaren inom olika teman från olika deltagare. För att kunna relatera intervjusvaren till varandra brukar semistrukturerade intervjuer basera sig på förhandsplanerade teman och frågor men det finns också utrymme för en viss flexibilitet. (Heath m.fl., 2009.)

I min studie har jag tillämpat semistrukturerade intervjuer med de tolv medverkande språkbadseleverna för att få fram deras iakttagelser av och uppfattningar om flerspråkighet och identitet. Utgående från de två språkbadskontexterna hade jag som mål att kunna jämföra svaren från Finland och Irland vilket utslöt valet av ostrukturerade intervjuer. En fördel med semistrukturerade intervjuer jämfört med strukturerade intervjuer är att i de förstnämnda kan de förhandsvalda temana tas upp i varierande ordning vilket inte är möjligt med de senare (se t.ex. Fontana & Frey, 2008; Heath m.fl., 2009). De semistrukturerade intervjuerna i min studie utgår från likadana frågebatterier till alla årskurser med viss flexibilitet för exempelvis kontextuell modifiering (se t.ex. Fontana & Frey, 2008). Detta innebär att en del av frågorna modifierades inför intervjuerna på Irland på grund av samhällsliga skillnader och olikheter i det finländska och irländska skolsystemet.

Jag intervjuade de medverkande eleverna under skoltid på deras respektive förstaspråk, det vill säga finska och engelska. Valet av intervjuspråk berodde främst på mina bristfälliga kunskaper i muntlig iriska vilket innebär att jag inte kunde intervju de irländska eleverna på deras språkbadspråk. Av den anledningen valde jag att genomföra intervjuerna på elevernas förstaspråk för att de språkligt skulle ha likadana utgångspunkter, med andra ord att de båda elevgrupperna fick uttrycka sig på sitt starkaste språk särskilt i fråga om identitetsrelaterade frågor. Intervjuerna spelades in med hjälp av en diktafon och de inspelade intervjuerna har transkriberats på ordnivå. Jag har använt mig av en grövre transkribering eftersom jag har prioriterat innehållet i elevernas yttranden framom interaktionen mellan eleverna och mig under intervjuerna (jfr studier i samtalsanalys) (Pietikäinen & Mäntynen, 2019.) Innehållet i yttrandena står som utgångspunkt för analysen av intervjumaterialet som berör elevernas identifikationer och deras uppfattningar om skolans visuella kommunikation.

De första intervjuerna ägde rum i slutet av den första materialinsamlingsfasen. De två utvalda informanterna per årskurs intervjuades i par vilket resulterade i tre intervjuer i de båda länderna. Jag valde att inleda med parintervjuer för att smidigare kunna introducera fenomenen flerspråkighet,

skollandskap och språklig identitet till eleverna. Informanterna kunde då få hjälp, stöd och stimulans av varandra vilket har visat sig kunna underlätta kommunikationen med forskaren (jfr Fontana & Frey, 2008). Intervjuerna genomfördes årskursvis i ett utrymme där endast informanterna och forskaren befann sig. Före inspelningen förklarades syftet med intervjun och tillvägagångssättet. Jag uppmuntrade de båda eleverna i varje par att aktivt delta i intervjun och betonade att det inte finns felaktiga svar på mina frågor utan att jag är intresserad av att höra elevernas tankar om de olika företeelserna (jfr Heath m.fl., 2009). För det mesta erbjöd jag elevparet att svara på frågorna utan att rikta frågan till en av dem men i vissa par tog den andra eleven en ledande roll vilket ledde till att jag då och då tilltalade eleverna turvis för att få bådas röster hörda. Parintervjuerna tog mellan 21 och 40 minuter. I genomsnitt var parintervjuerna på finska längre än de motsvarande på engelska.

Den andra semistrukturerade intervjun där jag intervjuade eleverna individuellt byggde på en situation som var inspirerad av Szabós (2015) guidningsteknik (se avsnitt 2.4.4). De tolv språkbadseleverna fick ett uppdrag i början av den andra materialinsamlingsfasen. Uppdraget gick ut på att eleverna uppmärksammade skolans visuella kommunikation och valde ungefär fem texter som de ville visa mig på basis av texternas innehåll, språk, design eller dylikt. Eleverna hade ungefär en vecka på sig att bekanta sig med skollandskapet. På basis av parintervjuerna förberedde jag ett nytt frågebatteri. Det var inte längre nödvändigt att ställa bakgrundsfrågor men med vissa elever repeterade jag samma frågor om bakgrunden ifall eleven i fråga inte hade svarat på en central fråga eller om svaret behövde en ytterligare förklaring. Frågebatteriet bestod av två större teman, dvs. flerspråkighet i skollandskapet och elevernas identifikationer (se bilaga 1 och 2).

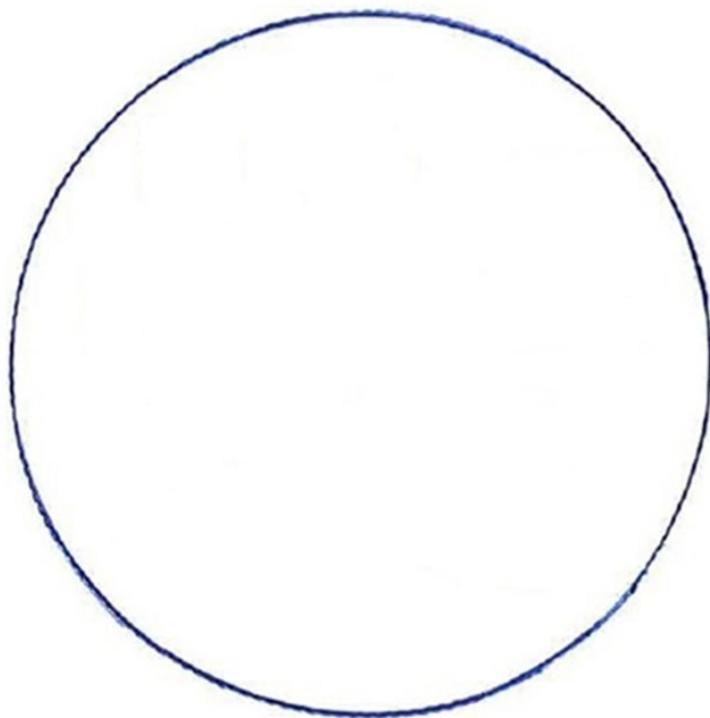
Den individuella intervjun inleddes med en genomgång av förhandsuppdraget vilket medförde att jag promenerade i skolbyggnaden med varje språkbadselev för att bekanta mig med de texter de hade valt. De fick berätta om texterna och förklara orsaken till valen. Under intervjun utförde eleverna också två teckningsuppgifter (se avsnitt 3.3.4). I frågebatteriet hade jag frågor om elevernas språkliga identitet och skolans språkliga landskap som jag använde i eliciteringen av teckningarna (jfr Rose, 2016). Alla elever besvarade frågorna om sin språkliga identitet och dess olika former i skolan och hemma, ändringar i den språkliga identiteten från början av språkbadet till dagens läge och om hur de föreställer sig sin språkliga identitet i framtiden. I anknytning till den framtida identiteten ställde jag ytterligare frågor om elevernas fortsatta studier efter grundskolan.

Med hjälp av de två intervjutyperna fick varje elev en möjlighet att få sin röst hörd. En del av informanterna var lika aktiva i båda intervjuerna medan en i paret i vissa fall tog en aktivare roll i samtalet. Målet var att ge även de mer tystlåtna eleverna en möjlighet att berätta om skollandskap och två- och flerspråkighet med egna ord. Några av de medverkande eleverna var mer talföra under parintervjuerna vilket ledde till att de mer tystlåtna nöjde sig med att instämma med den talföra eleven. Efter de inledande frågorna sattes fokus på

skildring av informantens åsikter om skolans språkliga landskap och den språkliga identiteten och språkanvändningen i vardagen. Var och en av informanterna fick två teckningsuppgifter att genomföra under intervjun vilket utgjorde diskussionsunderlaget för resten av intervjun. De individuella intervjuerna varade mellan 13 och 16 minuter exklusive tiden som användes för att teckna. Uppgifterna beskrivs mer detaljerat i följande avsnitt.

Med hjälp av teckningar kan man komma åt kunskap som eventuellt kan gå förbi eller förbli ytlig exempelvis under intervjuer. Sålunda kan teckningar som insamlingsmetod ge en djupare förståelse av de uppfattningar, motiveringar och erfarenheter som deltagarna i studien har om den undersökta företeelsen (Pitkänen-Huhta & Pietikäinen, 2016). Teckningsuppgifter har använts i olika studier för att kasta ljus på individers språkbiografier, flerspråkighet och språkrepertoarer (t.ex. Dressler, 2014; Krumm, 2001; Pietikäinen, Alanen, Dufva, Kalaja, Leppänen & Pitkänen-Huhta, 2008; Pietikäinen & Pitkänen-Huhta, 2013). Tidigare forskning har introducerat olika former av teckningsuppgifter, t. ex. språkporträtt (eng. *language portrait*, Krumm, 2001). En del av studierna ovan (Busch, 2010; Pietikäinen & Pitkänen-Huhta, 2013) och därutöver andra studier (Farmer, 2012; Pietikäinen m.fl., 2008) har samlat in data via teckningar i olika språkrevitaliseringskontexter.

I min studie har jag använt teckningar som insamlingsmetod i syfte att komplettera språkbadselevernas beskrivningar av språkrepertoaren och den språkliga identiteten och att kartlägga deras uppfattningar om flerspråkighet i det omgivande skollandskapet. Tidigare studier har ibland utnyttjat en visuell prompt som en människofigur (Busch, 2010; Dressler, 2014; Krumm, 2001) i uppdraget. Dessa representerar ett så kallat kontrollerat uppdrag där forskare tillhandahåller en schablon som ska användas. Mindre kontrollerade teckningsuppdrag har i sin tur ingen schablon utan deltagarna har mer fria händer. (Kalaja & Pitkänen-Huhta, 2018.) I samband med den individuella intervjun fick var och en av eleverna två teckningsuppdrag. I min studie har jag av praktiska skäl försett de medverkande språkbadseleverna med en schablon. Tiden för den senare intervjun inklusive teckningsuppdraget var begränsad eftersom skolorna allokerade en viss tid för mig att genomföra den här delen av materialinsamlingen. Begränsningen innebar att eleverna hade en tämligen kort tid att rita de två uppgifterna för att intervjun inte skulle dra ut på tiden. Jag ansåg också att en schablon kunde underlätta för eleverna att överlag genomföra uppdraget i synnerhet om eleven var osäker på sina färdigheter i att rita (jfr Pitkänen-Huhta & Pietikäinen, 2016). Varje elev fick således som underlag två papperslappar i storlek A5 med en cirkel på (se figur 4) för uppdraget och en blå färgpenna att rita med.



FIGUR 4 Schablon för teckningsuppgiften

Först instruerades eleverna muntligt att visualisera sina språk och sin språkliga identitet på ett valfritt sätt. Informanterna hade inte fått kännedom om teckningsuppgiften i förväg utan utgångspunkten var en spontan reaktion på instruktionerna. Under både parintervjun och den individuella intervjun hade eleverna dock redan berättat om sina språk och företeelsen språklig identitet hade också diskuterats i viss mån. En del av informanterna önskade inga tilläggsuppgifter medan andra önskade sig en närmare beskrivning. De fick som anvisning att exempelvis visualisera genom att skriva, rita eller att använda symboler. Som forskare försökte jag undvika att ge eleverna allt för detaljerade anvisningar.

Av de medverkande eleverna frågade endast Séamus i årskurs 5 på vilket språk teckningen borde genomföras. Hans fråga grundade sig på hans önskemål att skriva i cirkeln i stället för att rita. Han fick möjlighet att själv välja språket och till slut skrev han sin beskrivning på förstaspråket engelska vilket också användes som kommunikationsspråk under intervjuerna. I motsats till Séamus skrev exempelvis Eimear allt på sin teckning på iriska. I Finland förekom skriftligt alster endast på finska i elevernas teckningar. Jag gav inte någon tidsram för utförandet av teckningsuppdraget utan eleverna fick använda den tid de ville för att rita. Efter att eleven hade tecknat färdigt bad jag vederbörande berätta om produkten. Via denna eliciteringsmetod (se Rose, 2016) kunde eleven förklara innehållet i sin teckning och förtydliga sina tankar bakom den visuella produkten. Jag hade förberett endast två frågor för eliciteringen, och utöver de självklara vad- och varför-frågorna var resten improviserade och utgångspunkten för frågorna var innehållet i respektive teckning. Sammanlagt

ingår det tolv teckningar om elevernas språk och språkliga identitet i mitt material.

Den andra teckningsuppgiften ägde rum senare under samma intervju. Uppgiften var då att visualisera de språk som eleverna har observerat i skolans språkliga landskap. Företeelsen hade också i detta fall tangerats redan under parintervjun. Underlaget var detsamma som i den föregående uppgiften, och den muntliga eliciteringen av innehållet i teckningen var det följande steget i intervjun. Frågorna om den andra teckningen var i större utsträckning förberedda på förhand eftersom jag ville få mer information om relationen mellan språkbadselevernas uppfattningar om förekomsten av språk i skollandskapet och det skollandskap som jag som forskare hade dokumenterat. En jämförande aspekt var möjlig eftersom den individuella intervjun inklusive teckningsuppgiften utfördes under de sista dagarna av mitt besök i respektive skola. Alla informanter genomförde också detta uppdrag vilket resulterade i tolv teckningar om de aktuella skollandskapen.

Teckningsuppdraget hade således som mål att ge eleverna ett annat medium för att berätta om företeelserna flerspråkighet, identitet och skollandskap. Eftersom en del av eleverna var mer blyga att svara på frågor om språk och identitet under intervjuerna gavs deltagarna en möjlighet att använda visualisering för att uttrycka sina tankar utöver den muntliga beskrivningen. Genom att använda flera insamlingsmetoder i fråga om företeelserna ovan har jag strävat efter att djupare förstå elevernas uppfattningar, motiveringar och erfarenheter av dem i respektive språkbadsmiljö.

3.3.4 Kompletterande material

Utöver primära data i studien har jag ytterligare använt mig av kompletterande material: klassrumsobservationer, fältanteckningar och styrdokument som nationella och lokala läroplaner, skolornas anvisningar och föräldrabrev.

Observationerna i de fyra skolorna blev tämligen jämnt fördelade mellan grundskolans lägre och högre årskurser, och vidare mellan årskurserna 7 och 8 vilket ger en lämplig utgångspunkt för jämförelser mellan a) de två länderna, b) grundskolans lägre och högre årskurser, samt c) årskurserna 7 och 8. I april och maj 2016 bestod observationsperioden i svenskt språkbad av elva skoldagar och resulterade i 40 timmars och 30 minuters närvaro i klassrummen. Den andra perioden innefattade nio skoldagar och 34 timmars och 30 minuters observationer. Fältanteckningarna från svenskt språkbad omfattar sammanlagt 84 sidor. De första observationerna i iriskt språkbad i januari 2017 genomfördes under elva skoldagar och resulterade i 46 timmars närvaro i klassrummen. Den andra perioden inföll i månadsskiftet april-maj under sju skoldagar, och jag besökte klassrummen i sammanlagt 38 timmar. De renskrivna fältanteckningarna bestod av 116 sidor. Fältanteckningarna kompletterar analysen av fotografierna och intervjuerna.

Under mina observationer i de fyra skolorna lade jag också märke till skolpersonalens och elevernas muntliga kommunikation även om de så kallade ljudlandskapen (eng. *soundscales*) inte var i fokus i studien. Observationerna om

den muntliga kommunikationen i Blåhallon, Mjölon, Bódhearc och Mónóg har använts som bakgrundsinformation för att jämföra utsagorna med de skriftliga dokumenten som ger anvisningar om det förväntade språkbruket i skolorna, i synnerhet i iriskt språkbad (se avsnitt 3.2.3). Jag är medveten om att det har föreslagits att studier i språklandskap också borde börja inkludera ljudlandskap utöver språklandskap för att få en ännu bredare bild av fenomenet i framtiden. Studier som kombinerar de två landskapen kallas för *linguistic soundscaping*. (Pappenhagen, Scarvaglieri & Redder, 2016; Scarvaglieri, Redder, Pappenhagen & Brehmer, 2013.) Jag har ändå valt att exkludera ljuddimensionen i studien även om en noggrann granskning av den kunde ha gett nya aspekter förknippade med flerspråkighet och språkbadselevskap.

Jag förde fältanteckningar under klassrumsobservationerna i de fyra skolorna. Målet med klassrumsobservationerna var att uppnå en bredare förståelse för språkbadsklassernas språkbruk och skriv- och läspraktiker. Icke-deltagande observation var en lämplig metod i studien eftersom den tillät mig att uppleva skolvardagen så autentiskt som möjligt i min roll som utomstående och den gav mig information som kunde relateras till elevutsagorna i ett senare skede av processen. Jag agerade som passivt deltagande observatör vilket innebar att jag satt i den bakre delen av klassrummet utan att involvera mig i händelserna eller ta kontakt med eleverna. Eleverna kunde se mig föra anteckningar. I enstaka fall ville någon av språkbadslärarna inkludera mig i klassrumshändelsen för en kort stund genom att ställa en direkt fråga till mig men jag initierade ingen interaktion varken med lärarna eller med eleverna under lektionerna.

Eftersom jag redan i förväg hade valt att under observationerna fokusera på skrivpraktiker och praktiker kring utformning av texter som eventuellt skulle bli en del av skolans visuella kommunikation, valde jag att utesluta ett antal läroämnen i studien. Under klassrumsobservationerna har jag inte följt med de medverkande eleverna till exempel i gymnastiklektioner eller slöjd. Jag har också strävat efter jämförbarhet i mitt material vilket betyder att jag har försökt observera likadana eller liknande läroämnen i de båda kontexterna. Av språkämnen har jag således observerat språkbadseleverna i modersmålet och litteratur (finska respektive engelska), i språkbadsspråket (svenska respektive iriska) och i de främmande språken (engelska, franska och tyska i Finland och franska på Irland). Av läsämnen ingår i studien biologi, *civic, social and political education* (endast på Irland), ekonomistudier (endast på Irland), fysik, geografi, historia, hälsokunskap (motsvarande *social, personal and health education* på Irland) matematik, religion (endast på Irland) och *science* (endast på Irland). För att undvika pauser mellan lektionerna observerade jag också sporadiskt lektioner i bildkonst eller musik.

Jag förde fältanteckningar för hand för att kunna dokumentera i stunden om exempelvis någon av lärarna ritade en bild på tavlan. Efter observationerna renskrevs anteckningarna på dator. Observationerna gällde elevernas och lärarnas muntliga och skriftliga språkbruk, användning av läromaterial, beskrivning av lektionsinnehåll och arbetssätt samt kommentarer om den

visuella kommunikationen i klassrummen. Eftersom mina kunskaper i iriska var begränsade under materialinsamlingen finns det en viss möjlighet till felaktiga kommentarer angående kommunikationen i Bódhearc och Mónóg.

Skollandskap uppstår inte utan kontext utan olika typer av dokument ger underlag vad exempelvis språkval beträffar (jfr Szabó, 2015). Diverse dokument ingår i så kallat kompletterande material i min studie. Skolverksamheten styrs av sådana dokument som nationella och lokala läroplaner. I avsnitt 2.3.4 har jag presenterat de delar av de nationella läroplanerna i Finland och på Irland som beaktar språkbad, dvs. den äldre finländska läroplanen (GLGU 2004¹⁹), den nuvarande finländska läroplanen (GLGU 2014), den nuvarande läroplanen för låg- och högstadienivån på Irland (PSCI 1999 och FJC 2015) och den reviderade läroplanen för iriska och engelska på lågstadienivån (PLC 2015).

Skolorna producerar också andra dokument som är tillgängliga på skolornas väggar och webbplatser. Dokumenten består av skolornas anvisningar och föräldrabrev. I min undersökning behandlar jag alla eventuella dokument som ett dokument per skola. Detta innebär att det kompletterande materialet i den finländska kontexten inbegriper två dokument (Blåhallon 2016; Mjölon 2016). I den irländska kontexten är de två dokumenten Bódhearc (2017) och Mónóg (2017). Eftersom jag har fått tillgång till styrdokumenterna på skolornas webbplats hänvisar jag till den med årtal för materialinsamlingsperioderna per land. Den nya läroplanen trädde delvis i kraft hösten 2016 då jag samlade in material i Finland men alla styrdokumenterna i Finland är förknippade med GLGU 2004. Det kompletterande materialet används i studien som stöd för att antingen förankra språkvalen i texterna till skolornas praxis eller för att diskutera eventuell diskrepans mellan policy och förverkligande.

3.4 Analysmetoder

Utifrån kritisk diskursanalys undersöker jag i avhandlingen hur språklig praxis, kontexter och social praktik samverkar. Människors föreställningar om verkligheten skapas via språk. Med hjälp av språk kan individer förhandla om sociala handlingar, värden och uppfattningar. Eftersom fenomenen flerspråkighet och identitet inte är mätbara tillämpar jag kvalitativa analysmetoder i studien. Diskursanalys är den primära ansatsen eftersom avsikten är att förstå textens innebörd och således identifiera diskurser och processer i mitt material. Kritisk diskursanalys tillämpas i materialet genom att

¹⁹ Den senare materialinsamlingsperioden i Finland ägde rum i början av september under läsåret 2016–2017. GLGU (2004) borde vid den tidpunkten ha ersatts med GLGU (2014) men den nya läroplanen togs i bruk gradvis. Jag har ändå utgått ifrån den äldre nationella läroplanen för hela materialinsamlingen i Finland eftersom bytet av läroplan hade skett först några veckor före fotograferingen av skollandskapen i Blåhallon och Mjölon. Jag antog således att den nya läroplanen inte ännu hade hunnit inverka på skollandskapet så kort tid efter bytet.

jag först uppmärksammar texters formella drag (se nedan), därefter kontexten där texten har producerats och hur texterna kan relateras till en vidare kontext.

Tidigare studier har visat att en kvantitativ analys av fotografier tenderar att tillhandahålla en bristfällig beskrivning av språklandskap (i skolor) eftersom innebörden och motivet kan fås fram endast med hjälp av en mer kvalitativ analys (se t.ex. Laihonen, 2016). Diskursanalys är en användbar ansats för att komma åt de betydelser som texterna i språkbad innehåller (se Laihonen, 2016). Med hjälp av diskursanalysen har jag utforskat de betydelser som uppstår i materialet och deras förhållande till rådande kontext och social verklighet (Pietikäinen & Mäntynen, 2019). Jag har sålunda med hjälp av diskursanalysen granskat hurdana betydelser som har uppstått, av vilken anledning och med vilka konsekvenser samt hur sociala handlingar organiserar uppkomsten av betydelser och tvärtom. Utgångspunkten i analysen har sålunda varit att ta reda på vad som har uttryckts och hur det har uttryckts om flerspråkighet och identiteter i materialet.

I de följande underavsnitten går jag i detalj igenom i hur jag har analyserat mitt material. I analysen av hela materialet har jag tillämpat lingvistiska analyser av skriftliga data och innehållsanalyser av teckningarna för att granska och förstå diskurser och framför allt de processer som framkallar och upprätthåller social verklighet i de två språkbadskontexterna (jfr t.ex. Pietikäinen & Mäntynen, 2019). I detta avsnitt specificerar jag hur diskursanalys används som analytisk referensram för hela studien innan jag presenterar de specifika analysmetoderna för fotografierna, elevintervjuerna, teckningarna, fältanteckningarna och det kompletterande materialet.

3.4.1 Geosemiotisk analys av fotografier

Det finns olika typer av analysmetoder som lämpar sig för multimodala data såsom fotografier eller teckningar. Möjliga analysmetoder inbegriper alternativ som fokuserar exempelvis aspekter av komposition i data (eng. *compositional interpretation*) eller utgår främst från innehåll (eng. *narrative or discursive content analysis*) men även semiotik, psykoanalys, etnografi och (kritisk) diskursanalys förekommer. (Rose, 2016.)

I min studie har jag emellertid tillämpat geosemiotisk analys för att undersöka det fotografiska materialet. Scollon och Wong Scollon (2003) har myntat begreppet 'geosemiotik' (eng. *geosemiotics*) som har sin bakgrund i diskursforskning. Geosemiotik kan definieras som studie av den sociala betydelsen när det gäller placeringen av skriftliga alster och diskurser. Vidare innebär geosemiotik att man studerar den sociala betydelsen av människors handlingar. (Scollon & Wong Scollon, 2003: 211.) Kontexten spelar en stark roll i analysen eftersom budskap i texter ofta beror på hur och var de är placerade. Geosemiotiken är således intresserad av de sociala betydelsena i fråga om placeringen av skyltarna i en given visuell miljö. Budskapet i en text ska undersökas genom att man identifierar följande element: vem som har yttrat någonting, vilka som utgör publiken, i vilken social situation någonting har

yttrats och om placeringen i den materiella världen relevant är för texten. (Scollon & Wong Scollon, 2003.)

I enligheten med den traditionella utgångspunkten för studier i språklandskap har jag identifierat mönster gällande förekomster av olika språk och närvaron och frånvaron av språk i fyra skollandskap. Målet med fotograferingen av de fyra skollandskapen var att dokumentera vad som pågår i skolorna inte endast språkligt utan också med andra medel. Fotografering och observationer var tillsammans behövliga för identifikation av skolornas praktiker: hur medveten är planering och verkställande av skollandskapen i språkbad? (om medveten planering, se t.ex. Kallen, 2010). Först har jag beskrivit vilka språk och språkkombinationer som förekommer i de fyra skollandskapen och i vilken utsträckning (jfr t.ex. Blommaert, 2013; Laihonon, 2016).

Eftersom fotografiska data är tämligen omfattande har jag använt Atlas.ti, en kvalitativ programvara, för att sortera råmaterialet efter varje materialinsamlingsfas. Med hjälp av programvaran har jag skapat en profil för varje skola och lagrat relevanta fotografier under varje profil efter en preliminär sortering. Under den preliminära sorteringen har jag uteslutit och raderat eventuella dubletter. Antalet fotografier som jag har presenterat i avsnitt 3.3.1 är ett resultat av denna sortering. Programvaran har tillåtit mig att skapa olika noder, det vill säga kategorier, som jag har kallat för språk, utformare, aktör, situation och ställe i enlighet med Scollon och Wong Scollon (2003). Efter att varje fotografi har fått de fem noderna i programvaran har jag genomfört följande fas i analysen utifrån de fyra aspekter som Scollon och Wong Scollon (2003) anser vara väsentliga för att man ska kunna förstå innebörden av texter.

I fråga om två- och flerspråkighet i skollandskapen har jag under den primära fasen indelat kategorin 'språk' i underkategorier enligt antalet språk som förekommer i texterna. Texterna i min undersökning är således på ett, två, tre eller flera språk. I detta avsnitt fokuserar jag endast på de skriftliga alstren på identifierbara språk, dvs. språk som bundna system med särskilda lingvistiska drag. Detta medför att texter som består endast av bilder eller symboler har uteslutits i analysen. Texter av denna natur förekommer tämligen sällan i materialet. I följande fas har jag specificerat proportionerna mellan språken. Texter med endast ett språk hänvisar jag till med språket ifråga. Det förekommer flera typer av texter med två eller flera språk. Scollon och Wong Scollon (2003) använder begreppet '*code preference*' för att förklara förhållandet mellan olika språk i texter. De hävdar att det språk som föredras ska placeras överst i förhållande till övriga språk i samma skylt. I enlighet med Scollon och Wong Scollon (2003) har jag också tagit preferensen i beaktande. I den första grupperingen ingår skyltar där samma innehåll anges helt eller nästan helt på två språk. Texterna av denna karaktär anges exempelvis *finska-svenska* där finska är det första eller översta språket som förekommer i texten. Den andra grupperingen gäller texter på två eller flera språk som har ett framträdande huvudspråk men som även innehåller andra språk. Till dessa texter hänvisar jag med *X med Y inslag*. Till exempel i en text kan innehållet anges huvudsakligen på iriska men det kan också förekomma enstaka ord på engelska. I så fall har texten

fått benämningen *Iriska med engelska inslag* (mm olika sätt att kategorisera språk i skollandskapen, se t.ex. Dressler, 2015; Gorter & Cenoz, 2015; Linkola, 2014; Savela, 2018). I avsnitt 4.1 illustrerar jag förekomsten av språk och språkkombinationer. För att kunna ge en bättre bild av mångfalden i skolornas visuella kommunikation har jag också kvantifierat data.

Efter den språkbetonande analysen av det fotografiska materialet ska man vända blicken mer mot innebörd och budskap som texterna innehåller. Analysen av bildmaterialet har baserats på Scollon och Wong Scollon (2003). De konstaterar att budskapet i en text kan granskas fullständigt först när man tar i beaktande följande aspekter: personen eller personer som har yttrat budskapet och målgruppen budskapet riktas till. Efter det ska man definiera den sociala situation som är aktuell, och sist ska det fysiska stället granskas där texten finns. I de följande avsnitten presenterar jag mer i detalj hur de fyra aspekterna har inverkat på kategoriseringen och den preliminära analysen av de digitala fotografierna.

Den första aspekten innefattar utformare av texter. Språkbadsleverna i de medverkande klasserna, andra språkbadsklasser i skolan, språkbadslärare, lärare i främmande språk, administrativ personal inklusive rektor och utomstående aktörer är exempel på utformare i kontexten för min studie. I svenskt språkbad förekommer ytterligare två utformargrupper, nämligen elever i reguljär undervisning och lärare i reguljär undervisning. Som utomstående aktörer klassificeras olika företag, organisationer och föräldrar. Företag i min studie tenderar att marknadsföra verksamhet, aktiviteter eller tjänster via sina skyltar medan organisationer har en starkare koppling till främjande av språkbadsspråk eller främmande språk. Jag har noterat alla utformare i atlasprogramvaran. Den andra aspekten berör målgrupp eller målgrupper för texter. Klassificeringen av texterna enligt målgruppen baserar sig främst på de språkliga valen. Som målgrupp har jag räknat in i svenskt språkbad språkbadslever, elever i reguljär enspråkig undervisning, föräldrar, gäster samt lärare och annan skolpersonal. I iriskt språkbad inbegriper målgrupperna språkbadslever, föräldrar, gäster samt lärare och annan skolpersonal. Det finns en mottagargrupp mindre i iriskt språkbad på grund av skolornas status som egna språkbadsskolor i stället för att de är ett språkbadsprogram som har gemensam skolbyggnad med reguljär undervisning. Den tredje aspekten enligt Scollon och Wong Scollon (2003) är den sociala situation som råder. Med andra ord ska man ta i beaktande i vilket läge texten har observerats. Texten kan vara uppsatt på en vägg och ha varit uppsatt redan en längre tid eller texten kan vara under en process att bli uppsatt på väggen. Den fjärde och sista aspekten gäller texten i förhållande till den materiella världen. Man ska granska relationen mellan texten och dess fysiska placering för att kunna bedöma betydelsen av texten. Jag har först kategoriserat texterna enligt den plats eller de platser där de har blivit fotograferade. Valen av platserna är direkt anknutna till mina klassrumsobservationer vilket medför att utöver gemensamma lokaler har jag fotograferat endast de klassrum där de medverkande eleverna har haft undervisning. De gemensamma lokalerna i alla skolor består av skolornas huvudingångar, entréhallar, mindre hallar (endast i

Bódhearc), korridorer och trappuppgångar. De övriga lokalerna innefattar språkbadssevernans hemklassrum som jag hänvisar till som språkbadsklassrum (Blåhallon och Bódhearc), språkklassrum där de främmande språken undervisas, klassrum där språkbadsseverna undervisas på svenska och klassrum där språkbadsseveran undervisas på finska. Därefter har jag granskat motiv till textens placering. Detta betyder att exempelvis en text med en tydlig innebörd om preferens för användningen av ett visst språk borde ha mer synlighet i en central del av skolan jämfört med på en vägg i ändan av en korridor med flera klassrum. Först efter den inledande fasen med identifikationen av mönster i förekomst, närvaro och frånvaro av språk kan man börja granska motiv till beslut om och ideologier om språkens existens i skolornas materiella världar.

Varje text som tillsammans med övriga texter skapar ett skollandskap kan anses ha en egen funktion (Linkola, 2014: 115; se även Gorter & Cenoz, 2015). Genom att indela texterna i kategorier enligt deras funktion kan man undersöka om de olika språken betonas olika i skolornas visuella kommunikation (Brown, 2012; Linkola, 2014). I enlighet med tidigare studier (se t.ex. Linkola, 2014: 115) har jag tilldelat alla texter i mitt material en funktion. Jag utgår från textens huvudfunktion även om jag är medveten om att en text kan ha flera funktioner. Tolkningen av huvudfunktionerna beror på situationen, dvs. på textens placering och dess materiella form och är således ofta subjektiv. I min studie innebär subjektiviteten att jag som forskare har definierat huvudfunktionerna utan att konsultera skolpersonalen vilket i sig kunde ha bidragit med en mer nyanserad syn på texterna (se också avsnitt 6.3).

Texternas huvudfunktioner har definierats utifrån mitt material men i och med att studien gäller skolkontext har motsvarande funktioner presenterats även i tidigare studier av skollandskap (se t.ex. Amos, 2016; Dressler, 2015; Gorter & Cenoz, 2015; Linkola, 2014; Savela, 2018). Jag är medveten om de brister som en liknande forskarinitierad kategorisering kan ha jämfört med en kategorisering som har skapats tillsammans med skolpersonal eller elever (jfr Laihonon & Szabó, 2017). Funktionerna är följande.

1. **Annonsera.** Texter som reklam för ett evenemang eller en service utanför skolan. Skolan är inte ansvarig för anordnandet, och texterna är utformade av utomstående aktörer. En text kan exempelvis annonsera om bokmässan eller teaterföreställning.
2. **Främja.** Texter som främjar och uppmuntrar till användning av ett givet språk eller som har som mål att öka uppskattningen av ett språk eller en kultur (jfr Gorter & Cenoz, 2015). Texter kan vara utformade i eller utanför skolan och kan exempelvis påminna elever om att använda språkbadspråket eller ett främmande språk i ett bestämt klassrum.
3. **Informera.** Texter som informerar är avsedda för elever och/eller deras vårdnadshavare och är vanligen utformade av lärarna eller annan skolpersonal. Dessa texter kan exempelvis gälla en inbjudan till skolans egna tillställningar som skoldisko eller elevkårsmöte.
4. **Reglera.** Texter som reglerar berör förhållningsregler som påminner eleverna om skoletiketten. Texterna är ofta utformade av lärarna och annan skolpersonal och används för att styra skolvardagen (exempelvis att vara tyst

i korridoren) men kan också vara utformade av utomstående aktörer (exempelvis att släcka lamporna).

5. **Skydda.** Texter med funktionen att skydda består av säkerhetsföreskrifter som ska instruera om agerande vid nödsituationer. Texterna kan vara utformade i skolan (exempelvis skolans planritning med nödutgångar) eller utanför skolan (exempelvis instruktioner för användning av skumsläckare).
6. **Undervisa.** Texterna är undervisningsrelaterade och gäller utöver läromedel även scheman, listor över spelturer samt kalendrar. Texterna kan vara utformade i skolan av lärarna eller av utomstående aktörer som förlag och organisationer.
7. **Vägleda.** Texter som ska vägleda används för att underlätta elevernas vardag men också för att guida gäster inne i skolbyggnaderna. Texterna kan vara utformade av utomstående aktörer (exempelvis klistermärke med ordet lärarrum) eller lokalt i skolan (exempelvis ett A4-pappersark med handskrivet alster om den grupp vars hemklassrum vägvisaren hänvisar till).
8. **Övrig funktion.** Texter som är klassificerade under övrig funktion berör exempelvis sortering av avfall och innehåller aforismer och dikter som inte direkt kan kopplas till undervisningen. Texterna kan vara utformade av lärarna, annan skolpersonal, eleverna eller utomstående aktörer. De är således texter som inte kan anses ha en av de sju övriga funktionerna ovan.

Resultaten utifrån den geosemiotiska analysen presenteras i avsnitt 4.1 med hjälp fotografier.

3.4.2 Lingvistisk analys av intervjuer och kompletterande material

I min studie tillämpas en lingvistisk analys av elevintervjuerna och det skriftliga kompletterande materialet. Inom diskursforskning strävar man efter att analysera betydelser som förekommer i data och betydelsernas förhållande till kontext och sociala handlingar. Analysen inleds genom att jag granskar hur betydelser bildas rent språkligt men man kan utvidga analysen till att granska hurdana betydelser som bildas, varför de bildas, vilka följder de får och hur social praktik organiserar bildning av betydelser. (Pietikäinen & Mäntynen, 2019) I min studie analyserar jag utsagorna i materialet först på meningsnivå med hjälp av lingvistisk textanalys.

Med utsagor avser jag i denna studie skyltarna i skollandskapen, elevsvaren inklusive teckningseliciteringarna under intervjuerna och de snuttar av det kompletterande materialet som tangerar fenomenen flerspråkighet, skollandskap och identitet. I studien utvidgar jag synen på aktörer: elever tenderar att agera som individer när de producerar utsagor men den visuella kommunikationen i skolorna kan i sin tur anses ske mer kollektivt. Enskilda lärare och andra medlemmar av skolpersonalen kan agera som individer men den visuella kommunikationen kan ofta vara under inflytande av skolpersonal på högre poster såsom t.ex. rektor. Om en individuell medlem av skolpersonalen inte framgår av utsagan tolkas som att den hör till hela skolan.

Inom diskursforskning spelar forskare alltid en roll vid avgränsningen av kontexten vilket också påverkar tolkningen (Pietikäinen & Mäntynen, 2019). Det

förekommer således flera kontexter i studien som är delvis avgränsade utifrån mitt tema, mina data och min frågeställning. Den lokala kontexten, med andra ord mikronivån, utgörs av forskningsverksamheten i de fyra skolorna med språkbåd. En mer specifik lokal kontext för studien ur elevperspektiv är samtalet med forskaren. Pietikäinen och Mäntynen (2019) konstaterar att den lokala kontexten ska definieras för att man ska kunna beskriva dels hurudan språklig verksamhet man kan förvänta sig att förekommer och dels vilken typ av språklig verksamhet som inte är typisk. Den lokala kontexten ska därutöver definieras för att skildra olika former av agens och aktörer. Deltagarna i den lokala kontexten kan ha både mer statiska och mer dynamiska sociala roller och former av agens. I min studie är deltagarna språkbådselever vilket ger dem en statiskt social roll. Men i fråga om forskarsamtalet kan man konstatera att eleverna har också en dynamisk agens som uppstår endast i interaktionen med forskaren. Samtalet med forskaren innebär ytterligare en språklig verksamhet eftersom eleverna deltar i en intervju och deras agens är åtminstone delvis begränsad av forskaren eftersom de semistrukturerade intervjuerna var forskarledda och inte ett mer ledigt samtal. Den sociokulturella kontexten i min studie är på samhällsnivå, det vill säga den finländska kontexten respektive den irländska kontexten. Därutöver förekommer en institutionell kontext i de båda länderna: språkbåd. Detta innebär att den institutionella kontexten i Finland är svenskt språkbåd och på Irland iriskt språkbåd eftersom språkandet i skolorna är förankrat i respektive lands språkbådsprogram. I analysen ska jag således i första hand tolka belägg gentemot den lokala kontexten och jämför inte direkt språkandet i svenskt och iriskt språkbåd sinsemellan.

På mikronivån utgår man från att namnge och beskriva den företeelse som har valts som studieobjekt. I fråga om att namnge företeelsen ska man beakta vilka benämningar som används för att hänvisa till företeelsen. Benämningarna består av grammatiska enheter som substantiv, substantivfraser och egennamn tillsammans med olika typer av kategoriseringar. (Pynnönen, 2013.) Beskrivningen betyder hur man talar om företeelsen med hjälp av substantiv, adjektiv, adverb, fraser, meningar och metaforer (Pynnönen, 2013). Den lingvistiska analysen på meningsnivå har jag genomfört genom att granska grammatiska enheter, ordval och semantik (Pynnönen, 2013). Jag har närmat mig materialet genom en sociolingvistisk analys som beaktar i första hand grammatiska val (t.ex. diates i form av aktiva och passiva satser) och ordförråd (t.ex. ordval). I analysen av intervjudata har jag granskat vilka verb, substantiv och adjektiv som språkbådseleverna har använt sig av i fråga om fenomenen två- och flerspråkighet och identitet. Jag har ytterligare granskat samma grammatiska enheter i utsagorna som gäller språkbåd. Modalitet och tempus har jag undersökt specifikt för att kunna ringa in språkbådselevernas uppfattningar i förfluten tid, nutid och framtid. Elevernas explicita identitetspositioner kan framgå av substantiv- och adjektivanvändningen. Analysen av intervjumaterialet innefattade upprepade närläsningar av transkriptionerna för att jag skulle kunna urskilja diskurser om två- och flerspråkighet och identiteter i data. Det kompletterande materialet som främst består av läroplaner på olika nivåer och

föreskrifter producerade av skolorna har jag studerat med hjälp av diskursanalys och innehållsanalys. Utgångspunkten i närläsningen har varit att kunna relatera språkbadselevernas utsagor och att kunna bestyrka riktigheten av de observationer som jag har antecknat i skolorna eller som jag har stött på vid genomgången av bildmaterialet. Närläsning har jag tillämpat också i genomgången av skolornas broschyrer när jag har kontrollerat språkbadselevernas kommentarer om skolgången och språkandet i skolan.

3.4.3 Innehållsanalys av teckningar

Det ingår sammanlagt 24 teckningar i materialet. Var och en av de medverkande eleverna har visualiserat sin språkrepertoar eller språkliga identitet och sina uppfattningar om förekomsten av multipla språk i skolans språkliga landskap. Teckningarna av denna natur kan analyseras från olika perspektiv.

I enlighet med Pietikäinen och Pitkänen-Huhta (2013) har jag studerat teckningarnas form, innehåll och språkliga element. Först har jag studerat vad som finns eller händer i teckningen för att förstå elevernas tolkning av anvisningarna. Eftersom alla elever hade likadana verktyg för att genomföra uppdraget, med andra ord ett papper och en blå färgpenna, finns det inte skillnader i exempelvis valet av färger osv. vilket kunde vara aktuellt i en annan typ av teckningsuppgifter. I stället har jag granskat med vilka medel eleverna har genomfört uppgiften: har de endast tecknat, har de inkluderat skriftligt material i teckningen eller har de använt sig av ett annat medel. Ifall det inte har funnits text i teckningen har jag undersökt vad som har tecknats och vilka symboler som eventuellt har använts. Om det finns skriftligt material i teckningen har jag först utrett vilka språk som har omnämnts och i vilken ordning. Sedan har jag vid behov tillämpat en likadan lingvistisk analys av de grammatiska enheterna som i fråga om intervjudata. Med hjälp av intervjumaterialet har jag också utrett vad eleverna har velat berätta med sin teckning, och ifall teckningen beskriver elevens åsikter och uppfattningar i nutid eller i det förflutna.

Eftersom jag har varit närvarande när eleverna har gjort teckningarna och också bevittnat processen har jag i analysen i möjligaste mån försökt utgå från elevernas egna kommentarer under eliciteringen. Några av informanterna har dock tecknat sina språkrepertoarer på ett sätt som inte motsvarar deras muntliga svar under intervjuerna. I sådana fall har jag jämfört elevens utsagor i både parintervjun och den individuella intervjun med teckningen för att få en bättre förståelse av elevens situation.

3.5 Etiska överväganden

Studier inom sociolingvistik och kritisk diskursanalys berör ofta människor och institutioner vilkas språkliga praxis kan utgöra forskningsobjektet. Ur forskningsetiskt perspektiv ska respondenterna alltid vara medvetna om att de medverkar i en undersökning. (Heller, Pietikäinen & Pujolar, 2018: 61–62.)

Forskningstillstånd är ytterst viktigt i studier där respondenterna är minderåriga. I detta avsnitt diskuterar jag de etiska överväganden som är aktuella i min studie i svenskt och iriskt språkbud. Först redogör jag för etiken vid materialinsamling och databehandling och sedan diskuterar jag min position som forskare.

3.5.1 Material och materialinsamling

Undersökningar i skolmiljöer bland minderåriga barn och unga förutsätter att forskaren noggrant beaktar det etiska i sin studie. I min avhandling har jag följt de etiska principer som Forskningsetiska delegationen i Finland har för humanistisk, samhällsvetenskaplig och beteendevetenskaplig forskning (TENK 2009), anvisningar för god vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland (TENK 2012) och rekommendationen om att komma överens om upphovsmannaskapet till vetenskapliga publikationer (TENK 2018). Jag har därutöver följt motsvarande etiska principer angivna i *National Policy Statement on Ensuring Research Integrity in Ireland* (RINF 2019). I synnerhet har de etiska principerna för humanvetenskaper varit utgångspunkten för planeringen och genomförandet av min undersökning och skrivandet av min avhandling (se TENK 2009). Forskningsetiska principer har följts under alla avhandlingsfaser (intervjuer, fotografering, transkriptioner, skrivandet av avhandlingen). Intervjuerna har först spelats in, sedan transkriberats och kodats med fingerade namn. Inspelningarna bevaras på sådant sätt att utomstående inte har tillgång till materialet.

Eftersom materialinsamlingen i studien förutsätter skolbesök har jag anhållit om forskningstillstånd från olika aktörer. I Finland var det första steget att kontakta skolor med språkbud och förhandla med rektorerna om eventuell materialinsamling. Såväl rektorn på Blåhallon som rektorn på Mjölön gav sitt preliminära samtycke till min undersökning på villkor att också skolverket i Helsingfors går med på genomförandet av studien. Efter skolverkets samtycke inledde jag den följande fasen för att anhålla om forskningstillstånd från språkbudsfamiljerna med barn i årskurserna 5, 7 och 8. Alla familjer fick en tillståndsblankett på finska med ett följebrev där jag förklarade syftet med studien och beskrev de aktuella materialinsamlingsmetoderna (se bilaga 3 och 4). Med hjälp av de ifyllda tillståndsblanketterna och mina preliminära anteckningar om eventuella medverkande elever valde jag i samråd med språkbudsläraren i årskurs 5 och de språkbudsansvariga i årskurserna 7 och 8 sex elever som till slut blev deltagare i studien. Före elevintervjuerna gav de medverkande eleverna också ett muntligt samtycke till att delta i studien. Eleverna blev informerade om att de hade rätt att avbryta sin medverkan i denna studie när som helst utan negativa följder. Först gick jag igenom de ifyllda tillståndsblanketterna från föräldrarna. Under de första dagarna i de båda skolorna hade jag antecknat potentiella informanter på basis av deras språkstudier och helhetsbild. Sedan diskuterade jag valet av de två eleverna per årskurs med antingen språkbudsklassläraren (Blåhallon) eller de språkbudsansvariga (Mjölön).

I Dublin kan skolor autonomt välja att medverka i undersökningar. För att som utländsk forskare få tillgång till språkbudsskolor på Irland har jag

samarbetat med en irländsk språkbadsforskare. Den irländska kontaktpersonen tog först kontakt med Bódhearc och Mónóg och efter rektorernas preliminära samtycken kontaktade jag dem på samma sätt som jag hade gjort i Finland. De båda rektorerna beviljade mig forskningstillstånd skriftligt. I fråga om Bódhearc sändes en tillståndsblankett på engelska med ett följebrev till alla föräldrar till barn i årskurs 5 (se bilaga 5). Tillståndsblanketten innefattade också en rad för språkbadseleverna att ge sitt skriftliga samtycke. I Mónóg önskade rektorn att de engelskspråkiga tillståndsblanketterna skulle skickas endast till de familjer vilkas barn preliminärt hade valts som respondenter. Jag diskuterade mina förslag med klassföreståndarna i årskurserna 7 och 8, och tillståndsblanketterna sändes således ut till två familjer i årskurs 7 och tre i årskurs 8. Det slutgiltiga valet av de medverkande eleverna var annorlunda än i Finland. I Bódhearc föreslog jag två elever för språkbadsklassläraren efter genomgången av tillståndsblanketterna till föräldrarna. Pojken som jag hade valt som potentiell informant ville inte delta i studien trots att hans föräldrar hade givit sitt samtycke. Detta medförde att jag efter ett nytt samtal med språkbadsklassläraren frågade en annan manlig elev om han ville delta i studien och han svarade jakande. I Mónóg skickades tillståndsblanketterna på rektorns begäran endast till ett urval av språkbadsfamiljer (se bilaga 5). Således valde jag först i samråd med klassföreståndarna för årskurserna 7 och 8 två elever per årskurs som potentiella deltagare. Det fanns endast ett fåtal pojkar i årskurs 7 och det framgick av samtalet med klassföreståndaren att ingen av dem ville vara med i undersökningen. Av den anledningen föreslog jag en annan kvinnlig elev i stället och hon gav sitt samtycke. Familjerna till dessa två kvinnliga elever hade inte heller något emot sina barns deltagande i studien. I fråga om årskurs 8 tackade båda de två potentiella eleverna och deras familjer ja till medverkan i min undersökning.

Anonymiteten var en viktig faktor i min studie, och för att kunna garantera anonymiteten har jag givit pseudonymer till de fyra skolorna och de tolv medverkande eleverna (se avsnitt 3.2). Var och en av de tolv medverkande språkbadseleverna hänvisas till med en pseudonym för att bevara deras anonymitet. Tidigare studier visar att forskare har tillämpat varierande strategier vid valet av pseudonymer. En del forskare har låtit informanterna själva välja sina fingerade namn medan andra forskare har valt dem åt sina informanter. Min studie tillhör den senare gruppen. Även om det också finns fördelar med att låta deltagare välja sina pseudonymer bestämde jag mig för koherensens skull att själv välja namnen. Jag har ytterligare skyddat anonymiteten genom olika val vid materialinsamlingen. Fotografierna av skollandskapen är tagna på ett sådant sätt att det inte går att identifiera skolbyggnaden. Ytterligare har jag försökt fotografera skyltarna utan att få med språkbadselevernas eller skolans namn. Ifall jag inte har lyckats med detta har jag i efterskott via en programvara för bildbehandling raderat alla uppgifter om namn eller dylikt i respektive skolor.

I fråga om integritetsskyddet (TENK 2009) har jag anonymiserat all data direkt efter insamlingen genom att ersätta alla namn, hänvisningar till stadsdelar och annat liknande med pseudonymer. Forskningsmaterialet har sparats på

skyddade ställen i enlighet med Vasa universitets och Jyväskylä universitets anvisningar om datasäkerhet. Material i pappersform har lagrats i låsta skåp som endast jag har haft tillgång till. De inspelade intervjuerna har förstörts efter att avhandlingen har godkänts för tryckning.

Vid fotografering av skollandskapen har jag med omsorg undvikit att dokumentera namn på skolorna eller eleverna. Före intervjuerna har jag instruerat de medverkande eleverna att om möjligt undvika att namnge andra elever eller skolan. Vid transkribering av intervjumaterialet har jag dolt alla identifierande uppgifter som har förekommit trots strikt varsamhet.

3.5.2 Forskarens position

I etnografisk forskning eller etnografiskinspirerad forskning finns flera forskningsetiska dilemman eftersom materialinsamlingen berör observationer av människor (se t.ex. Murphy & Dingwall, 2001; Suojanen, 1996). Forskaren brukar samla in sitt material i samarbete med sina informanter men analysen och presentationen av resultaten görs vanligen endast av forskaren ifråga. Detta kan leda till att forskaren har en vinkling i analysen som kan ändra på resultaten. En del forskare har försökt lösa problemet genom att involvera informanterna också innan resultaten publiceras genom att tillåta informanterna ta del av den skriftliga rapporteringen (se t.ex. Pietikäinen, 2012b). I min studie har det inte varit möjligt av praktiska skäl att involvera de medverkande språkbadsleverna efter materialinsamlingen. I stället har jag diskuterat resultaten flera gånger med lokala språkbadsforskare i båda kontexterna.

Eftersom jag personligen har varit på plats och samlat in mitt material i skolorna har min närvaro kunnat inverka på språkbadslevernans beteende och svar. I Finland är många skolor med språkbad och också språkbadsleverna själva vana vid forskare som besöker klassrummet. Min närvaro i Blåhallon och Mjölön har dock präglats av min roll som utomstående, det vill säga jag hade inte besökt skolan före materialinsamlingen. Min roll som utomstående var ännu starkare på Irland. Fastän Bódhearc och Mónóg ofta medverkar i forskningsprojekt har de vanligen inte haft besök av en utländsk forskare. Min närvaro har inverkat på skolvardagen främst språkligt eftersom eleverna har varit medvetna om mina bristande kunskaper i iriska. En del av eleverna valde att hälsa på mig på engelska medan majoriteten höll sig till iriska. Under intervjuerna har de medverkande språkbadsleverna möjligen förklarat en del av sina svar grundligare än de hade gjort med en inhemsk forskare. Detta syns i sin tur i intervjuerna med eleverna i Blåhallon och Mjölön: de antog att jag kände till skolvardagen och språksituationen i skolan bättre än jag gjorde.

I detta avsnitt har jag diskuterat de etiska överväganden som har varit relevanta i min studie bland minderåriga språkbadslever i Finland och på Irland. Jag har följt rådande forskningsetiska regler i de båda länderna och varit noggrann och aktsam i mina val under och efter materialinsamlingen samt vid presentationen av resultaten i avhandlingen. Jag är medveten om min egen position som forskare och dess eventuella konsekvenser i resultatredovisningen.

4 SPRÅKPOLICY I SVENSKT OCH IRISKT SPRÅKBAD

Detta kapitel ska besvara den första forskningsfrågan i min undersökning. Först redogörs för resultaten om kontrollförhållanden mellan språk och diskurser när det gäller språk som förekommer i svenskt och iriskt språkbad i skolornas visuella kommunikation. Skollandskapen består av texter med skriftliga alster eller texter med skriftliga alster och bild (avsnitt 4.1 och 4.2). Språkpolicy, dvs. språklig praxis, språkideologi och språkplanering undersöks i de fyra skolorna i min studie (jfr Spolsky, 2004, se också kapitel 1). Språken i skollandskapen kan antas inverka på mottagarna, och ytterligare i detta kapitel redogör jag för språkbadselevernas reflektioner kring språkförhållandena och diskurserna (se avsnitt 4.3). Med kritisk diskursanalys som teoretisk-metodologisk referensram diskuteras hur skollandskapen används som mekanism för att skapa och ändra språkpolicy i språkbad (jfr Shohamy, 2006: 152). Språkpolicy på lokal nivå, i denna undersökning i språkbad, är vanligen i någon utsträckning sammanvävd med språklig praxis, språkideologi och språkplanering i samhället. Kapitlet utgår från analysen av fotografierna (avsnitt 4.1 och 4.2), intervjuerna med eleverna och elevernas teckningar (avsnitt 4.3) samt det kompletterande materialet som innefattar de nationella läroplanerna (GLGU 2004, PSCI 1999 och JFC 2015) och styrdokumentet i Blåhallon, Mjölön, Bódhearc och Mónóg (se avsnitt 3.3.4).

4.1 Maktförhållanden mellan språken

I detta avsnitt redogör jag för förekomsten av språk i texter i de fyra skollandskapen. Antalet texter på de olika språken och placeringen av texterna på dessa språk i skollandskapen ska belysa vilka värden och vilken status som tillskrivs språken i respektive skola med språkbad (se avsnitt 4.1.1). Texterna har därutöver vissa funktioner i skollandskapen vilket innebär att de olika språken kan användas för olika ändamål (se avsnitt 4.1.2). Eftersom skollandskapen

skapas av människor i en viss kontext granskar jag ytterligare vilka aktörer som skapar texter på olika språk och utövar kontroll (4.1.3).

Avsnittet inleds med en kvantitativ presentation av antalet texter på ett, två eller flera språk i varje skollandskap (jfr Dressler, 2015; Gorter & Cenoz, 2015; Linkola, 2014; Savela, 2018). Den kvantitativa genomgången ger en helhetsbild av omfånget av de olika språken vilket tidigare har varit en traditionell utgångspunkt i studier i språklandskap. Dagens skollandskapsforskning utgår alltmer från en kvalitativ ansats eftersom den kvantitativa ansatsen inte lämpar sig för att beskriva exempelvis texternas funktion eller placering (jfr Laihonen & Szabó, 2017). I min studie utvidgas perspektivet genom att jag granskar materialet också kvalitativt och diskuterar språkens funktioner och placeringar i skollandskapen samt de sociala aktörer som utformar texterna.

4.1.1 Språken i skollandskapen

Texterna i skollandskapen har klassificerats enligt antal språk eller språkkombinationer (om klassificeringsprinciper och utmaningar, se avsnitt 3.4.1). Klassificeringen beskriver de språkliga valen i texterna och ger således en bild av utformningen av skollandskapen och samspelet mellan olika språk. Texter med alster på mer än ett språk har ytterligare kategoriserats som texter antingen med exakt samma innehåll (t.ex. finska-svenska) eller med ett huvudspråk och inslag av ett eller flera andra språk (t.ex. finska med svenska och engelska inslag). Med huvudspråk avses det språk på vilket det mesta av det skriftliga alstret har skrivits. Huvudspråket har dessutom placerats först eller överst i texten vilket ytterligare markerar att språket föredras framför andra alternativ (om *code preference*, se Scollon & Wong Scollon, 2003, se även avsnitt 3.4.1). Resultaten baserar sig på en kvantitativ analys av fotografierna tagna i de fyra medverkande skolorna. I detta avsnitt fokuseras endast på skriftliga alster med identifierbara språk (se avsnitt 3.4.1).

Skollandskapen i de två skolorna med svenskt språkbad, Blåhallon och Mjölon, dokumenterades våren och hösten 2016. Skollandskapet i Blåhallon består av sammanlagt 687 texter medan antalet texter i skollandskapet i Mjölon är 651. I tabell 5 har jag sammanställt språkfördelningen i Blåhallon och Mjölon.

TABELL 5 Texter i de två skollandskapen i Finland enligt språk

Språk	Blåhallon	Mjölön
Texter på ett språk	651 (95 %)	599 (92 %)
Finska	382	271
Svenska	145	125
Engelska	106	40
Franska	0	37
Italienska	0	2
Norska	0	2
Ryska	0	92
Tyska	18	30
Texter på två språk	30 (4 %)	47 (7 %)
Finska-svenska	3	3
Svenska-finska	1	0
Engelska-finska	1	0
Engelska-franska	0	1
Franska-engelska	0	1
Franska-finska	0	2
Ryska-finska	0	5
Finska med engelska inslag	8	7
Finska med franska inslag	0	1
Finska med hindi inslag	1	0
Finska med italienska inslag	0	5
Finska med inslag av latin	1	3
Finska med svenska inslag	4	3
Finska med ryska inslag	0	4
Finska med turkiska inslag	2	0
Finska med tyska inslag	1	0
Svenska med engelska inslag	1	1
Svenska med finska inslag	2	0
Svenska med inslag av latin	0	4
Engelska med finska inslag	4	0
Engelska med franska inslag	1	0
Franska med engelska inslag	0	3
Franska med finska inslag	0	2
Ryska med finska inslag	0	1
Tyska med finska inslag	0	1
Texter på tre språk	0 (0 %)	3 (0,6 %)
Finska-svenska-engelska	0	1
Finska-svenska-latin	0	2
Texter på flera språk	6 (1 %)	2 (0,4 %)
Finska med engelska, mandarin, ryska, spanska, svenska och tyska inslag	4	0
Finska med engelska, franska, spanska och ryska inslag	0	1
Finska med svenska och engelska inslag	1	1
Engelska med finska och tyska inslag	1	0
Sammanlagt	687 (100 %)	651 (100 %)

Tabell 5 visar att fyra framträdande språk och sju sporadiskt förekommande språk ingår i skollandskapet i Blåhallon. De framträdande språken är enligt antalet belägg finska, svenska, engelska och tyska vilka också ingår i skolans språkprogram. Under materialinsamlingsperioderna undervisades endast språkbadsleverna på svenska eftersom undervisningen i svenska inte hade inletts för elever i reguljär undervisning (se avsnitt 3.2). Engelska var ett obligatoriskt skolämne vilket innebär att alla elever i reguljär enspråkigt finska undervisning, i svenskt språkad och på den engelska linjen studerade språket. Tyska var ett av de främmande språken i Blåhallon. De övriga språken som förekommer i texterna är i alfabetisk ordning franska, hindi, latin, mandarin, ryska, spanska och turkiska. Som det framgår av tabellen innehåller materialet från Blåhallon texter på ett, två och flera språk.

Finska är huvudspråket i 382 texter av de sammanlagt 687 beläggen. Språket förekommer ytterligare som inslag i texter med andra språkkombinationer, främst med svenska och engelska. Språkbadspråket svenska är tämligen framträdande i skollandskapet men antalsmässigt (n=145) är skillnaden i förhållande till enspråkigt finska texter markant. Svenska är huvudspråk i endast ett fåtal texter på två eller flera språk (n=3), och språkbadspråket kombineras i dessa texter med antingen finska eller engelska. Tvåspråkiga finska-svenska eller svenska-finska texter är sällsynta i Blåhallon (n=4). Utöver skolans administrativa språk och språkbadspråk innefattar skollandskapet enspråkiga texter på engelska (n=106) och tyska (n=18). Franska saknas som huvudspråk i texterna i skollandskapet även om språket är ett av de främmande språken som undervisas i Blåhallon. Engelskans andel i skollandskapet är tämligen stor och antalet texter är nästa lika stort som antalet texter på svenska.

Skollandskapet i Blåhallon innefattar ett fåtal texter med identiskt innehåll (n=4) men det finns sammanlagt 25 texter där ett språk är ett tydligt huvudspråk och inslag av ett annat språk, ofta enstaka ord, utgör resten av det skriftliga alstret i texten. Finska är vanligen huvudspråk i dessa texter på två språk (n=17) även om svenska och engelska sporadiskt också har använts som huvudspråk (sammanlagt n=8). Texter på flera språk är också sällsynta i Blåhallon (n=6). Precis som i texter med inslag av ett annat språk, är finska vanligen huvudspråk, och det finns endast ett belägg där engelska är huvudspråk. Alla texter där finska är huvudspråk har inslag av svenska och engelska. En text med finska som huvudspråk har också inslag av mandarin, ryska, spanska och tyska. Den enda flerspråkiga texten med engelska som huvudspråk har inslag av finska och tyska. Texter på två eller flera språk utgör endast 5 % av hela skollandskapet i Blåhallon vilket innebär att enspråkig kommunikation föredras i skolan.

Skollandskapet i Mjölön inbegriper 651 texter. Det förekommer sex huvudspråk i texterna: finska, svenska, ryska, engelska, franska och tyska. I mindre utsträckning finns det därutöver texter på eller med inslag av italienska, latin, norska och spanska. Språken förutom latin, norska och spanska undervisas som läroämnen i Mjölön. Enspråkigt finska texter är mest framträdande i skollandskapet (n=271). Finska framträder ytterligare i texter på två, tre eller flera

språk, främst som huvudspråk. Till skillnad från i Blåhallon visar skollandskapet i Mjölön upp även texter på två språk med identiskt innehåll där finska inte har placerats överst eller först (n=7). Två av dessa texter är franska-finska och fem ryska-finska. Skollandskapet i Mjölön innehåller sammanlagt 125 enspråkigt svenska texter. Antalet är lägre jämfört med antalet enspråkigt svenska texter i Blåhallon. Språkbadsspråket förekommer därutöver som huvudspråk i sammanlagt fem texter med inslag av antingen engelska (n=1) eller latin (n=4). I texter med identiskt innehåll som består av finska och svenska har finska alltid placerats först. De övriga enspråkiga texterna i Mjölön är på engelska (n=40), franska (n=37), ryska (n=92) eller tyska (n=30) men också ett fåtal texter finns på italienska (n=2) och norska (n=2). De främmande språken är sålunda välrepresenterade i Mjölön. Antalet enspråkiga texter på ryska och franska överstiger antalet texter på engelska och tyska.

Texter på två språk utgör 7 % av hela skollandskapet i Mjölön. Texter som har ett huvudspråk och inslag av ett annat språk förekommer i större utsträckning än texter med identiskt innehåll (n=35 respektive n=12). Av de förstnämnda texterna har 23 finska som huvudspråk (n=23) men även svenska (se ovan), franska (n=5), ryska (n=1) eller tyska (n=1) fungerar som huvudspråk. Skollandskapet i Mjölön inbegriper ytterligare texter på tre språk med identiskt innehåll (n=3) i kombinationerna finska-svenska-engelska och finska-svenska-latin. Endast två belägg på texter på flera språk ingår i skollandskapet. Dessa texter har finska som huvudspråk.

Skollandskapen i Blåhallon och Mjölön utgörs främst, till över 90 %, av enspråkiga texter. Skolornas administrativa språk spelar en markant roll bland de enspråkiga texterna, ytterligare kan finskan antas vara förstaspråk för majoriteten av eleverna i reguljär enspråkig undervisning, svenskt språkbud och på den engelska linjen. Resultaten visar att språkbudsspråket får synlighet i de två finländska skollandskapen men klart mindre än finskan även om svenskan är ett av undervisningsspråken i de båda skolorna. Det engelska språket är också ett av undervisningsspråken i Blåhallon. Min studie stödjer resultaten i en tidigare studie (Pakarinen & Björklund, 2018) i skollandskap i svenskt språkbud i grundskolans lägre årskurser i och med att finskan där tenderade att få mer synlighet i skolbyggnaden. Även i min studie har finskan och svenskan observerats i såväl skilda som gemensamma texter. Även om språkbudet i svenska ingår i Blåhallons och Mjölöns verksamhet är skolorna officiellt enspråkigt finska (jfr officiellt tvåspråkiga sverigefinska skolor i Sverige, se t.ex. Muhonen, 2013). Detta innebär att svenskan inte är ett måste i skolornas visuella kommunikation med tanke på skolornas administrativa språk, men svenskan med eller utan finska kan ha använts av andra orsaker (se avsnitt 4.1.3 om aktörerna i skollandskapen).

Förhållandet mellan språkbudsspråket och engelskan i skollandskapet utanför klassrummen diskuteras närmare i följande avsnitt 4.1.2. I Blåhallon är enspråkigt svenska texter något mer framträdande (n=145) än de enspråkigt engelska och tyska texterna (sammanlagt n=124) även om skillnaden inte är stor. I Mjölön förekommer det däremot enspråkiga texter på engelska, franska,

italienska, norska, ryska och tyska sammanlagt i större utsträckning än texter på språkbadspråket (sammanlagt n=203 respektive n=125). Överlag har de olika språken i de två finländska skollandskapen vanligen en koppling till språkets roll som skolans administrativa språk (finska), elevernas språkbadspråk (svenska) eller som ett av läroämnena (engelska, franska och tyska i Blåhallon samt engelska, franska, italienska, ryska, svenska och tyska i Mjölön). Utöver dessa språk förekommer även övriga språk som kan anknytas till ett läroämne (exempelvis latin i läroämnet biologi) eller ett undervisningstema (exempelvis norska som ett av de nordiska språken i läroämnet svenska i grundskolans högre årskurser). Resultaten indikerar ytterligare att skollandskapen i varken Blåhallon eller Mjölön innehåller belegg på språk som kunde antas vara hemspråk för elever med andra språkliga bakgrunder (jfr språkliga förhållanden i Helsingfors i avsnitt 3.2.1). Avsaknaden av de övriga hemspråken kan delvis antas bero på demografin i stadsdelen där skolorna är belägna. Om man jämför de kvantitativa resultaten i min studie med skollandskapen i finska skolor där också engelskan används som undervisningsspråk, kan man konstatera att rollen för det administrativa språket är densamma i båda utbildningskontexterna (jfr Savela, 2018). Savelas studie visar också att texter på engelska utgör den näst största kategorin (23 %) och texter på övriga språk (t.ex. franska, svenska, tyska) är i minoritet (sammanlagt 10 %). Man kan sålunda anta att språkets roll som undervisningsspråk är avgörande för dess närvaro i skollandskapen i de finländska skolorna.

På Irland dokumenterades skollandskapen i iriskt språkbad i januari och april 2017. Skollandskapet i Bódharc innehåller 698 texter och i Mónóg 1 293 texter. När man jämför antalet texter i de irländska och finländska skollandskapen kan man konstatera att de irländska skollandskapen är någorlunda rikare. De språkliga valen i texterna har sammanställts i tabell 6.

TABELL 6 Texter i de två skollandskapen på Irland enligt språk

Språk	Bódhearc	Mónóg
Texter på ett språk	640 (91,7 %)	1124 (86,8 %)
Iriska	446	706
Engelska	169	123
Bantuspråk	1	0
Franska	2	209
Holländska	1	0
Italienska	5	1
Mandarin	2	0
Norska	1	0
Portugisiska	1	0
Rumänska	3	0
Spanska	8	7
Svenska	1	0
Tyska	0	78
Texter på två språk	57 (8 %)	166 (13 %)
Iriska-engelska	15	6
Engelska-iriska	0	6
Franska-engelska	1	1
Franska-iriska	0	30
Runskrift-iriska	4	0
Iriska med inslag av ett bantuspråk	1	0
Iriska med engelska inslag	27	76
Iriska med mandarin inslag	0	1
Iriska med maori inslag	1	0
Iriska med inslag av runskrift	2	0
Engelska med iriska inslag	6	19
Engelska med italienska inslag	0	21
Franska med engelska inslag	0	2
Franska med iriska inslag	0	2
Franska med tyska inslag	0	1
Tyska med iriska inslag	0	1
Texter på flera språk	1 (0,3 %)	3 (0,2 %)
Iriska med inslag av engelska, fornnordiska och runskrift	1	0
Engelska med inslag av iriska och latin	0	3
Sammanlagt	698 (100 %)	1293 (100 %)

Tabell 6 visar att skollandskapet i Bódhearc har två framträdande språk, iriska och engelska som är de två undervisningsspråken i skolan. Av de enspråkiga texterna i skollandskapet är 70 % på iriska (n=446) och 26 % på engelska (n=169). Iriska som skolans administrativa språk och språkbadsspråk dominerar sålunda skollandskapet. Iriskan förekommer ytterligare i texter på två språk med identiskt innehåll (n=15). I Bódhearc har språkbadsspråket alltid placerats först i den här typen av texter och engelska-iriska texter förekommer inte alls i skolans visuella kommunikation. Iriskan är också huvudspråk i texter med inslag av ett eller flera andra språk. Av dessa texter är språkbadsspråket vanligen kombinerat med engelska (n=27) men också med ett bantuspråk, maori eller runskrift (sammanlagt n=4). Det finns ytterligare ett belägg på en text på tre språk där det iriska alstret förekommer tillsammans med inslag av engelska, fornnordiska och runskrift på grund av ett undervisningstema i skolan.

Elevernas förstaspråk engelska är i minoritet i skollandskapet i Bódhearc. Utöver i de enspråkiga texterna framträder språket som huvudspråk i ett fåtal texter på två språk. Dessa texter har inslag av iriska (n=6). Som det framgår av avsnitt 3.2.3 ingår undervisning i främmande språk inte i läroplanen i Bódhearc. Trots detta innehåller skollandskapet sammanlagt 25 enspråkiga texter på andra språk än iriska och engelska, nämligen ett bantuspråk, franska, holländska, italienska, mandarin, norska, portugisiska, rumänska, spanska, svenska och tyska. De flesta av de enspråkiga texterna är på spanska (n=8) eller italienska (n=5). Det finns också ett belägg på en text med identiskt innehåll som omfattar franska och engelska. Förekomsten av dessa språk diskuteras närmare i avsnitt 4.1.2.

Skollandskapet i Mónóg kännetecknas av iriskans dominans. Över 60 % (n=706) av de enspråkiga texterna i skollandskapet är på språkbadsspråket medan andelen enspråkigt engelska texter är 17 % (n=123). Iriskan har ytterligare kombinerats med andra språk i texter på två språk. Texter med identiskt innehåll har främst iriska överst och det andra språket i dessa texter är alltid engelska (n=6). Iriskan finns ibland på andra plats i texter med identiskt innehåll med engelska (n=6) eller franska (n=30) överst. Text på ett huvudspråk och inslag av ett annat språk är tämligen frekvent i skollandskapet i Mónóg. Texter på iriska med inslag av engelska är de vanligaste i materialet (n=76).

Engelskan förekommer i skollandskapet i Mónóg i enspråkiga texter (n=123) och som huvudspråk i texter med inslag av andra språk. Engelska-iriska texter är ändå tämligen sällsynta (n=6) medan texter på engelska med inslag av iriska är vanligare (n=19). Övriga texter med engelska som huvudspråk innehåller inslag av italienska (n=21). Engelskan har ytterligare kombinerats med franska i texter där franskan utgör huvudspråket och inslagen är skrivna på engelska (n=2). De främmande språken i Mónóg, dvs. franska, spanska och tyska, närvarar i skollandskapet i relativt stor utsträckning. Av dessa språk undervisas endast franska och tyska i grundskolans högre årskurser. Antalet enspråkigt franska texter är större än antalet enspråkigt engelska texter (n=209 respektive n=123). Enspråkigt tyska texter är tämligen frekventa i skollandskapet (n=78) medan det finns endast ett fåtal texter på spanska (n=7). I skollandskapet ingår också en text

på italienska. Texter på två språk innehåller några belägg där franska är huvudspråk och har kombinerats med iriska, engelska eller tyska. Det finns tre exempel på texter på tre språk i Mónóg. I dessa texter utgör engelska huvudspråket och inslagen är på iriska och latin.

De irländska skollandskapen producerar främst enspråkiga texter (93 % respektive 87 % av de totala skollandskapen). I Bódhearc är de enspråkiga texterna vanligen på språkbadsspråket eller på elevernas förstaspråk. I Mónóg däremot är de enspråkiga texterna främst på iriska, franska eller engelska. Iriskans påfallande närvaro i de två skollandskapen kan förklaras med språkets dubbelroll som språkbadsspråk och skolans administrativa språk (jfr svenskan i svenskt språkbad). Resultaten visar att även om främmande språk inte undervisas i grundskolans lägre årskurser har man inkluderat texter på andra språk än iriska och engelska i skollandskapet i Bódhearc. I skollandskapet i Mónóg däremot syns de främmande språken som undervisas i skolan.

Skollandskapen i såväl Bódhearc som Mónóg visar att kommunikation på två språk är rätt vanligt. I Bódhearc innehåller 8 % av skollandskapet och i Mónóg 13 % av skollandskapet antingen tvåspråkiga texter eller texter på ett språk. Det finns sammanlagt 20 tvåspråkiga texter med identiskt innehåll i Bódhearc och 43 i Mónóg. Språkbadsspråket iriska är med i alla texter förutom i ett belägg i de båda skolorna. I Bódhearc är texterna vanligen tvåspråkigt iriska-engelska medan i Mónóg är kombinationen franska-iriska. Texter som har ett huvudspråk och innehåller inslag av andra språk är också frekventa. Majoriteten av dessa texter har iriska som huvudspråk och inslagen är på engelska (n=27 i Bódhearc och n=76 i Mónóg).

Resultaten i min studie överensstämmer med en tidigare studie i skollandskapen i iriskt språkbad. Det iriska språket föredras i skolornas visuella kommunikation medan texter på engelska är i minoritet (Coady 2001). I Coadys studie ingick inte observationer om övriga språk vilket ger min undersökning nyhetsvärde inom den irländska språkbadsforskningen. Resultaten om skollandskapen i iriskt språkbad har ytterligare beröringspunkter med studier i skollandskap i flerspråkiga skolor där ett av skolans språk är ett minoritetsspråk. I en studie om skollandskapen i baskiska skolor indikerar resultaten att det primära undervisningsspråket (dvs. baskiska) får synlighet främst i skollandskapen. Studien visar också att majoritetsspråket i samhället, spanska, är tämligen frånvarande i skollandskapen. Även det tredje undervisningsspråket, engelska, fick mindre synlighet än minoritetsspråket baskiska. (Gorter & Cenoz, 2015.) Precis som i studien av Gorter och Cenoz (2015) är enspråkig kommunikation i skollandskapet vanligare än kommunikation på två språk. Man kan således anta att de två irländska skolorna i min studie strävar efter att ge det iriska språket en prioriterad ställning i skollandskapen (jfr förhållandet mellan nordsamiska och norska i Linkola, 2014: 108).

Resultaten i detta avsnitt indikerar att alla fyra skollandskap kan klassificeras som flerspråkiga men att det finns ett påfallande huvudspråk i varje skollandskap. I svenskt språkbad är det påfallande att huvudspråket är elevernas förstaspråk finska som också är det administrativa språket i skolbyggnaden där

språkbad och reguljär enspråkig undervisning delar utrymmen. Det administrativa språket är påfallande som huvudspråk även i iriskt språkbad med den skillnaden att det administrativa språket också är elevernas språkbadspråk på Irland. De två skollandskapen i svenskt språkbad använder oftare enspråkiga texter (95 % i Blåhallon, 92 % i Mjölön) än skollandskapen på Irland (93 % i Bódhearca, 87 % i Mónóg). Tvåspråkiga texter ingår däremot i större utsträckning i skollandskapen i iriskt språkbad (8 % och 13 % respektive 4 % och 7 %). Texter på tre språk förekommer endast i svenskt språkbad. Ett fåtal texter på flera språk ingår i de fyra skollandskapen: sex stycken i Blåhallon, två i Mjölön, ett i Bódhearca och tre stycken i Mónóg. Efter redovisningen av de språkliga valen i skollandskapen i svenskt och iriskt språkbad diskuterar jag språkens placering och funktioner i skollandskapen.

4.1.2 Språkens placering och funktioner i skollandskapen

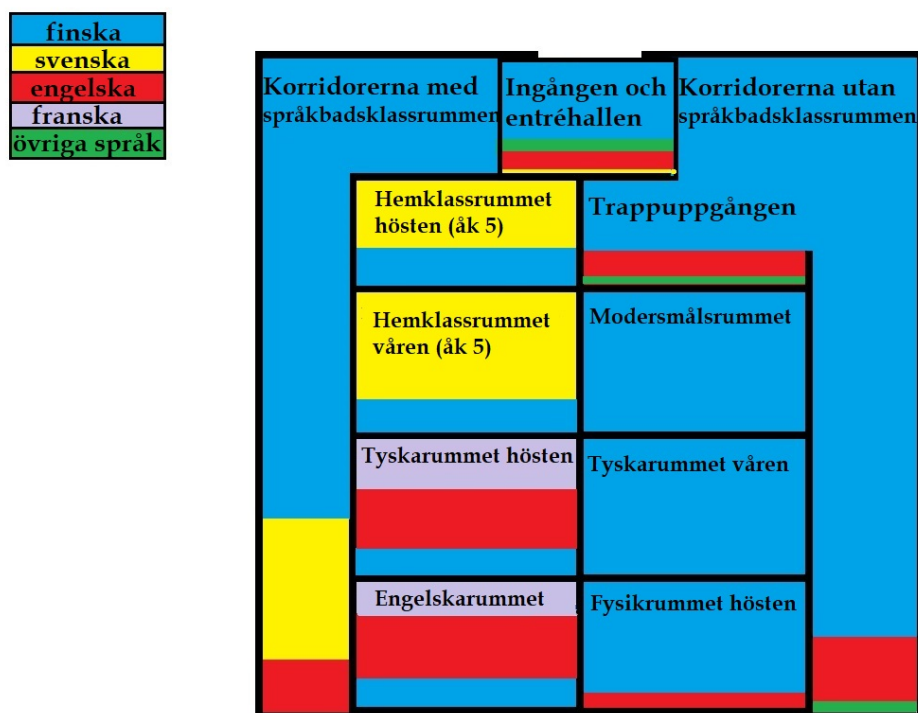
En kvantitativ resultatredovisning av skollandskap har sina begränsningar men är ofta en nödvändig utgångspunkt för en kvalitativ tolkning av de olika språkens placering och funktioner i skolornas visuella kommunikation (jfr Laihonen & Szabó, 2017). I detta avsnitt diskuterar jag var och för vilket ändamål texterna förekommer i de fyra skolbyggnaderna i min studie. Eftersom man kan anta att en text med en viss innebörd och på ett visst språk placeras på ett bestämt ställe (jfr Scollon & Wong Scollon, 2003) är det av intresse att studera hur skolor med språkbad i de två geografiska kontexterna behandlar de olika språken som har presenterats i avsnitt 4.1.1. Språkens placering i form av texter är sålunda kopplad till textens betydelse, och texternas funktioner har ytterligare en koppling till placeringen.

Varje text som tillsammans med övriga texter skapar ett skollandskap kan anses ha en egen funktion (Linkola, 2014: 115; se även Gorter & Cenoz, 2015). Som det framgår av avsnitt 3.4.2 har texternas huvudfunktion identifierats då jag har tilldelat alla texter en funktion (se t.ex. Linkola, 2014: 115). Alla texter i mitt material har tilldelats endast en funktion men jag är medveten om att kategoriseringen är tolkningsbar. Om textens funktion är *att annonsera* gör den reklam för ett evenemang eller en service utanför skolan. Texten ska *främja* om den uppmuntrar till användning av ett givet språk eller har som mål att öka uppskattningen av ett språk eller en kultur. Om texten har som funktion *att informera* ska den innehålla ett meddelande till elever och/eller deras vårdnadshavare. En text ska *reglera* när den berör förhållningsregler som påminner eleverna om skoletiketten. Det finns också texter som ska *skydda* och dessa texter består av säkerhetsföreskrifter som ska instruera om agerande i nödsituationer. I en skolkontext kan texter ha som funktion *att undervisa* och då är texterna undervisningsrelaterade. Texten kan också *vägleda* vilket innebär att den ska underlätta elevernas vardag men också guida gäster inne i skolbyggnaderna. Texten kan även ha en *övrig funktion*. Texter som är klassificerade under övrig funktion berör exempelvis sortering av avfall och innehåller aforismer och dikter som inte direkt kan kopplas till undervisning.

Texternas placering och funktioner diskuteras separat för varje skola i min studie. Till en början presenteras texternas placering med hjälp av färgkodade planritningar²⁰ som illustrerar var i skolan de olika språken förekommer. Texternas funktioner presenteras därefter i form av figurer. Eftersom förhållandet mellan språkbadspråket och elevernas förstaspråk är aktuellt i min studie om skollandskapen i språkbad har jag i analysen av det finländska materialet fokuserat på funktioner för enspråkigt finska texter, enspråkigt svenska texter och texter på två eller flera språk där de båda språken är med eller där ett av språken är med. De främmande språken och övriga språk har grupperats i en kategori med benämningen övriga språk eftersom dessa språk används i en begränsad utsträckning i materialet. Det irländska materialet har behandlats på ett likartat sätt vilket innebär att figurerna presenterar funktioner för enspråkigt iriska texter, enspråkigt engelska texter och texter på två eller flera språk där antingen båda eller ett av språken förekommer. Det finns också en kategori (övriga språk) som innefattar texter på de främmande språken eller övriga språk.

Figur 5 visualiserar hur texterna på diverse språk har hängts upp på väggarna i Blåhallon. Lokalerna är desamma där fotografierna är tagna, dvs. skolans ingång och entréhall, korridorer med eller utan hemklassrum för språkbadsklasserna, trappuppgång och ett antal klassrum som de medverkande eleverna besökte under materialinsamlingen. I Blåhallon inbegriper klassrummen ett språkbadsklassrum för årskurs 5 (klassens hemklassrum där lektioner med språkbadsläraren sker på svenska, men som var olika på våren och hösten på grund av renoveringsarbetet), ett modersmålsklassrum där läroämnet modersmål och litteratur undervisas på finska, tre språkklassrum och ett fysikklassrum där undervisningen ges på finska. Förutom språkbadsklassrummet delade femteklassarna de andra klassrummen med eleverna i reguljär enspråkig undervisning.

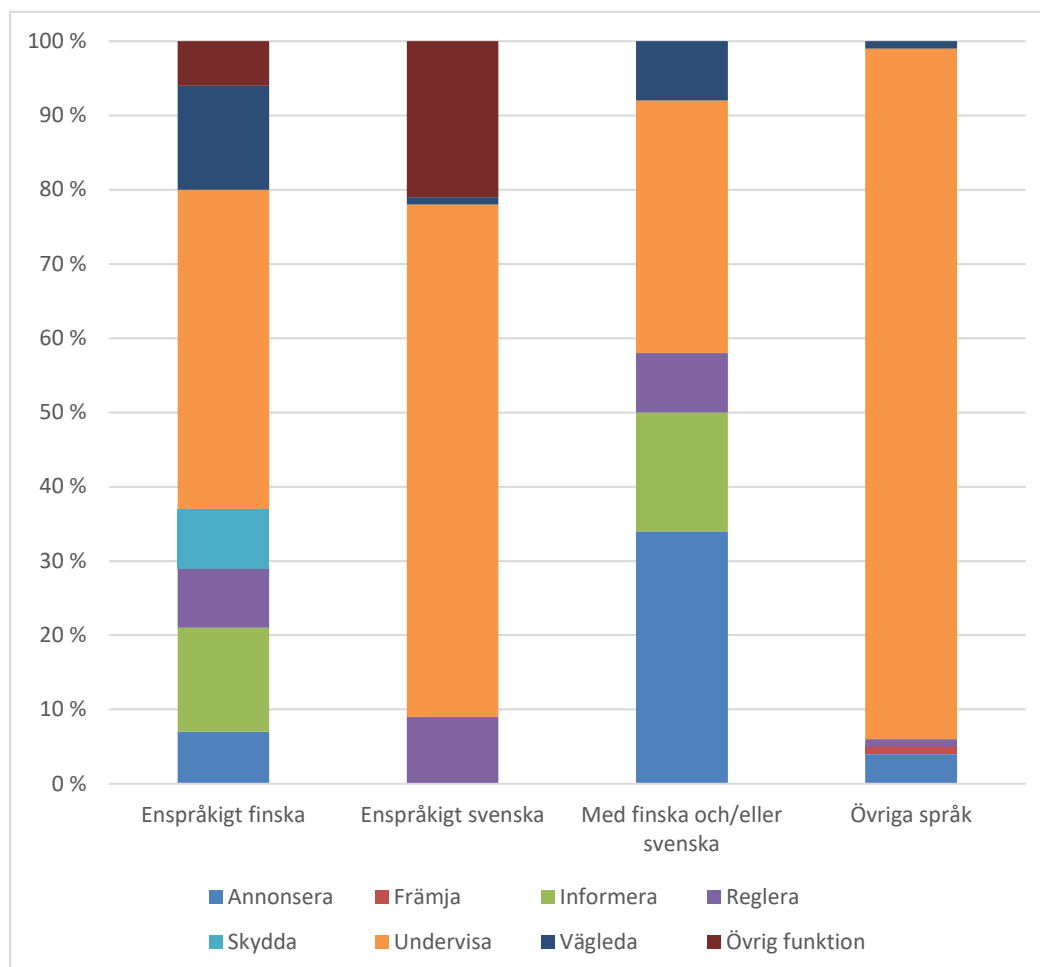
²⁰ För att säkra anonymiteten för de fyra skolorna i min studie har jag modifierat planritningarna så att de i stora drag innefattar de centrala delarna av byggnaden som har dokumenterats under materialinsamlingsperioderna.



FIGUR 5 Språken och texternas placering i Blåhallon

Som figur 5 visar kan man observera texter på finska (markerat i blått) överallt i skolan. Texter på finska förekommer således i alla klassrum, även i språkbadsklassrummet där undervisningen främst ges på svenska med språkbadsläraren. Språkbadsspråket svenska (markerat i gult) är koncentrerat till de korridorerna där klassrummen för skolans språkbadselever är belägna. Det finns mycket lite eller ingen svenska i de övriga korridorerna och vid ingången till byggnaden. Figuren visar vidare att texter på svenska förekommer framför allt inne i de medverkande elevernas språkbadsklassrum. De främmande språken i skollandskapet, engelska (markerat i rött) och tyska (markerat i lila), är inte mycket utspridda utanför språkklassrummen. Texter på tyska förekommer i första hand endast inne i klassrummen medan engelska kan observeras också i korridorerna, trappuppgången och entréhallen. De övriga språken kan observeras med tämligen få belägg i korridorerna, trappuppgångar och entréhallen. Resultaten indikerar att de olika språken får existera i skollandskapet i olika utsträckningar. Dessa diskurser presenteras med exempel i avsnitt 4.2.

Texterna på de olika språken i skollandskapet i Blåhallon har olika funktioner. Av de åtta funktionerna förekommer alla förutom funktionen att främja. Överlag har texterna i skollandskapet i Blåhallon som funktion att undervisa, vilket stämmer överens med tidigare studier i skollandskap (jfr Gorter & Cenoz, 2015; Linkola, 2014). De två andra framträdande funktionerna är att informera och att vägleda vilka också är en betydande del av skolvardagen.

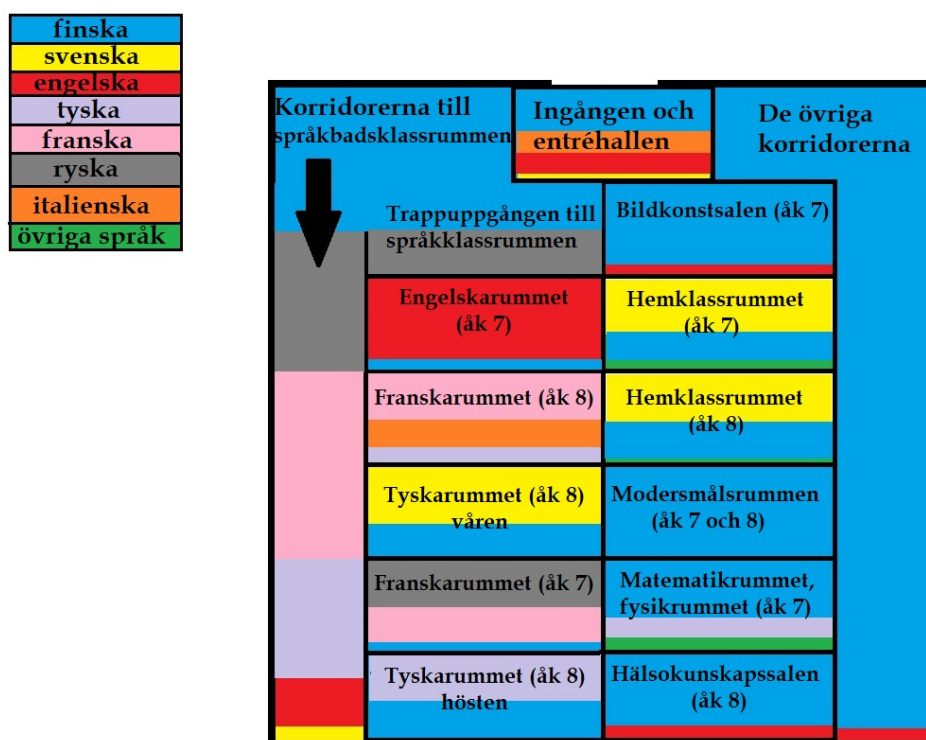


FIGUR 6 Språkens funktioner i skollandskapet i Blåhallon

Som det framgår av figur 6 används enspråkigt finska texter för allt annat än för att främja språkanvändningen. Avsaknad av den sistnämnda funktionen är förutsägbar med tanke på finskans ställning som majoritetsspråk i samhället och finskans status som skolans administrativa språk. Finskan används således i många sammanhang i skollandskapet, i synnerhet för att undervisa (43 %, n=164), att informera (14 %, n=52) och att vägleda (14 %, n=54). Enspråkigt svenska texter har däremot färre funktioner. Utöver för att undervisa (69 %, n=100) förekommer språkbadspråket främst i syfte att reglera (9 %, n=13) eller i en övrig funktion (21 %, n=30). Svenskan förekommer däremot inte alls i enspråkiga texter som har som funktion att främja, att annonsera, att skydda och att informera. Med tanke på språkbadet i svenska som en del av skolan kan man se avsaknaden av främjande texter som överraskande. Texter på två eller flera språk som innehåller både finska och svenska eller ett av språken är sällsynta i Blåhallon. Texter av denna natur har vanligen som funktion att annonsera (34 %, n=4) eller att undervisa (34 %, n=4). De förekommer i någon utsträckning i texter som ska informera, vägleda eller reglera. Resultaten indikerar överlag att texter på två eller flera språk används mer i skollandskapet i Blåhallon än enspråkiga texter. Texter på de främmande språken eller övriga språk har en framträdande

funktion, nämligen att undervisa (93 %, n=137). Det finns endast få belägg på texter på de främmande språken eller övriga språk som används för en annan funktion. De resterande funktionerna är att annonsera, att främja, att reglera och att vägleda. Det är intressant att notera att de främmande språken förekommer i texter som ska främja språkanvändning eller kulturkännedom medan motsvarande texter inte förekommer på svenska.

Skollandskapet i Mjölon använder sammanlagt sju framträdande språk och övriga språk som har grupperats för visualiseringen. Distributionen av språken och texternas placering i Mjölon illustreras i figur 7.

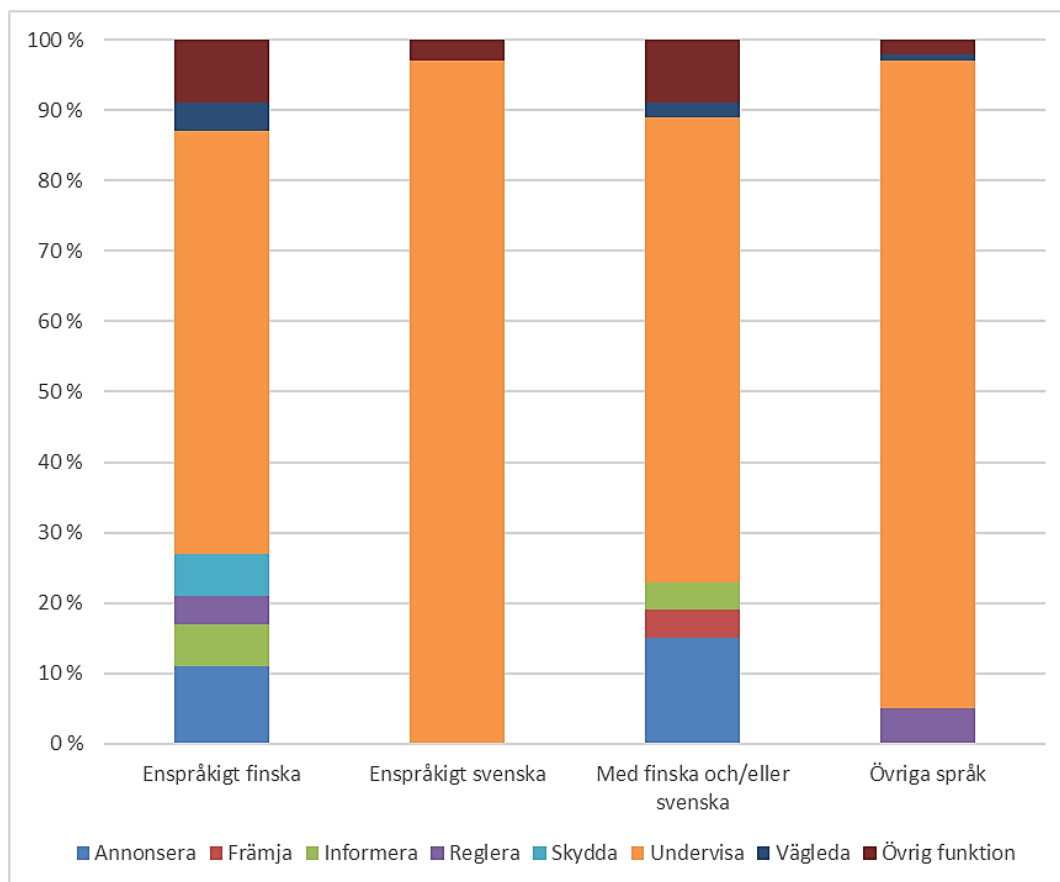


FIGUR 7 Språken och texternas placering i Mjölon

I Mjölon har språken i skollandskapet dokumenterats vid huvudingången, i entréhallen, trappuppgången, fyra korridorer, hemklassrummet för årskurs 7 respektive 8, fem språkklassrum och sex övriga klassrum. Finskan (markerat i blått) är påfallande i de flesta lokalerna, precis som i Blåhallon. Finskan förekommer däremot inte inne i ett av franskaklassrummen där alla texter är antingen på franska, italienska eller tyska. Eftersom språkbads eleverna i årskurserna 7 och 8 har sina hemklassrum i klassföreståndarens egna klassrum finns det texter på finska också i hemklassrummet för åk 8 som samtidigt är ett av språkklassrummen för att undervisa svenska för elever i reguljär undervisning. Texter på svenska (markerat i gult) är mer sällsynta i skolans gemensamma lokaler och kan observeras i entréhallen och korridorerna till språkklassrummen. Språkbadsspråket är sålunda koncentrerat till de klassrum där språkbads eleverna undervisas på svenska (sammanlagt tre klassrum i figuren ovan). De främmande språken gäller framom svenskan i skollandskapet

i Mjölon utanför klassrummen. Ryska (markerat i grått), franska (markerat i rosa) och tyska (markerat i lila) kan observeras i korridorerna och trappuppgången. Engelska däremot förekommer utanför klassrummen i mindre mån.

Som avsnittet ovan visar finns det texter på flera språk i skollandskapet i Mjölon. Texternas funktioner har granskats också i Mjölon gällande enspråkigt finska texter, enspråkigt svenska texter och texter på två eller flera språk med finska och/eller svenska. Resultaten visar att texterna i skollandskapet har främst som funktion att undervisa.



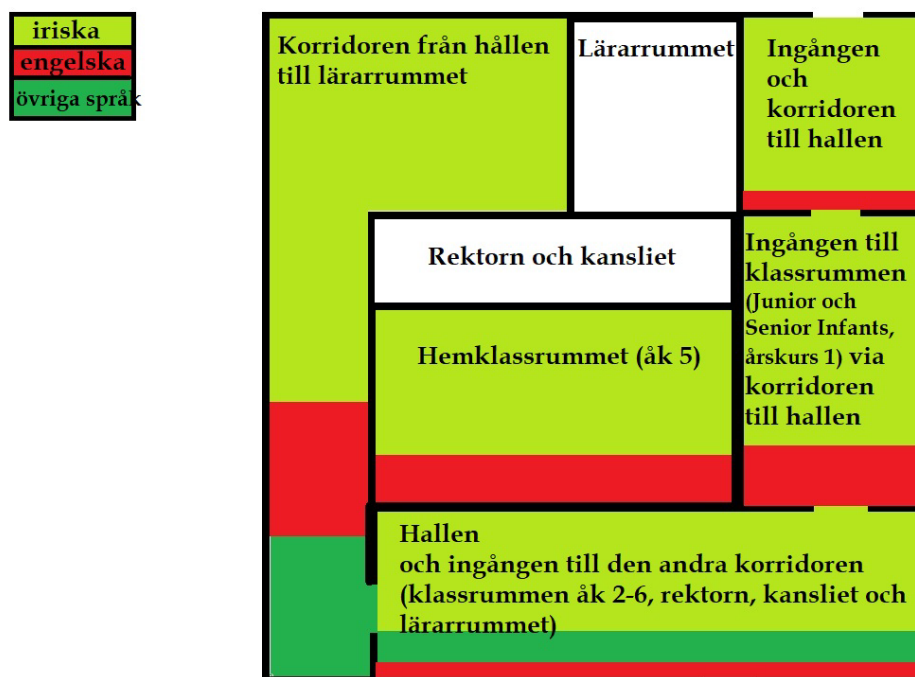
FIGUR 8 Språkens funktioner i skollandskapet i Mjölon

Figur 8 visar att det förekommer sju av de åtta funktionerna för de enspråkigt finska texterna i Mjölon. Precis som i Blåhallon används finskan inte för att främja språkanvändning. Utöver funktionen att undervisa (60 %, n=162) har de enspråkigt finska texterna främst som funktion att annonsera (11 %, n=30) eller så används de för övrig funktion (9 %, n=25). De finskspråkiga texterna kan också förknippas med funktionerna att skydda och informera (båda 6 % av materialet). Språkbadsspråket svenska har färre funktioner. I Mjölon används svenskan endast för funktionen att undervisa (97 %, n=121) och i övrig funktion (3 %, n=4). Texter på två eller flera språk som innehåller både finska och svenska eller ett av språken är i minoritet även i Mjölon men de har flera funktioner. Dessa texter är främst kopplade till att undervisa (66 %, n=30) men har ytterligare som funktion att annonsera, att främja, att informera, att vägleda och övrig funktion. Jämfört

med texter på svenska har texter på de främmande språken och övriga språk flera funktioner. Utöver för att undervisa (92 %, n=193) förekommer dessa texter i syfte att reglera, att vägleda och i övrig funktion.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att finskan spelar en påfallande stor roll i de båda finländska skollandskapen särskilt utanför klassrummen. Texter på finska har också flest funktioner i skollandskapen förutom när det gäller att undervisa. Språkbadsspråket är synligt inne i klassrummen där språkbadseleverna undervisas på svenska men har endast begränsad synlighet i de gemensamma lokalerna (jfr sverigefinska skolor i Muhonen, 2013). Resultaten indikerar också att enspråkigt svenska texter används i flera funktioner i Blåhallon än i Mjölon vilket kan förklaras med skillnaderna mellan skolstadierna. De främmande språken (engelska, franska, italienska, ryska och tyska) är inte koncentrerade enbart till klassrummen. De förekommer även i korridorer och trappuppgångar där mottagargruppen kan antas utgöras av de elever som studerar dessa språk, dvs. språkbadselever och elever i reguljär undervisning. Även om svenskan studeras av elever i reguljär undervisning i Mjölon syns språket inte i skollandskapet utanför ett begränsat antal klassrum. Texter på de främmande språken är i första hand förknippade med undervisning och sällan med en annan funktion.

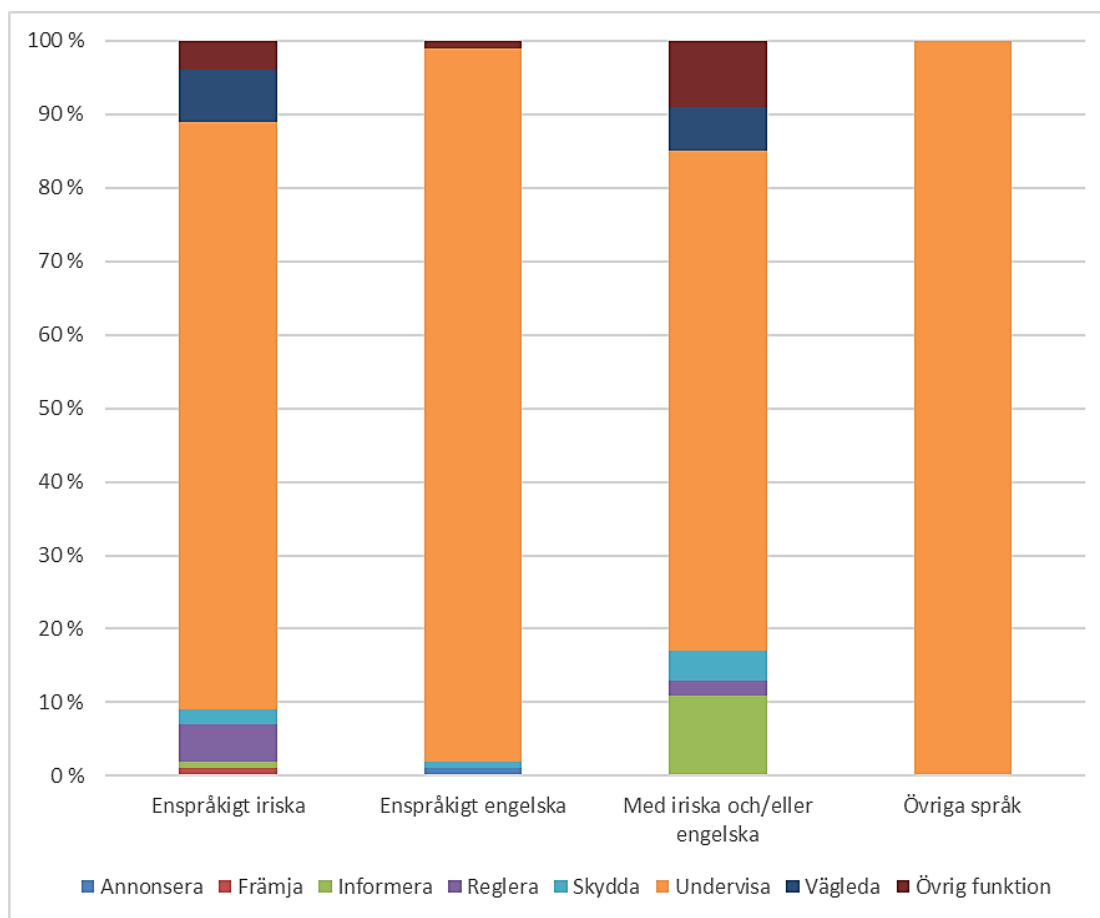
I Bódhearc gäller granskningen av språkens placering huvudingången till skolan, tre korridorer, en hall och hemklassrummet för årskurs 5. I grundskolans lägre årskurser i iriskt språkbad utgörs skollandskapet främst av språkbadsspråket och skolans administrativa språk iriska, elevernas förstaspråk engelska och övriga språk som inte undervisas som läroämne i skolan. Figur 9 visualiserar distributionen av språken i skollandskapet i Bódhearc.



FIGUR 9 Språken och texternas placering i Bódhearc

Iriskan (markerat i ljusgrönt) påfallande överallt i skolans visuella kommunikation, inte bara inne i hemklassrummet för årskurs 5. På grund av språkets dubbla roll är resultaten inte överraskande. Texter på engelska förekommer i alla delar av skolbyggnaden men i betydligt mindre utsträckning än texter på iriska. Engelskan är koncentrerad till korridorerna men finns även i hemklassrummet. Därutöver kan man observera texter på engelska nära rektorns arbetsrum och skolans kansli. De övriga språken (se avsnitt 4.1.1) förekommer i hallen som besöks av alla elever flera gånger om dagen på väg till lektioner och ute på raster och i korridoren till årskurserna 2–6.

Enspråkigt iriska texter är i majoritet i skollandskapet i Bódhearc, och språket används för flera funktioner såsom figur 10 visar. Texter på två eller flera språk som innehåller alster på iriska och/eller engelska har också flera funktioner medan enspråkigt engelska texter och texter på de övriga språken används i mer begränsad funktion.

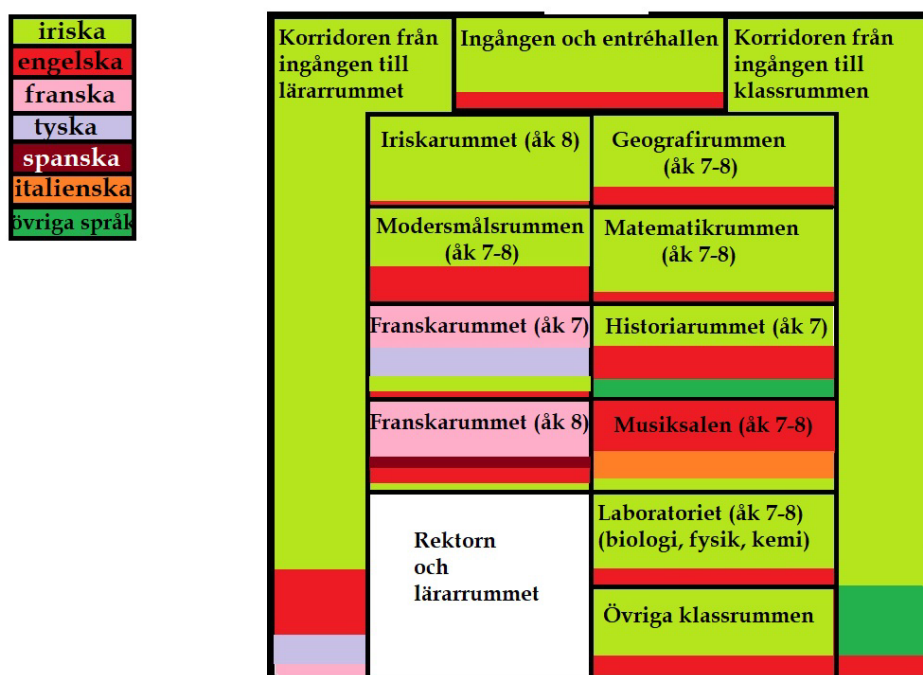


FIGUR 10 Språkens funktioner i skollandskapet Bódhearc

Även om enspråkigt iriska texter har flera funktioner förekommer språket inte i texter som ska annonsera om evenemang utanför skolan. Enspråkigt iriska texter används främst för att undervisa (80 %, n=357), att vägleda (7 %, n=30) och att reglera (5 %, n=25) vilket kan anses spegla iriskans roll i skolvardagen i Bódhearc. Texter som ska främja användningen av iriskan och den irländska kulturen förekommer endast i viss mån (n=5) med tanke på språkbadets roll i revitaliseringen av det iriska språket. Enspråkigt engelska texter har huvudsakligen som funktion att undervisa (97 %, n=67) och används annars endast för att annonsera, att skydda och i övrig funktion. Förhållandet mellan språkbadsspråket och engelskan visar således en stark prioritering av iriskan i funktioner som berör skolvardagen i Bódhearc. Texter på två eller flera språk med iriska och/eller engelska är tämligen frekventa i skollandskapet och dessa texter kan främst förknippas med funktionen att undervisa (68 %, n=36) vilket stämmer överens med användningen av de enspråkigt iriska och engelska texterna. Texter på två eller flera språk används ytterligare i någon mån exempelvis för att informera (11 %, n=6) och att vägleda (6 %, n=3). Texter på de övriga språken har endast en funktion, dvs. att undervisa (100 %, n=30). Dessa språk undervisas emellertid inte som läroämnen utan de övriga språken används i samband med undervisning av andra läroämnen. Texterna där de övriga språken förekommer är således förknippade med det tema som Bódhearc hade

under materialinsamlingsperioderna. Språken används dels till att utveckla interkulturell medvetenhet, dels till att framställa språkbadselevernas och deras familjers varierande bakgrunder i form av ett projekt.

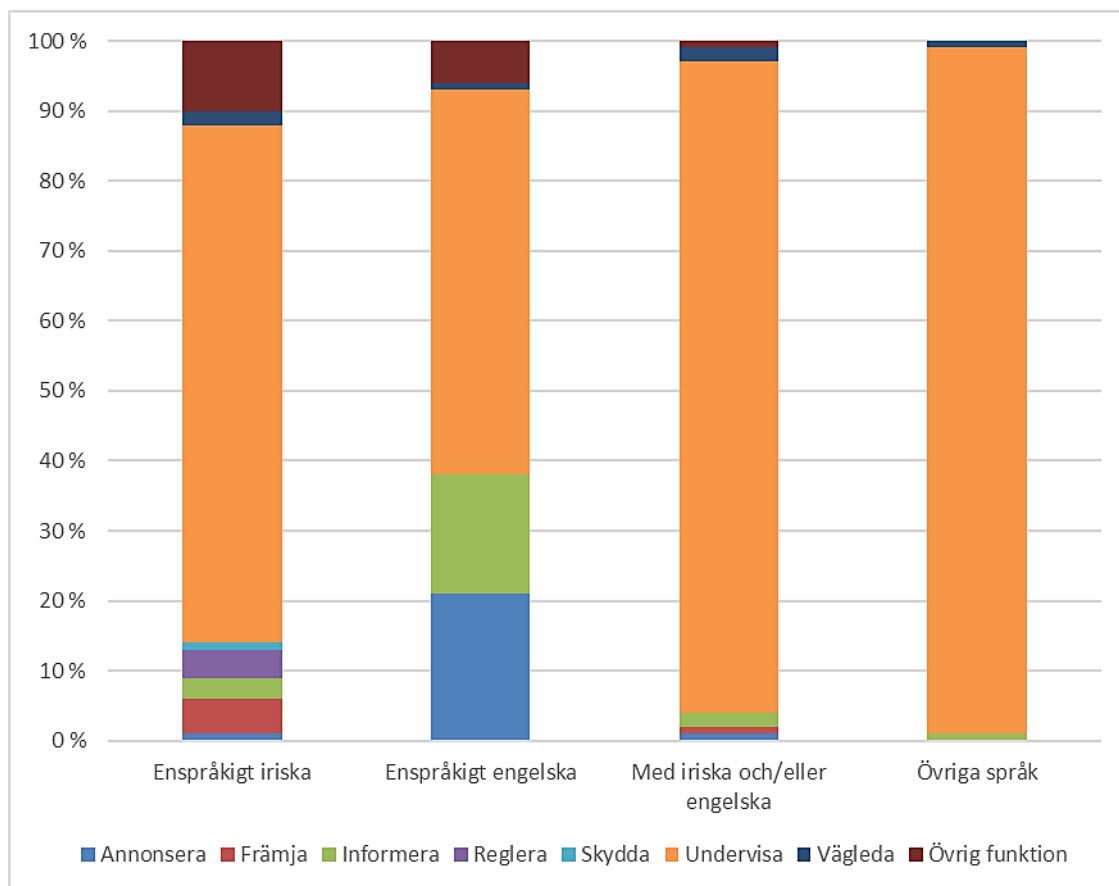
Skollandskapet i Mónóg dokumenterades vid ingången till skolan, i skolans entréhall, i två korridorer, i fyra språkklassrum och i sex övriga klassrum. Det fanns sex framträdande språk i skollandskapet, dvs. iriska, engelska, franska, italienska, spanska och tyska samt övriga språk. Av de framträdande språken undervisas alla andra som ett läroämne i Mónóg förutom italienska.



FIGUR 11 Språken och texternas placering i Mónóg

Figur 11 illustrerar distributionen av de olika språken i skollandskapet i Mónóg. Iriskan (markerat i ljusgrönt) är framträdande i lokaler utanför klassrummen men förekommer också i varierad utsträckning inne i klassrummen. Enspråkigt iriska texter är i minoritet i klassrummen för de främmande språken. Resultaten är förväntade eftersom språkbadsspråket är det primära undervisningsspråket och skolans administrativa språk i iriskt språkbud. Trots att engelskan (markerat i rött) är undervisningsspråk endast i läroämnet engelska visar figuren ovan att språket förekommer relativt jämnt fördelat i skollandskapet i Mónóg. Språket är koncentrerat till vissa klassrum men förekommer också vid ingången till skolan och i den första korridoren som är en fortsättning på ingången. De främmande språken som undervisas i skolan förekommer främst i texter som är placerade på väggarna i de två franska klassrummen. Några belägg på texter på franska (markerat i rosa) och tyska (markerat i lila) kan observeras i den första korridoren medan resten av skolbyggnaden domineras av de andra språken. Texter på övriga språk framträder i viss mån i klassrummet för läroämnet historia och i den andra korridoren.

Texterna i skollandskapet i Mónóg används för ett flertal funktioner. Majoriteten av texterna har som funktion att undervisa men texterna används också för att annonsera och informera. I figur 12 sammanfattas texternas funktioner i Mónóg.



FIGUR 12 Språkens funktioner i skollandskapet i Mónóg

De enspråkigt iriska texter som förekommer i Mónóg används för alla åtta funktioner som presenterades i början av detta underavsnitt. Att undervisa är den framträdande funktionen (74 %, n=521) och utöver övrig funktion (10 %, n=73) används iriska i synnerhet för att främja (5 %, n=34), att reglera (4 %, n=31) och att informera (3 %, n=24). Resultaten indikerar således att texter om främjandet av det iriska språket och den irländska kulturen är vanligare i grundskolans högre årskurser än i grundskolans lägre årskurser (se Bódhearc ovan) i min studie. Enspråkigt engelska texter har färre funktioner än enspråkigt iriska texter. Engelskan används i texter som har som funktion att undervisa (55 %, n=67), att annonsera (21 %, n=26), att informera (17 %, n=21), att vägleda (1 %, n=1) och i övrig funktion (6 %, n=8). Texter på två eller flera språk med iriska och/eller engelska är relativt frekventa (n=168) i skolans visuella kommunikation. Utöver för att undervisa (93 %, n=158) förekommer texter i synnerhet i syfte att vägleda och att informera. Texter på de främmande språken och övriga språk (n=296) har endast tre funktioner i skollandskapet: att undervisa (98 %, n=293), att vägleda (1 %, n=2) och att informera (1 %, n=1).

Resultaten visar att iriskan är påfallande närvarande i skolans visuella kommunikation och används i flera funktioner än texter på något annat språk.

Sammanfattat kan det konstateras att de irländska skollandskapen i min studie kännetecknas av iriskans dominans vilket beror på språkets dubbla roll i iriskt språkbad. Det förekommer däremot flera diskurser om engelskans, de främmande språkens och de övriga språkens roll i de två skollandskapen vilket jag återkommer till i avsnitt 4.2. Texternas funktioner återspeglar skolvardagen i och med att funktioner som att undervisa, att informera och att vägleda är återkommande i skolornas visuella kommunikation. Funktionen att främja syns i materialet framför allt i anknytning till de enspråkigt iriska texterna. Det finns däremot en skillnad mellan antalet texter om främjandet mellan skolorna i och med att texter som uppmuntrar till användning av iriskan förekommer oftare i Mónóg än i Bódhearc.

Resultaten från svenskt och iriskt språkbad indikerar en tydlig roll för skolornas administrativa språk i skollandskapen. I svenskt språkbad innebär detta att finskan får mer utrymme i skolornas visuella kommunikation än språkbadsspråket (jfr Dressler, 2015; Muhonen, 2013; Savela, 2018). I iriskt språkbad förblir engelskan däremot i minoritet medan iriskan prioriteras i texterna (jfr Gorter & Cenoz, 2015). Språkens funktioner i skollandskapen visar en klar dominans för texter som används för att undervisa (se Linkola, 2014) men även andra funktioner förknippade med skolvardagen, exempelvis att informera, är framträdande. I svenskt språkbad förekommer det flera texter som ska annonsera eller reglera jämfört med i iriskt språkbad medan texter som ska främja förekommer främst i iriskt språkbad. I iriskt språkbad är de främjande texterna uteslutande på iriska medan de främjande texterna i svenskt språkbad har en koppling till texter på två eller flera språk och till texter på de övriga språken.

4.1.3 Aktörerna i skollandskapen

Skollandskapen, precis som språkliga landskap överlag, uppstår inte utan aktörer. Därtill finns det sällan endast en aktör som ansvarar för utformningen av skollandskapen. (Ben-Rafael, Shohamy, Amara & Trumper-Hecht, 2006: 8.) I skolmiljöer finns det således flera aktörer som kan inverka på skollandskapen. Dels gäller inflytandet språkliga val, dels budskap som förmedlas. Granskningen av de olika aktörerna i utformningen av skolornas visuella kommunikation kan således ge en bild av deras språkpolitiska målsättningar (jfr Linkola, 2014: 112).

Det finns också flera aktörer i skolor med språkbad som bidrar till att utforma skollandskap. Aktörerna är dels interna och dels externa i skolsammanhanget: med de interna aktörerna åsyftas elever, lärare och all annan skolpersonal (t.ex. rektorer och städpersonal) som regelbundet vistas i skolbyggnaderna. Med externa hänvisas till olika organisationer, föreningar, institutioner, förlag osv. som utformar material på nationell nivå. Det innebär att texter utformade av de externa aktörerna kan finnas även i andra skolor och är således inte unika för skolan ifråga.

I min studie ingår aktörer som elever, lärare och annan skolpersonal, utomstående aktörer och föräldrar (se avsnitt 3.4). För att kunna ge en överblick över aktörernas roll i utformningen av skollandskapen i varje skola diskuteras alla elever respektive lärare som grupp. Detta innebär att elever i språkbud, reguljär enspråkig undervisning och på den engelska linjen ingår i gruppen 'elever' och språkbudslärare, andra klasslärare i Blåhallon, ämneslärare och språklärare utgör gruppen 'lärare' i resultaten som presenteras nedan. I den irländska kontexten finns det endast språkbudselever, språkbudslärare och språklärare eftersom Bódhearc och Mónóg är ett språkbudscenter (jfr avsnitt 3.2.3).

Eleverna i språkbud och reguljär undervisning i de fyra skolorna skriver texter som blir en del av skollandskapen på flera språk. Resultaten i min studie visar att gynnandet av språkbudsspråket i de finländska skollandskapen vanligen är på språkbudselevernas och språkbudslärarnas ansvar. I iriskt språkbud deltar hela skolgemenskapen i utformningen av texter på språkbudsspråket: iriska är undervisningsspråk i de flesta läroämnen vilket naturligt leder till att elevarbeten på iriska finns på skolornas väggar. De utomstående har jag däremot grupperat i aktörer som kommunicerar på skolans språkbudsspråk (svenska respektive iriska), på språkbudselevernas förstaspråk och landets majoritetsspråk (finska respektive engelska) och på övriga språk.

Tabell 7 sammanfattar omfånget av texter som har utformats av de olika aktörerna i svenskt och iriskt språkbud i min studie.

TABELL 7 Olika aktörer i de fyra skollandskapen

Aktör	Blåhallon n (%)	Mjölön n (%)	Bódhearc n (%)	Mónóg n (%)
Elever	216 (31 %)	196 (30 %)	473 (68 %)	668 (52 %)
Lärare och annan skolpersonal	308 (44,8 %)	153 (24 %)	158 (23 %)	370 (29 %)
Utomstående	162 (24 %)	302 (46 %)	67 (9 %)	255 (19 %)
Föräldrar	1 (0,2 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Sammanlagt	687 (100 %)	651 (100 %)	698 (100 %)	1293 (100 %)

Av tabell 7 framgår att det finns variation mellan skolorna gällande antalet texter utformade av de interna respektive externa aktörerna. Det finns ytterligare en

tydlig skillnad mellan de finländska och irländska skolorna vad beträffar omfånget av elevarbeten i skollandskapen. De interna aktörerna har en betydande roll i utformningen av skollandskapen i de fyra skolorna. I svenskt språkbud utformar de interna aktörerna över hälften av texterna. I Blåhallon ansvarar eleverna, lärarna och annan skolpersonal för 76 % av texterna i skolans visuella kommunikation och för 54 % av texterna i Mjölön. Om man däremot jämför elevernas och skolpersonalens roll i utformningen visar resultaten att skolpersonalen utformar flera texter än eleverna i Blåhallon (44,8 % respektive 31 %) medan situationen är den motsatta i Mjölön. Skolpersonalen står för 24 % och eleverna för 30 % av texterna i grundskolans högre årskurser.

Texter som är utformade av utomstående aktörer utgör en fjärdedel av skollandskapet i Blåhallon. Vidare visar resultaten att 46 % av texterna i Mjölön är utformade av utomstående aktörer. Det framkommer av resultaten i min studie att texterna av utomstående sällan är enspråkigt svenska i Blåhallon (2 %) och Mjölön (6 %). Dessa texter innefattar även mer sällan texter på två språk där både finska och svenska ingår. Enspråkigt finska texter av de utomstående aktörerna är i tydlig majoritet i Blåhallon (n=115, 71 %) medan endast 38 % (n=116) av dessa texter är enspråkigt finska i Mjölön. Detta medför att de flesta texter av de utomstående i skollandskapet i Mjölön är på främmande eller övriga språk (n=166, 55 %). I Blåhallon ingår främmande eller övriga språk i endast 25 % av texterna av utomstående aktörer.

Språkbadseleverna, språkbadslärarna och språklärare i svenska tenderar att ansvara för de texter som innehåller svenska i både Blåhallon och Mjölön (jfr Dressler 2015: 136–137). Detta innebär att de utformar de flesta texterna på svenska. Skolpersonalen spelar ytterligare en roll i att reglera svenskans synlighet i skollandskapen genom att sätta upp texter som innehåller svenska och som är utformade av utomstående aktörer. Resultaten visar emellertid att skolpersonalen i Blåhallon och Mjölön inte aktivt främjar språkbudsspråkets synlighet med hjälp av utomstående material. Skollandskapen i Blåhallon och Mjölön använder ett fåtal texter av utomstående där de skriftliga alstren är identiska på finska och svenska eller där det finskspråkiga alstret har inslag av svenska. Dessa texter är utformade av Helsingfors stad och massproducerade vilket innebär att samma texter förekommer i alla skolor. Eftersom Helsingfors är tvåspråkig förväntas staden kommunicera på de båda nationalspråken. Detta medför att även om dessa texter kan öka synligheten av svenskan i skollandskapen har de inte placerats på väggarna med främjandet i åtanke utan förekommer av mer praktiska skäl, exempelvis i texter om evenemang i staden (jfr avsnitt 4.1.2). Resultaten i min studie indikerar emellertid att svenskspråkigt material av utomstående aktörer, exempelvis läroboksmaterial, inte används i stor utsträckning särskilt i grundskolans lägre årskurser vilket kan bero på att språkbadslärarna upplever läromaterialet från den svenska skolan som alltför språkligt utmanande för språkbadselever som är andraspråkstalare (se Hertzberg, 2012: 37). Det behövs emellertid aktuell och mer ingående forskning kring språkbudsskolornas användning av och tillgång till tryckt material på svenska (jfr Hertzberg 2012: 54).

I iriskt språkbad ansvarar eleverna och skolpersonalen för 91 % av texterna i Bódhearcs skollandskap och 81 % i Mónógs skollandskap. Eleverna spelar en tydlig roll i utformningen av de två skollandskapen. I Bódhearc är andelen elevarbeten i skollandskapet 68 % och i Mónóg 52 %. Skolpersonalen har en relativt likartad roll i de två skolorna (23 % i Bódhearc respektive 29 % i Mónóg) medan det finns en större skillnad gällande de andra aktörernas roll. Det finns tämligen knapphändigt med texter av utomstående aktörer i Bódhearc (9 %). Även om andelen är högre i Mónóg (19 %) är dessa texter ändå i tydlig minoritet. Texter av de utomstående är vanligen enspråkigt iriska i de båda skolorna (85 % i Bódhearc och 55 % i Mónóg). Det förekommer däremot mer sällan texter av externa aktörer där det skriftliga innehållet är enspråkigt engelskt. I Bódhearc är andelen 9 % (n=6) och i Mónóg i sin tur är andelen 35 % (n=90). I Bódhearc finns det inga belägg på övriga språk bland de texter som är utformade av utomstående. Skollandskapet i Mónóg innehåller ett fåtal texter på övriga språk (n=15, 6 %) utformade av utomstående aktörer.

I motsats till svenskt språkbad visar resultaten i iriskt språkbad att skollandskapen i Bódhearc och Mónóg använder flera texter på språkbadsspråket som är utformade av utomstående aktörer. Även om eleverna och skolpersonalen i de båda skolorna bidrar med texter på iriska finns det ytterligare belägg på enspråkigt iriskt material i de två skollandskapen. Texter av organisationer som Foras na Gaeilge, COGG, av förlag och utgivare som 4Schools, An Gúm, PicEd, Sparklebox och Twinkl samt av andra aktörer som RTÉ (Irlands motsvarighet till rundradio) kan observeras på skolornas väggar. Resultaten i min studie indikerar således att skolorna i iriskt språkbad i större utsträckning har tillgång till texter på språkbadsspråket av utomstående aktörer och att skolorna tar vara på möjligheten. Användningen av de iriskspråkiga texterna av utomstående aktörer kan också förklaras med iriskans roll som skolans administrativa språk vilket medför att exempelvis texter i anknytning till säkerhet kommer utifrån (jfr avsnitt 4.2.1).

Både interna och utomstående aktörer har betydelse för texter på de främmande språken och övriga språk i skollandskapen i språkbad. I svenskt språkbad förekommer dessa texter i första hand på grund av språklärarnas insatser. Språklärarna brukar inleda utformningen av texterna under språklektioner där språkbadseleverna sedan även ofta själva utarbetar dem (jfr Savela, 2018). Språklärarna skapar texter på sina respektive språk men främjar ytterligare språken genom att hänga upp texter av utomstående aktörer. Texter som ingår i undervisningsmaterialet från en bokserie och ett förlag förekommer i viss mån i de båda finländska skollandskapen. Skollandskapet i Blåhallon innefattar också reklamer om språkklubbar där information om verksamheten ges på ett huvudspråk (finska) och med inslag av ytterligare sex språk. I Mjölön förekommer det texter från organisationer som Goethe-Institutet som lyfter fram eget språk (i detta fall tyska) med hjälp av olika texter. Skolorna med svenskt språkbad har tillgång till organisationer som lyfter fram det svenska språket (t.ex. SvenskaNu) men resultaten visar att materialet inte har använts under materialinsamlingen i Blåhallon och Mjölön. På Irland spelar eleverna och

skolpersonalen en avgörande roll när det gäller närvaron av de främmande språken och övriga språk (se avsnitt 4.1.2). Skollandskapet i Bódhearc har inga belägg på texter på andra språk än iriska och engelska som skulle ha utformats av en utomstående aktör. I Mónóg däremot finns det texter på de främmande språken franska och tyska vilkas utformare finns utanför skolan. De fransk- och tyskspråkiga texterna är vanligen förknippade med en viss bokserie som skolan använder i undervisningen. Resultaten i studien indikerar att språklärarna medvetet har valt att placera dessa texter i sina klassrum.

Sammanfattat kan man konstatera att eleverna, lärarna och annan skolpersonal är aktiva i utformningen av skollandskapen i svenskt och iriskt språkbad (jfr Gorter & Cenoz, 2015: 21; Savela, 2018: 40). I svenskt språkbad ansvarar eleverna för en tredjedel av texterna i de två skollandskapen men man kan anta att de inte har kontroll över skollandskapet. När det gäller språkbadseleverna är de språkliga valen i texterna förknippade med ett läroämne och dess undervisningsspråk. Lärarna styr således språkanvändningen i skollandskapen genom att introducera skriftliga uppgifter som generar texter till skolans visuella kommunikation. Annan skolpersonal utövar kontroll i skollandskapen genom att sätta upp texter på väggarna och tillåta placeringen av texter på väggarna (jfr Gorter & Cenoz, 2015: 21). De externa aktörernas inflytande syns i svenskt språkbad särskilt i främjandet av andra språk än svenska. Texter på de främmande språken och övriga språk förekommer i större utsträckning i Mjölon där också skolans språkprogram är mer utbyggt vilket kan reflekteras i användningen av undervisningsmaterialet i skollandskapet. Min studie stödjer tidigare resultat från skollandskapsstudier i fråga om de språkliga valen i texter av utomstående aktörer (jfr Savela, 2018: 40).

I iriskt språkbad betonas elevernas roll i utformningen av de två skollandskapen. Precis som i svenskt språkbad ansvarar eleverna i iriskt språkbad för produktionen av texterna även om de gör det på lärarnas initiativ. Lärarna och annan skolpersonal spelar sålunda en viktig roll i utformningen fastän andelen texter som är utformade av dem är lägre (jfr Linkola, 2014: 113). Trots att lärarna i Bódhearc och Mónóg inte utformar flera texter än eleverna ser de ändå till att språken som de undervisar (iriska, engelska, franska och tyska) får synlighet i skollandskapen (jfr Gorter & Cenoz, 2015: 21). De utomstående aktörerna har varierande betydelse för de två irländska skollandskapen. I Bódhearc syns de utomstående aktörernas roll minst (9 %), och de texter som förekommer främjar främst språkbadsspråket. I Mónóg gynnar de utomstående aktörerna det iriska språket i texterna även om engelskan också framträder. Resultaten i min studie indikerar således att texter av de utomstående aktörerna används för att främja elevernas språkbadsspråk i iriskt språkbad medan dylika texter i svenskt språkbad främjar elevernas förstaspråk samt de främmande språken och övriga språk. Ett undantagsfall i min studie utgörs av elevernas föräldrar. De har kategoriserats som utomstående aktörer i och med att det enda belägget i mitt material finns i den finländska kontexten. Av den anledningen ingår föräldrarna inte i kategorin interna aktörer som besöker skolan mer regelbundet.

4.2 Diskurser om två- och flerspråkighet i skollandskapen

Skollandskap tenderar att uppkomma i samverkan mellan lagar och förordningar om språk samt praktiker som aktörer i en given kontext tillämpar (Szabó, 2015: 24). Skollandskapen innehåller således diskurser som skildrar uppfattningar om verkligheten och ideologier om språk. I enlighet med kritisk diskursanalys ska diskurserna ses som historiskt betingade och som sådana som kan inverka på människor och deras språkanvändning (jfr Pietikäinen & Mäntynen, 2019: 72.) I detta avsnitt diskuteras de diskurser om språk och språkanvändning som framträder i materialet från svenskt och iriskt språkbad.

Diskurserna i detta avsnitt härrör från fotografierna och i analysen av texterna som har fotograferats har både den språkliga formen och innebörden beaktats (jfr avsnitt 3.4). Det förekommer sammanlagt fyra diskurser om språk och språkanvändningen i materialet: särskilda rum för språkbadsspråket, begränsande av förstaspråket, begränsande av de främmande språken och övriga språk samt berikande med de främmande språken och övriga språk. Dessa diskurser återspeglar förekomsterna i den kvantitativa redovisningen i avsnitt 4.1.

4.2.1 Särskilda rum för språkbadsspråket

Diskursen om särskilda rum för språkbadsspråket berör bara svenskt språkbad eftersom iriskan i iriskt språkbad också har en administrativ roll (jfr avsnitt 2.3.2). De kvantitativa resultaten i avsnitt 4.1 visar att svenskan saknar bredare synlighet i såväl Blåhallons som Mjölons skollandskap. Skolornas visuella kommunikation innefattar texter på språkbadsspråket huvudsakligen i de delar av skolan där språkbadseleverna har sin undervisning på svenska, och texterna finns framför allt inne i dessa klassrum. Fastän Blåhallon nämner språkbadundervisningen exempelvis i sin externa kommunikation via skolans webbplats synliggörs språkbadet inte i den interna kommunikationen via skollandskapet. Utöver enstaka ord och korta uttryck på svenska i texter där också andra språk förekommer framträder svenskan främst bara i korridorer som leder till språkbadsklassrum. Avsaknaden av språkbadsspråket i skolornas entréhallar och korridorer utanför klassrum för språkbadselever eller språkklassrum kännetecknar skollandskapen i Blåhallon och Mjölön. Med andra ord kan det konstateras att språkbadsspråket främst är begränsat till enstaka klassrum.

Femteklassarna i Blåhallon hade sitt hemklassrum på skolans översta våning under den första materialinsamlingsperioden men flyttade till ett nytt hemklassrum på den första våningen före den andra insamlingsperioden. De två hemklassrummen var de främsta möjligheterna för eleverna att komma i kontakt med texter på svenska i skollandskapet. Eftersom eleverna hade nästan alla lektioner på språkbadsspråket i dessa klassrum kunde man anta att utöver den muntliga kommunikationen också den visuella kommunikationen skulle ske på svenska i dessa klassrum (jfr principen om språkseparering i språkbad, se även

Lyster, 2019). De två klassrummen var inte helt enspråkigt svenska utan texter på finska förekom också (se 4.1.2). Bild 1 nedan illustrerar en typisk praxis i språkbadsklassrummet i Blåhallon.



BILD 1 Enspråkigt svensk vägg i språkbadsklassrummet i Blåhallon

Språkbadsklassläraren hade indelat sitt klassrum i fyra områden: tre områden för olika läroämnen och ett område för reglering av klassrumsarbete och skolgång. Anslagstavlan i bild 1 hör till området för läroämnen och består av texter och bilder i anknytning till forntida Egypten. Texterna på väggen för temaundervisning, som i detta fall inbegriper läroämnena historia, geografi och bildkonst, har utformats av språkbadsklassläraren men språkbadseleverna har modifierat en del av texterna. Texterna är huvudsakligen ämnesspecifika vilket innebär att längre yttranden på svenska inte förekommer på anslagstavlan. Texterna som är grupperade till höger innefattar begrepp som eleverna har använt under lektionerna – en bonde, översvämning och slam – och som eleverna har modifierat i smågrupper genom att skriva en definition på svenska på baksidan av texten. Alstret är således inte synligt i skollandskapet vilket kan ses som ett exempel på avsaknaden av elevtexter i språkbadsklassrummen under materialinsamlingsperioderna. Resultaten visar att språkbadsklassläraren ansvarar för utformningen av den visuella kommunikationen i klassrummet och på så sätt främst främjar svenskans synlighet.

Även om den begränsade förekomsten av svenska i Blåhallon för det mesta betyder att den visuella kommunikationen på språkbadsspråket är tänkt för

språkbadseleverna så förekommer enstaka texter på svenska också utanför språkbadsklassrummen. Som framgår av avsnitt 4.1 finns texter på svenska i någon mån i korridorerna på de våningar där språkbadseleverna har sina hemklassrum (se planritningen över Blåhallon i avsnitt 4.1.2). Ett exempel på förekomsten av svenskan visas i bild 2.



BILD 2 En enspråkigt svensk text på dörren till ett av språkbadsklassrummen i Blåhallon

Den enspråkigt svenska texten i bild 2 består av en hänvisning till hemklassrummet för en av språkbadsklasserna i Blåhallon. Den språkliga formen stämmer överens med textens funktion som vägvisare. Den svenska texten har placerats på dörren under en plastad text på finska som anger att dörren leder till ett klassrum. Den svenska texten kan således ses markera ett svenskspråkigt utrymme i en annars finskspråkig skola vilket innebär att användningen av svenskan är rumsligt separerad från användningen av finskan. Språkbadsklassrummen påminner om så kallade svenska rum där kommunikationen antas ske på svenska (jfr From & Sahlström, 2017). I sin ursprungliga bemärkelse betyder svenska rum ett enspråkigt svenskt rum där den svenskspråkiga minoriteten i Finland har möjlighet att bevara sitt språk, sin kultur och sin identitet (From & Sahlström, 2017: 472). Ett svenskt rum i Blåhallon innebär en miljö där eleverna är omgivna av muntlig och skriftlig svenska och får agera som språkbadselever. Svenska rum i Blåhallon kan anses symbolisera rum för språkbadselever, en minoritetsgrupp, och således framhäva identifikationen som språkbadselev. Den svenskspråkiga texten i bild 2 markerar

ytterligare att klassrummet är avsett för en bestämd grupp av elever. Texten är skriven av språkbadsläraren för årskurs 2 och innefattar det inkluderande pronomenet *vi* som kan anses skapa en gemenskap mellan en lärare och en grupp som kommunicerar på svenska (jfr samhörighet i Brown, 2008).

I Mjölön byter språkbadseleverna klassrum enligt ämne vilket innebär att undervisning på svenska och undervisningen i läroämnet svenska ges i flera klassrum. Språkbadseleverna i årskurs 8 i min studie fick sin undervisning i svenska i ett av skolans språkklassrum medan undervisningen i andra läroämnen *på* svenska ägde rum i flera olika klassrum liksom den gjorde för årskurs 7 i studien. Eftersom språkklassrummet för årskurs 8 används också för undervisningen i svenska för elever i reguljär undervisning är det av intresse att ta detta klassrum som exempel. Språkklassrummet hade riklig visuell kommunikation på svenska, främst i form av elevarbeten med både text och bilder som bild 3 belyser.



BILD 3 En språkligt svensk vägg i ett av språkklassrummen i Mjölön

Som bild 3 visar består de svenska texterna som observerades under materialinsamlingsperioderna av texter med anknytning till festtider och de nordiska länderna. Elevtexterna i bilden om festtiderna innehåller främst begrepp exempelvis förknippade med påsken och nyår men sällan längre alster på svenska. Den svenska väggen har kompletterats med en karta över Sverige som innefattar mer information om landet och dess städer. Kartan är utformad av en utomstående aktör men har placerats på väggen av en av svensklärarna och klassföreståndaren för årskurs 8 i min studie. Vidare visar bilden att en text med hälsningsfraser på svenska har satts upp på väggen, och att texten är utformad av en utomstående aktör.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att språkbadsprincipen om separeringen av språken realiseras i skollandskapet i de båda skolorna med svenskt språkbad. Språkbadsspråket har särskilda rum i skollandskapet vilket innebär att texter på svenska förekommer främst i klassrummen där undervisningen ges på eller i svenska och vid ingången till dessa klassrum. Eftersom en mindre andel av undervisningen i grundskolans högre årskurs ges på språkbadsspråket utgör språkbadslärarnas klassrum den miljö där språkbadseleverna får en maximal exponering för skriftligt svenska. Exponeringen är i så fall främst ämnesrelaterad och exponering för annan typ av språkbruk av mer administrativt eller vardagligt slag saknas.

4.2.2 Begränsande av förstaspråket

Diskursen i detta underavsnitt berör iriskt språkbad där elevernas förstaspråk engelska inte är skolans administrativa språk (jfr svenskt språkbad). Begränsandet av förstaspråket synliggörs tydligare i Mónóg där texter på engelska är placerade inne i språkklassrummen (se avsnitt 4.1.2). I Bódhearc förekommer engelska i större utsträckning i skollandskapet men texterna är koncentrerade till vissa lokaler i skolbyggnaden (se avsnitt 4.1.2). Diskursen om begränsande av förstaspråket kan realiseras inte bara på skolnivå (jfr svenskan i svenskt språkbad) utan också i fråga om enstaka klassrum.

I Mónóg begränsas engelskan även inne i språkklassrummen. Språket tenderar att ha en egen vägg eller förekommer på samma vägg med texter på iriska. Som avsnitt 4.1.2 har visat används engelskan i första hand i skollandskapet för att undervisa. Bild 4 illustrerar hur engelskan får synlighet i ett av engelskklassrummen i Mónóg.



BILD 4 En enspråkigt engelsk vägg i ett av språkklassrummen i Mónóg

Bild 4 visar hur tolv texter på engelska har placerats på en av väggarna. Texterna har anknytning till läroämnet engelska och berör element i fråga om språkanvändning såsom användning av metaforer eller onomatopoetiska uttryck. Texterna är utformade av utomstående men beslutet att inkludera dem i skollandskapet har fattats av läraren i engelska som undervisar årskurs 7 i min studie. De engelskspråkiga texterna innehåller tämligen korta alster vilket medför att illustrationen i texterna får mer synlighet.

Ett annat exempel på begränsande av förstaspråket i skollandskapet i Mónóg är att man modifierar tryckta texter av utomstående aktörer. Läromedel på engelska som används i undervisningen i geografi på iriska har modifierats av lärarna. De tryckta texterna har modifierats lokalt i skolan genom övertäckta begrepp på engelska som sedan har ersatts med ett iriskt begrepp som bild 5 illustrerar.



BILD 5 En modifierad engelskspråkig text med inslag av iriska i Mónóg

Bild 5²¹ visar en ämnesspecifik text som är förknippad med undervisning i geografi. Texten i bilden är ursprungligen på engelska och utformad av en utomstående aktör. Lärarna i Mónóg har valt att sätta upp texten på väggen i ett klassrum där undervisning i geografi ges på iriska. Den övre delen av texten i bild 5 visar hur åtta begrepp på engelska har täckts över med en papperslapp med alster på iriska (se översättningen i fotnoten). Lärarna har modifierat texten endast delvis vilket innebär att ämnesrelaterade begrepp har angetts på språkbadspråket men de förklarande texterna är fortsättningsvis på skyltens ursprungliga språk engelska. Att täcka över ord på ett språk förekommer i viss mån i materialet men det verkar vara vanligare att undvika användningen av engelska och att kommunicera enspråkigt på språkbadspråket i stället. Man kan ifrågasätta strategin som använts i bild 5 eftersom det finns flera organisationer på Irland som ska förse både språkbadsskolor och *Gaeltacht*-skolor med iriskspråkigt läromaterial (t.ex. organisationen COGG, se avsnitt 2.2). En intervju med skolpersonalen skulle ha kunnat kasta ljus över förklaringen till strategin. I svenskt språkbad i min studie observerades inte begränsande av finskan men en tidigare studie i skollandskap i svenskt språkbad visar på tillvägagångssättet att modifiera undervisningsmaterial genom att täcka över alster på finska i språkbadsklassrummet. Den modifierade texten innehöll bilder på olika trädarter med bildtext på finska, svenska och latin. Språkbadsläraren hade med en vit pappersbit täckt över alla finska ord. (Pakarinen & Björklund, 2018.)

Bódhearc är överlag mer tolerant mot synligheten av engelskan i skollandskapet än Mónóg. Det finns flera organisationer som förser språkbadsskolorna på Irland med tryckt undervisningsmaterial på iriska men en del av materialet, avsett för majoriteten av elevpopulationen, är enbart på engelska. Skolan har då möjlighet att antingen tillåta det, täcka över eller förkasta skyltar som strider emot dess språkpolicy, dvs. att kommunicera på iriska. Skolpersonalen i Bódhearc har valt att ge synlighet till en nationell skrivtävling även om informationen inte finns på språkbadspråket. Man kan konstatera att skolan har avvikit från ideologin för att inte minska elevernas möjlighet att delta i tävlingen ifall skylten aldrig hade förekommit i skollandskapet.

I Bódhearc framkommer diskursen om begränsande av förstaspråk explicit i enstaka texter. Budskapet som framförs kan i dessa fall även tolkas som att man förbjuder användningen av engelska i skolan utanför lektionerna i läroämnet engelska. I enlighet med språkprinciperna i iriskt språkbad förutsätts det av eleverna att de talar iriska med skolpersonalen under lektioner, på raster och under skolrelaterade resor eller tillställningar (se t.ex. Ó Duibhir, 2018a). Bild 6 visar ett exempel på hur man via skollandskapet kan försöka inverka på elevernas uppfattningar om språk i språkbadskontexten.

²¹ Bolcáin = vulkaner; Contúirtí = faror; Titim luaithreamháin = askfall; Láibshreabhadh = lahar (vulkanisk slamström); Sreabh laibhe = lavaström; Sreabhadh preaclastach = pyroklastiskt flöde

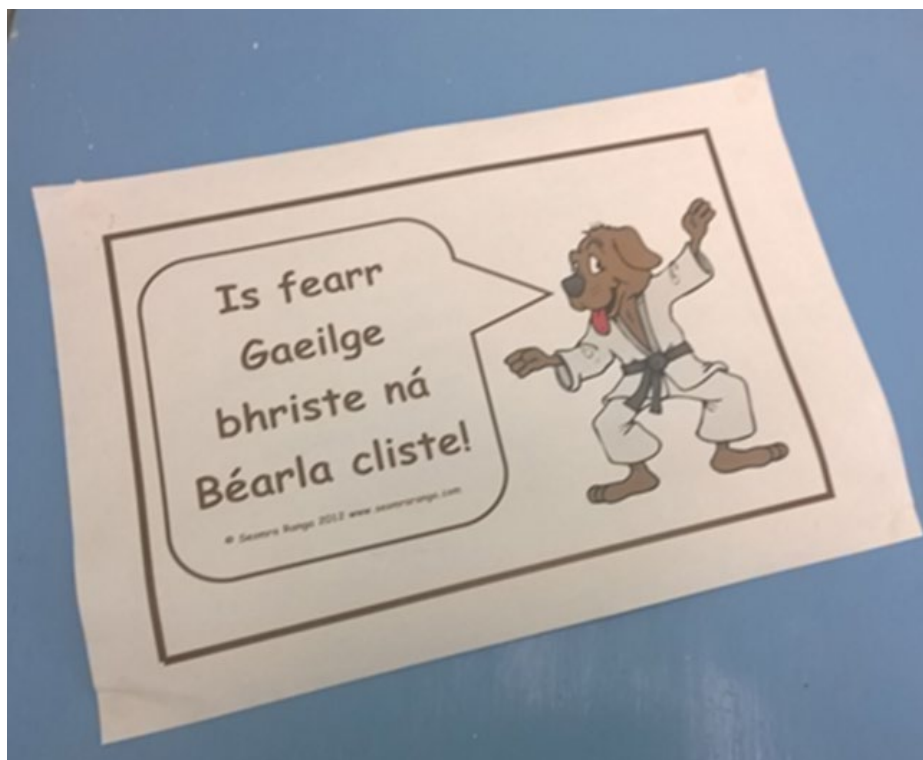


BILD 6 En enspråkigt irisk text med språkideologiskt budskap i Bódhearc

Den iriskspråkiga texten i bild 6 består av ett skriftligt alster och en tecknad figur. Texten har placerats i korridoren som leder från Bódhearcs ingång till skolgården via hallen. Det skriftliga alstret är ett rim och lyder ordagrant: "Bruten iriska är bättre än bra engelska". I texten kontrasteras språkbadsspråket och elevernas förstaspråk. Det är fråga om en klar prioritering att använda iriska i skolan i stället för engelska. Den lingvistiska analysen avslöjar ytterligare att även om adjektivet *bruten*, som i andra sammanhang kunde associeras med negativa drag, i texten kopplas till ett önskat beteende. Eleverna instrueras sålunda att kommunicera på ett språk som kanske inte är deras starkaste språk. Texten signalerar att användningen av språkbadsspråket prioriteras i en sådan utsträckning att man nästan förbjuder engelskan. Rimmet har antagligen använts för att göra texten roligare att läsa (högt) men också för att hjälpa eleverna att komma ihåg budskapet. Den tecknade figuren som föreställer en hund i karatedräkt kan anses locka särskilt de yngre språkbadseleverna att ta del av texten. Texten är utformad av en utomstående aktör men har placerats på väggen av skolpersonalen i Bódhearc. Eftersom texten med ett starkt budskap har hängt upp i korridoren som eleverna passerar flera gånger om dagen kan man anta att valet åtminstone i viss mån har varit medvetet.

Sammanfattat visar detta avsnitt att det engelska språket begränsas i skollandskapen i Bódhearc och Mónóg både överlag i skolan och inne i klassrummen. I Mónóg är diskursen tydlig när det gäller enspråkig irisk kommunikation i skollandskapet utanför klassrummen. Detta medför att texter på engelska presenteras främst inne i språkklassrummen och på egna väggar medan iriskan får synlighet även i dessa språkklassrum. Texter på engelska finns

sällan exempelvis i korridorerna. I Bódhearc förekommer texter på engelska i form av elevtexter även utanför klassrummen men språkideologiska budskap förmedlas med hjälp av texter på iriska. Budskapen att begränsa användningen av engelska stämmer överens med ideologin i iriskt språkbad som förutsätter att språkbadsspråket är det primära språket i all skolverksamhet utanför lektioner i läroämnet engelska.

4.2.3 Begränsande av de främmande språken

Som det framgår av resultaten i avsnitt 4.1 förekommer det också andra språk än språkbadsspråket och elevernas förstaspråk i skollandskapen i svenskt och iriskt språkbad. Resultaten i min studie stödjer tidigare studier om skollandskap som visar att texter på främmande språk ofta koncentrerats till språkklassrum (se t.ex. Laihonen & Szabó, 2017; Pakarinen & Björklund, 2018) vilket medför en begränsad närvaro i de gemensamma lokalerna i skolbyggnaderna. Begränsandet kan därutöver ske på mikronivå, dvs. inom ett språkklassrum. I två av de tre dokumenterade språkklassrummen i Blåhallon, i fyra av de fem språkklassrummen i Mjölön och i de två språkklassrummen i Mónóg hade utrymmet indelats i sektioner enligt språken. De språk som undervisades i klassrummet hade egna väggar.

Exempelvis skollandskapet i Blåhallon omfattar de främmande språken engelska och tyska men materialet i min studie visar på att franska som studeras av de medverkande språkbadseleverna i årskurs 5 är begränsad i skollandskapet. Delvis kan begränsandet av franska förklaras med elevurvalet i studien eftersom eleverna hade lektioner i franska i språkbadsklassrummet i stället för i ett språkklassrum, delvis med att största delen av lektionerna i franska ordnas i en annan skolbyggnad. Skollandskapet i Blåhallon kännetecknas också av avsaknad av tyska i de gemensamma lokalerna. Det tyska språket undervisades i flera klassrum av flera lärare men texter på tyska förekom inte t.ex. i korridorerna. Eleverna ska således ha undervisning i vissa klassrum för att kunna ta del av texter på dessa språk.



BILD 7 En tysk vägg i ett av språkklassrummen i Blåhallon

I det språkklassrum där väggen i bild 7 har fotograferats undervisas både tyska och engelska av en och samma språklärare. Den tyska väggen i detta klassrum består främst av tryckt material av utomstående aktörer förutom de sju bokstäver som formar ordet 'Deutsch' ovanför anslagstavlan. Texterna på väggen behandlar exempelvis den tyska kulturen: det finns en text om tyska delikatesser och en karta över Tyskland med kända byggnader och historiska figurer. På den tyska väggen finns i mindre utsträckning material som explicit tangerar språk och språkriktighet. Ett exempel på alster förknippat med språkriktighet är en teckning där benämningarna på grönsaker, frukter och olika föremål anges på tyska. Den tyska väggen har ytterligare markerats med den tyska flaggan som har hängts upp på anslagstavlan. Den engelska väggen i klassrummet är likadant uppbyggd och består främst av tryckt material, inklusive en karta över staden Galway på Irland. Det förekommer inte flaggor på väggen men bokstäverna överst på väggen ('English') är i blått, vitt och rött vilket kan anses hänvisa till Storbritannien men även till Förenta Staterna eller Australien.

I iriskt språkbud begränsas synligheten av de främmande språken i Mónóg. Även om franska, spanska och tyska ingår i språkprogrammet har majoriteten av texterna på dessa språk placerats i utsedda klassrum. Även korridorerna som leder till språkklassrummen saknar texter på andra språk än iriska. Materialet från Mónóg understryker skolans strävan efter ett iriskdominerat skollandskap när det gäller alla elever i skolan. Bild 8 belyser en del av en fransk vägg i Mónóg.



BILD 8 En fransk vägg i ett av språkklassrummen i Mónóg

Språkklassrummet i Mónóg där den franska väggen i bild 8 finns används för undervisning i franska och tyska. En språklärare har detta klassrum för sin undervisning. Franskspråkigt material har satts upp på sidoväggarna i klassrummet medan det tyskspråkiga materialet är koncentrerat till bakväggen. Den franska väggen består primärt av lärarutformade texter som är laminerade. Lamineringen indikerar att texterna är mer långvariga än till exempel grupparbeten som eleverna producerar och som ersätts med nya med jämna mellanrum. Texterna på franska berör ofta grammatik och språkriktighet vilket också är typiskt för de tyskspråkiga texterna på den bakre väggen i klassrummet. Som bild 8 visar, utgörs väggen inte uteslutande av enspråkigt franska texter. Texter om tempus, frågeord och personliga pronomen i detta klassrum är vanligen tvåspråkiga fransk-iriska texter. Språkbadspråket iriska fungerar således som hjälpspråk i grammatikundervisningen och får synlighet även i språkklassrummen för de främmande språken.

Eftersom förekomsterna av de främmande språken är begränsade i språkklassrummen i Blåhallon och Mónóg innebär det att endast en del av skolans elevpopulation kan ta del av dem. Texterna i språkklassrummen är främst avsedda för de elever som har sin undervisning i dessa utrymmen. Å andra sidan medför koncentreringsen ett ökat skriftligt inflöde på de främmande språken när eleverna deltar i undervisningen och de kan vid behov utnyttja texterna under lektionerna. Resultaten i min undersökning indikerar att de främmande språken begränsas i en del av de medverkande skolorna, främst de franska och tyska språken i Blåhallon i svenskt språkbad och främst de franska, spanska och tyska språken i Mónóg i iriskt språkbad. I de övriga skolorna, Mjölön i svenskt språkbad och Bódhearca i iriskt språkbad, får de främmande språken och övriga språk synas i större utsträckning (se avsnitt 4.2.4). Begränsandet av de främmande språken i språkklassrummen är inte unikt för

skolorna i min studie utan tillämpningen av denna strategi har dokumenterats också i andra studier (om skollandskapen i svenskt språkbud, se Pakarinen & Björklund, 2018; om skollandskapen i Ungern, se Laihonen & Szabó, 2018).

4.2.4 Berikande med de främmande språken och övriga språk

Berikande med de främmande språken och övriga språk i skollandskapen är kännetecknande för Mjölön och Bódhearc och förekommer i viss mån i Blåhallon och Mónóg. I detta avsnitt avses med berikande ett tillvägagångssätt som möjliggör förekomster av de främmande språken och övriga språk utanför språkklassrummen. I underavsnittet fokuseras på berikande i Mjölön och Bódhearc.

Resultaten i avsnitt 4.1 visar på att alla andra språk förutom svenska tenderar att förekomma utanför klassrummen i Mjölön. Av de främmande språken i Mjölöns språkprogram är ryskan och franskan närvarande i skollandskapet i både trappuppgångar och närheten av språkklassrummen. Texter på ryska och franska är vanligen utformade av eleverna eller språklärarna och endast i enstaka fall av utomstående aktörer. Bild 9 belyser på vilket sätt ryskan kan observeras i de gemensamma lokalerna.



BILD 9 En del av den ryska väggen i trappuppgången i Mjölön

De två texterna i bild 9 är enspråkigt ryska och utformade av elever som lär sig ryska som främmande språk. De båda texterna innehåller skriftligt alster, teckningar och nationalsymboler som flaggor. Texten till höger berör republiken Kazachstan och texten till vänster Azerbajdzjan. De två texterna är en del av en större helhet som bildar en rysk vägg i trappuppgången i Mjölön. Uppställningen av texterna når en stor grupp potentiella åskådare i och med att elever i både språkbud och reguljär undervisning tar dessa trappor bland annat till sina språkklassrum. En närmare granskning av de ryska texterna i

skollandskapet indikerar att läraren i ryska aktivt främjar språket utanför språkklassrummet i form av elevtexter. Språkläraren ansvarar således för ryskans synlighet även om texterna huvudsakligen är utformade av eleverna. Eftersom den ryska väggen finns mellan den översta och den näst översta våningen i skolan går det flera elever förbi texterna jämfört med texter på franska som är placerade högst uppe i trappuppgången. Även de franska texterna i skollandskapet i Mjölon utanför språkklassrummen är utformade av elever. Gemensamt för texterna på ryska och franska är deras anknytning till undervisning. Resultaten från Mjölon visar att lärarna i ryska och franska utmanar det annars finskspråkiga skollandskapet. Lärarna i italienska, svenska och tyska visar inte liknande initiativtagande.

Undervisning i främmande språk ingår inte i Bódhearcs läroplan. Materialet från Bódhearc visar ändå att eleverna är omgivna av andra språk än iriska och engelska. Som det framgår av resultaten i avsnitt 4.1 förekommer texter på övriga språk främst i hallen och i en av korridorerna vilket innebär att en stor del av skolans elever kan ta del av dessa språk. Texterna på eller med inslag av övriga språk har haft en lång närvaro i skollandskapet eftersom samma skyltar har observerats under båda insamlingsperioderna. Detta medför att språkbadseleverna har haft möjlighet att ta del av texterna upprepade gånger. Bild 10 illustrerar hur texter på de övriga språken bildar en vägg i hallen.



BILD 10 En vägg med texter på övriga språk i hallen i Bódhearc

Väggen i bild 10 består av en anslagstavla med rubriken *Saoránach domhanda*, världsmedborgare, och ett antal texter som har både skriftligt alster och en tecknad flagga. Texterna på väggen är utformade av såväl skolpersonalen som eleverna och har anknytning till undervisning och språkbadselevernas härkomst. Väggen har skapats för ett av skolans egna projekt för att visa skolan som en plats för mångfald och mångkultur. De elever som har familjemedlemmar eller anor i

andra länder har fått utforma en text. Hälsningsfraser på olika språk har kopplats till ett land med hjälp av en relevant flagga. Prioriteringen av språkbadspråket förekommer också i detta sammanhang då en del av texterna anger hälsningsfrasen på landets språk medan själva landet har angetts på iriska (se nedersta raden av texterna i bild 10). Till exempel i fråga om Zambia skulle nationens officiella namn stå på engelska men man har valt att använda den iriska benämningen i stället. Fenomenet samhällelig tvåspråkighet behandlas på olika sätt ifråga om olika länder. Till vänster i bilden finns en text med den kanadensiska flaggan med hälsningsfraserna på landets två officiella språk, franska och engelska. Men på texten om Irland, uppsatt bredvid skylten om Kanada, anges hälsningsfrasen endast på iriska. Detta stödjer ytterligare diskursen om begränsandet av förstaspråket (se avsnitt 4.2.2). Texterna i bild 10 kan anses inrikta sig på att utveckla interkulturell medvetenhet hos eleverna (jfr Gorter och Cenoz, 2015). Utöver hänvisningarna till olika språk innefattar texterna också flaggor. Användningen av flaggorna kan ses vara förknippad med interkulturell medvetenhet eftersom de samtidigt är nationalsymboler (jfr Gorter & Cenoz, 2015).

I detta avsnitt har jag redogjort för förhållanden mellan språken och de diskurser om språken som förekommer i de fyra skollandskapen i svenskt och iriskt språkbud i min studie. Resultaten gällande språkens omfång, placering och funktioner i skollandskapen indikerar att det finns beröringspunkter mellan svenskt och iriskt språkbud även om programmen har varierande sociopolitiska och -historiska bakgrunder. Aktörer som skapar och styr skollandskapen är främst interna aktörer som lärare, annan skolpersonal och elever. Språkidologierna i skollandskapen gynnar närvaron av skolans administrativa språk, dvs. finskan i svenskt språkbud och iriskan i iriskt språkbud. Diskursen om uppmuntran till att tala språkbadspråket förekommer enbart i de irländska skollandskapen även om svenskan som språkbadspråk är i minoritet i de finländska skolorna i min studie. De svenska texterna har särskilda rum i skollandskapen där språket får synas medan den visuella kommunikationen på skolnivå är finskspråkig. Diskurser om begränsande gäller förstaspråket engelska i iriskt språkbud och de främmande språken i både svenskt och iriskt språkbud. Berikande med de främmande språken och övriga språk berör alla skolor i studien även om diskursen är starkare i en del av skolorna.

4.3 Språkbudselevens inställning till diskurser om två- och flerspråkighet i skollandskapen

Enligt kritisk diskursanalys skapar diskurserna ideologier vilket innebär att de kan bidra till att ge en begränsad syn på världen (Pietikäinen & Mäntynen, 2019: 84). Ideologierna däremot har en koppling till det vidare samhället vilket i fråga om svenskt språkbud i Finland och iriskt språkbud på Irland hänvisar till förhållanden mellan finskan och svenskan respektive engelskan och iriskan.

Diskurserna tenderar att ta avstamp i motsvarande ideologier och reproducera eller utmana dem. (Pietikäinen & Mäntynen, 2019: 84.) Enligt Shohamy (2006, 2015) kan språklandskap användas som en arena för att legitimera vissa språkideologier. Språklandskapen i skolor kan användas till samma ändamål. Eftersom svenskt och iriskt språkbad bygger på olika premisser, dvs. programmet är berikande respektive revitaliserande, behandlas språkbadsspråken och elevernas förstaspråk på olika sätt i skriftliga dokument, både nationellt och lokalt. I detta avsnitt diskuteras eventuella bakgrunder till de diskurser som uppstått i de fyra skollandskapen och som har presenterats med exempel i avsnitt 4.2. De framträdande diskurserna återspeglas i styrdokumentet och eventuellt i elevutsagor som ingår i intervjuerna och teckningarna.

4.3.1 Särskilda rum för språkbadsspråket

Skollandskapen i Blåhallon och Mjölön kännetecknas av finskans dominans vilket medför att språkbadsspråket har särskilda rum där det får existera och i vissa fall även har status som majoritetsspråk. I Blåhallon utgör språkbadsklassrummet ett rum där svenskan får synas och i Mjölön är klassrummen där undervisningen ges på svenska och språkklassrummen gynnsamma för språkbadsspråket. Skolornas styrdokument berör emellertid inte diskursen. Intervjuerna med eleverna visar ytterligare att de särskilda rummen för språkbadsspråket avgörs från finskans perspektiv såsom excerpt 1 belyser.

Excerpt 1

Olivia: no suomeks pääösin mut et kyl niit jotain on sit mun mielest ruotsiksi joitain niinku vähemmän mut ehkä joitain ku kuitenkin on kielikylpyy mahollisuus täällä [...] varmaan sen takii [että kaikki viralliset kyltit on enimmäkseen suomeksi] ku kuitenkin suomi on se kaikkien äidinkieli

Sebastian: enimmäksee kaikki [tekstit suomeksi] tähän koulu on ns. suomenkielinen mutta täällä on tää kielikylpy

De två elevutsagorna i excerpt 4 visar elevernas åsikter om finskan i de båda skolorna med svenskt språkbad. Det första citatet av Olivia i årskurs 8 talar om synligheten av finskan ur det perspektivet att språket är det gemensamma förstaspråket för skolans alla elever. I det följande citatet motiverar Sebastian användningen av finskan med skolans ställning som en finskspråkig skola. De båda utsagorna poängterar att språkbadet är någonting speciellt som har placerats i en skola som utan språkbad skulle vara helt finskspråkig.

Diskursen gällande finskans framträdande status ifrågasätts inte i de två skolorna med svenskt språkbad i min studie utan ideologin reproduceras vilket medför att språkbadsspråket förknippas med särskilda rum. Det kan konstateras att den samhälleliga ideologin om finska som majoritetsspråk och svenska som minoritetsspråk återspeglas i skollandskapet eftersom språkbadsspråket inte tas upp i större utsträckning i skolornas styrdokument. Språkbadseleverna i

Blåhallon visar förståelse för finskans påfallande höga status i skolan även om de i andra sammanhang önskar fler texter på svenska i skollandskapet.

Excerpt 2

Forskare: onko sillä väliä että mitä kieliä koulun seinillä näkyy

Sebastian: ei oo ihan sama [...] et oishan se tietenki mukavampaa nähä tääl ois sillee esim ruotsin kieltä enemmän [...] [olis] vähä monipuolisempaa et ku tääl on vähä kaikkial vaa suomee

Sofia: joo suomee on vähä sillee kaikkial mut sit tääl [kerroksessa, jossa viidenluokkalaisten kotiluokka sijaitsee] ni tääl on sit enemmän ruotsii ni se on vähä vaihteluu

I excerpt 2 ovan samtalar Sebastian och Sofia om sin önskan att se mera av språkbadspråket i skollandskapet. Det framgår av elevutsagorna att svenskan inte är ett nödvändigt språk i skollandskapet i Blåhallon men texter på svenska utanför språkbadsklassrummet skulle medföra mer variation i den annars finskdominerade visuella kommunikationen. Sofia i sin tur visar att hon känner till utformningen av skolans visuella kommunikation och vet att de svenskspråkiga texterna tenderar att finnas i särskilda rum i skolan.

I Mjölon innehåller den lokala läroplanen (Mjölon 2016) också främst hänvisningar till svenska som läroämne. Det förekommer en kort beskrivning av de kontexter där språkbads elever ska använda svenska. Språkbadspråket förknippas främst med muntlig kommunikation med en del av undervisningspersonalen, med andra ord språkbads elevernas klassföreståndare och andra språkbadslärare. Läroplanen specificerar att språkbads eleverna förväntas använda svenska med dessa aktörer. Eftersom språkbadspråket inte omnämns i andra sammanhang i Mjölon styrdokument kan man anta att särskilda rum för svenskan i skollandskapet beror på det ringa antalet personer som är ansvariga för språkbadspråkets synlighet i skolan. Eftersom svenskans synlighet i Mjölon tenderar att vara begränsad till vissa klassrum kan man ytterligare anta att skolans språkbadslärare och lärare i svenska medvetet har valt att inte skylta med svenska i skolans gemensamma utrymmen.

De lokala läroplanerna innehåller i varken Blåhallon eller Mjölon många explicita hänvisningar till språkbadspråket svenska utanför undervisningssammanhanget. Å andra sidan framgår det inte heller av de lokala läroplanerna motiveringar till avgränsningen av svenskan till endast vissa delar av skolbyggnaderna. När eleverna i årskurserna 7 och 8 skildrar skollandskapet i Blåhallon under deras tid i skolan kan man se en skillnad mellan skollandskapet i Blåhallon då och under de två materialinsamlingsperioderna i min studie.

Excerpt 3

Ellen: ja varsinki ainaski meidän vanhas koulus [Blåhallon] tosiaan kaikki kielikylypyluokat oli yhes kerrokses et sit ties ainaski et siel oli ruotsiks kaikki kyltit ni se oli aika hyvä

Elias: nii mun mielest sitä vois lisätä sillee et koska nykyäänki tai siis sillee se ois hyvä et osattais näit kielii paljo

Ellen: nii

Elias: ja tälleen ku yleensä sit ruotsi vähä unohtuu ja sit sitä ei oikee osata yhtää

Forskare: joo

Ellen: sit varsinki et ihmiset ajattelee et se on tylsää ja sit pitääki keksii jotain kiinnostavii juttui ja sillai ni kyl se sit kehittää meitä niinku meitäki et jos me luetaa niit ruotsiks

I excerpt 3 beskriver Ellen i årskurs 7 förekomsten av språkbadspråket i Blåhallon under hennes tid i skolan. Hon antyder att språkbadsklasserna tenderade att befinna sig på samma våning vilket i sin tur, med avseende på de fall där språkbadsgrupperna och deras språkbadslärare skyltat med svenskan utanför klassrummen, kan ha bidragit med ökad synligheten för svenskan. Elias är av samma åsikt som Ellen och lyfter fram några fördelar som större synlighet för språkbadspråket kunde ha. En av motiveringarna till att främja svenskan i skollandskapet belyser språkets status utanför språkbad: man tenderar att glömma språket, och svenskan tillhör det språk som eleverna i reguljär undervisning ofta visar mindre intresse för. Ellen inkluderar också språkbadselever bland de individer som skulle gagnas av mer skriftlig svenska i skollandskapet: hon anser att språkbadseleverna kunde utveckla sina språkfärdigheter genom att läsa skriftliga alster på svenska i skollandskapen.

Även om svenskan avgränsas i skolan önskar språkbadseleverna mer synlighet för språket och en del av eleverna motiverar sin önskan om ökad användning av svenska med skolans identifikation som språkbadsskola. Eleverna noterar också att majoriteten av de svenskspråkiga skriftliga arbetena i skollandskapet har gjorts av språkbadseleverna även om också elever i reguljär undervisning lär sig svenska från årskurs 7. Olivia anser att: "mun mielest ruotsiks tääl tehää enemmän seinätöitä ku suomeks koska ehkä halutaan tuoda esiin sitä ruotsalaisuutta". Med andra ord anser Olivia att skyltar på svenska i form av elevarbeten kan förknippas med viljan att lyfta fram språkbadet i skolan. Precis som eleverna i Blåhallon anger eleverna i Mjölön att fastän språkbadspråket spelar en roll i skollandskapet så förekommer det inte i stor utsträckning.

Detta avsnitt tyder på att diskursen om särskilda rum för språkbadspråket har uppstått utan explicita förbud i Blåhallons och Mjölöns styrdokument att utvidga svenskans närvaro utanför språkbadsklassrummet eller språkklassrummen. Ideologin reproduceras utan att utmana finskans status i skollandskapet även om språkbadseleverna visar sig vara medvetna om den begränsade synligheten av språkbadspråket.

4.3.2 Begränsande av förstaspråket

I enlighet med språkbadsprincipen i iriskt språkbud är språkbadsspråket det primära språket i muntlig kommunikation i skolan och i skolrelaterade aktiviteter. Detta innebär att användningen av elevernas förstaspråk engelska är begränsad till lektioner i engelska. Ideologin förmedlas med explicita texter i skollandskapet i Bódhearc men ideologin reproduceras även i Mónóg. Det förekommer emellertid inte elevutsagor i mitt material som skulle ta fasta på diskursen på motsvarande sätt. Elevutsagorna fokuserar fördelarna med språkbadsspråket i skollandskapen i stället för att ta fasta på avsaknaden av förstaspråket. Iriskans påfallande starka ställning i Bódhearc's skollandskap ses som mer positivt än negativt vilket excerpt 4 belyser.

Excerpt 4

Forskare: and what do you think about the language choices [mainly Irish] here in school

Séamus: I think it is good because like Irish is our native language and we speak it in this school and then a bit of English for the moms and dads coming in.

Saoirse: I think it is good yeah

Forskare: yeah and why so

Saoirse: because I think it is good because it helps like the junior and senior infants to learn spelling more because I remember it was really hard for me to pick up the Irish writing because I think that is harder than the oral speaking

Enligt Séamus finns det en orsak till förstahandsplaceringen av språkbadsspråket i texterna i Bódhearc: iriskan är Irlands språk och skolans främsta kommunikationsspråk. Det personliga pronomenet *'our'* kan antas syfta på irländare som folk medan *'we'* hänvisar till språkbadsgemenskapen i Bódhearc även om också andra språk kan ingå (jfr Brown, 2008). Kommentaren om behovet av engelskan för föräldrarnas skull antyder att det personliga pronomenet i pluralis *'our'* inte hänvisar till språkbadsfamiljerna även om iriskan i viss mån används hemma hos Séamus. Han använder sig av begreppet *'native language'* i sin utsaga vilket också förekommer hos de övriga medverkande eleverna i iriskt språkbud. Det framkommer ytterligare av Séamus' utsaga att engelskan i skollandskapet inte är till för språkbadseleverna utan för föräldrar som eventuellt inte kan iriska. Saoirse däremot ser vikten av att ha iriskspråkiga texter i skollandskapet för att hjälpa de yngre språkbadseleverna att lära sig iriska, i synnerhet stavning som hon själv upplevde som utmanande i början. Saoirse, precis som de övriga medverkande irländska eleverna, tenderar inte att sakna engelskan i sin skolmiljö.

Excerpt 5

Oisín: mainly Irish because this is an Irish school [...] everyone understands Irish there is no need to have the English [signs]

I excerpt 5 uttrycker Oisín i årskurs 8 explicit att det inte finns behov av mer engelska i skollandskapet. Som avsnitt 4.1 redan visat är enspråkigt engelska texter tämligen sällsynta i Mónógs skollandskap även om iriska texter med engelska inslag förekommer i viss mån. De två excerpterna kan anses illustrera att språkbadseleverna i Bódhearc och Mónóg har internaliserat den önskade enspråkigt iriska praxisen i skolmiljöerna. Eftersom det är förutsatt att all kommunikation sker på språkbadsspråket finns det inte längre behov av att ge engelskan mer synlighet i skollandskapet.

Excerpt 6

Séamus: [the schoolscape is almost] fully Irish because we are like sort of meant to be an all Irish school so I think you should know Irish

Éadaoin: Irish because this is an Irish school

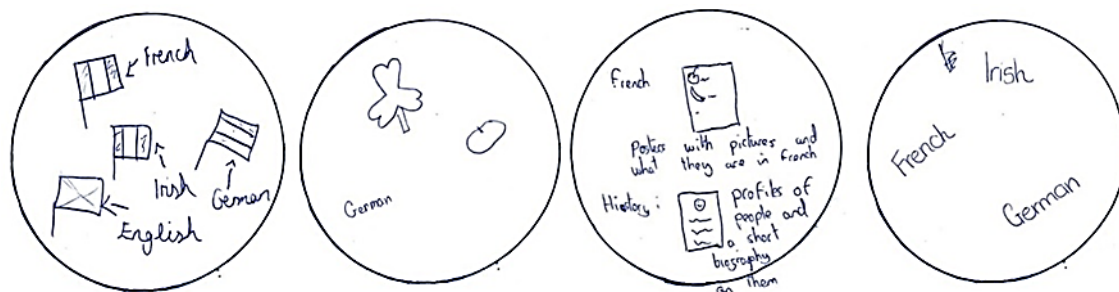
Som det framgår av de två citaten i excerpt 6 är skolans status som språkbadsskola (eng. *All-Irish school*) en tillräcklig anledning för att prioritera det iriska språket i skolan och dess skollandskap enligt en del av eleverna. Gemensamt för alla elever är att de under intervjuerna betonar den starka rollen som språkbadsspråket spelar som kommunikationsspråk i skolan.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att Bódhearc och Mónóg arbetar aktivt för att säkra det iriska språkets påfallande höga status i skollandskapen genom att explicit uppmuntra till att begränsa användningen av engelskan som är majoritetsspråket utanför skolan. Ideologin om enspråkig irisk skola förmedlas i skollandskapet men också i styrdokumentet som är avsedda för föräldrar och inte för elever. Ideologin att främja iriskan och begränsa engelskan reproducerar en språkideologi i iriskt språkbad men utmanar samtidigt rådande språkideologier i det vidare samhället där engelskan har herraväldet (jfr engelskans *'hegemony'*) och iriskan är i minoritet.

4.3.3 Begränsande av de främmande språken

Förekomsterna av texter på de främmande språken begränsas främst i Blåhallon i svenskt språkbad och i Mónóg i iriskt språkbad. Skolornas styrdokument stödjer inte explicit valen att begränsa de främmande språken inne i klassrummen även om diskursen implicit framkommer av skolornas allmänna språkideologi som prioriterar det administrativa språket i skollandskapen. Den nationella läroplanen för grundskolans högre årskurser (FJC 2015) tangerar användningen av de främmande språken i skolmiljön men min studie visar att placeringen av texterna på franska, tyska och spanska i skolan kan antas bero på praxisen att reservera egna klassrum för språkundervisning, precis som i andra undervisningskontexter. Intervjuerna med de medverkande eleverna i Mónóg

visar att eleverna som lär sig franska som ett främmande språk är tämligen medvetna om texter på de främmande språken i skollandskapet vilket figur 13 visar.



FIGUR 13 Visualisering av Mónógs skollandskap gjord av Éadaoin, Eimear, Oisín och Oonagh

De medverkande eleverna i årskurserna 7 och 8 i iriskt språkbud visualiserar Mónógs skollandskap på flera olika sätt, exempelvis med flaggor som nationalsymboler eller genom skrift. Figur 13 illustrerar att språkbudseleverna har olika uppfattningar om de främmande språken i skollandskapet. I den första visualiseringen har Éadaoin inkluderat franska, iriska, tyska och engelska. Den andra visualiseringen är av Eimear: språkbudsspråket iriska ingår i teckningen i form av två symboler, därutöver har hon inkluderat tyska. I sin teckning har Oisín lyft fram två typer av skyltar som förekommer i skollandskapet. Han beskriver skyltar på franska och skyltar i anknytning till läroämnet historia som undervisas på språkbudsspråket. Den fjärde visualiseringen av Oonagh innefattar språkbudsspråket och två främmande språk, tyska och franska.

Gemensamt är likväl att var och en av eleverna har inkluderat ett främmande språk i sin teckning. Som det framkommer av avsnitt 4.1.2 finns det många texter på franska och tyska i språkklassrummen i Mónóg. Oisín förklarar sitt val att lyfta fram franskan med språkläroarens aktiva engagemang i utformningen av klassrummets språkliga landskap. Alla eleverna visar sig vara medvetna om att skolpersonalen prioriterar iriskan i skollandskapet och av den anledningen möter man de främmande språken endast inne i klassrummen.

Excerpt 7

Forskare: what languages have you seen in those kind of texts on the walls here in school

Eimear: most of them are in Irish but in English classes they will be in English

Éadaoin: yeah the same and sometimes in the French room there might be [texts] in French and [in German] in the German room

Språkbudseleverna i årskurs 7 samtalar om placeringen av texterna på franska och tyska men tangerar även förstaspråket engelska. Både Eimear och Éadaoin indikerar att texter på andra språk än iriska har egna utrymmen i skolbyggnaden.

De anger skilda klassrum för tyska och franska även om de själva har sin undervisning i ett klassrum där de båda språken undervisas av en och samma lärare. De hänvisar således till ytterligare två språkklassrum i skolan, nämligen ett rum för franska och spanska samt ett rum för tyska. Excerpten ovan belyser också samtidigt hur det engelska språket begränsas i skollandskapet genom att det placeras inne i klassrum avsedda för engelskundervisningen (jfr avsnitt 4.3.3).

4.3.4 Berikande med de främmande språken och övriga språk

Som de föregående avsnitten visar finns det inget belägg i styrdokumentet för de fyra skolorna i min studie som berör förekomster av främmande och övriga språk i skollandskapen, i synnerhet utanför klassrummen. Materialet i studien visar att skolorna tillämpar egna strategier när de placerar texter på de främmande språken eller övriga språk på skolornas väggar. I detta avsnitt diskuteras således berikandet ur ett elevperspektiv med exempel från Blåhallon och Mjölon i svenskt språkbud.

Om förekomsten av de främmande språken i Blåhallons visuella kommunikation anser de båda eleverna i årskurs 5 att engelskan vanligast förekommer i elevarbeten utformade på lektioner i engelska. En annan orsak till förekomsten av engelska är enligt Sebastian skolans deltagande i Erasmus-verksamhet vilket medför besök från och till andra europeiska skolor. Ingen av eleverna kommenterar existensen av tvåspråkig undervisning i engelska i skolan. En del av texterna på engelska förekommer vid ingången till det klassrum som fungerar som hemklassrum för gruppen som deltar i den engelskspråkiga undervisningen. Sebastian visar sig överlag vara uppmärksam på den visuella kommunikationen i skolan: han är den enda i paret som anger att det också förekommer skyltar på franska i skollandskapet. Eftersom fotografierna från huvudbyggnaden i Blåhallon innehåller endast enstaka förekomster av franska kan man konstatera att Sebastian har inkluderat den andra skolbyggnaden i sin teckning. Han kommenterar också bristen på franska i huvudbyggnaden: han är medveten om att de flesta lektionerna i franska hålls i den andra byggnaden.

Skollandskapet i Mjölon omfattar belägg på de främmande språk som undervisas i skolan. Utanför klassrummen kan man observera flera texter på franska och ryska i synnerhet i korridorerna eller trappuppgångarna. Den lokala läroplanen i Mjölon (2016) betonar bland annat internationalisering. Enligt skolan realiseras internationalisering i samarbete med vänskolor och studieresor utomlands. Den lokala läroplanen specificerar aktörerna i Frankrike, Italien, Ryssland, Tyskland och Österrike som skolans samarbetspartner. Utställandet av texter exempelvis på franska och ryska utanför klassrummen kan således antas härröra från språklärarnas vilja att lyfta fram dessa språk och samarbetet med aktörerna i de aktuella länderna. Även om Mjölon tenderar att ha samarbete med många länder framgår det inte av den lokala läroplanen att skolan har haft samarbete med Sverige eller något annat nordiskt land trots språkbadsundervisningen. De medverkande språkbads eleverna i Mjölon har uppmärksammat de främmande språken i skollandskapet i varierande utsträckning.



FIGUR 14 Visualisering av Mjölons skollandskap gjord av Elias, Ellen, Olivia och Otto

Figur 14 belyser hur eleverna i årskurserna 7 och 8 har visualiserat sina uppfattningar om multipla språk i Mjölons skollandskap. Av de främmande språken har Elias inkluderat endast franskan och engelskan i sin teckning medan Ellen har använt sig av endast det överordnade begreppet 'andra språk' i stället för att namnge enskilda språk. Hon nämner dock språk som engelska och tyska i samband med eliciteringen. Olivia i sin tur har lagt märke till de flesta av de främmande språken, dvs. ryskan, engelskan, franskan och tyskan. Hon är den enda av eleverna som inte studerar övriga främmande språk än engelska men hennes teckning innefattar flest olika språk som hon har mött i skollandskapet. Hon har sålunda mindre undervisning i språkklassrum men ändå anger hon att flera främmande språk kan observeras i skolan. Ottos visualisering omfattar ryska, franska och engelska men han har inte inkluderat tyska som han själv studerar i skolan. Avsaknaden av tyskan kan delvis bero på att Otto vid tidpunkten för intervjun hade haft endast några lektioner i tyska och främst i tyskaklassrummen vars språklandskap var fattigare. Det enda språket i Mjölons språkutbud som saknas i elevteckningarna är italienska som undervisas i franskaklassrummet för årskurs 8 och som också sporadiskt framträder i texter i entréhallen. Utifrån de medverkande elevernas visualiseringar kan man konstatera att deras skattningar av andelen främmande språk i skollandskapet korresponderar tämligen väl med resultaten redovisade i avsnitt 4.1.

Som det framgick av avsnitt 4.2.4 berikas skollandskapet i Bódhearc med texter på övriga språk. Det framgår däremot inte av min studie varför texterna med anknytning till språkbads elevernas anor har placerats i hallen. Intervjuerna med språkbads eleverna förklarar inte heller placeringen även om en av de medverkande eleverna, Saoirse, har bidragit med en text. Det kan konstateras att det är accepterat att inkludera texter på andra språk än iriska eftersom de övriga språken inte utmanar iriskans position i skollandskapet på samma sätt som engelskan. Skollandskapet i Bódhearc visar sålunda att det kan finnas parallella diskurser även om språkideologin som helhet föredrar språkbadsspråket framför andra språk.

I avsnitt 4.3 har jag presenterat hur framträdande diskurser i skollandskapen dels reproducerar, dels utmanar språkideologierna i respektive språkbadsprogram. Ideologin om finskans påfallande höga status utmanas inte i större utsträckning i svenskt språkbad där skollandskapet i både Blåhallon och

Mjölon visar att finskan gynnas. Språkbadspråket svenska har särskilda rum i de båda skollandskapen medan de främmande språken och övriga språk mer fritt får synlighet i skolornas visuella kommunikation. I iriskt språkbud däremot reproduceras inte bara ideologin om iriskans påfallande höga status utan ideologin innehåller en stark revitaliseringsdiskurs som kommuniceras till både språkbudselever och språkbudsfamiljer via skollandskapet. Skollandskapet i Bódhearc och Mónog utmanar rådande ideologier i samhället, där engelskan har en majoritetsposition, genom att begränsa närvaron av det engelska språket utanför klassrummen. I Bódhearc är begränsandet samtidigt diskret eftersom språket får synas exempelvis i elevarbeten i korridorer men också explicit vilket förmedlas med hjälp av texter med språkideologiska budskap. I Mónóg begränsas engelskan i större utsträckning men tillvägagångssättet förklaras endast ur iriskans perspektiv.

4.4 Sammanfattning

Detta avsnitt sammanfattar de centrala resultaten om flerspråkighet i de fyra skollandskapen som jag har undersökt i svenskt och iriskt språkbud. Det framkommer av resultaten att skollandskapen har rikligt med belägg på texter på ett, två, tre eller flera språk. De mest framträdande språken i skollandskapen är elevernas förstaspråk finska i svenskt språkbud och elevernas språkbudsspråk i iriskt språkbud vilket beror på de två språkbudsspråkens olika status inom skolväsendet. Texter på ett språk utgör majoriteten av skollandskapen i de fyra skolorna.

I svenskt språkbud innefattar skollandskapen utöver språkbudsspråket och finskan i någon mån de främmande språken som undervisas i respektive skola, dvs. engelska, franska och tyska i Blåhallon och engelska, franska, italienska, ryska och tyska i Mjölon. De finskspråkiga texterna används i sju av de åtta funktionerna som texter kan ha i min studie. Finskan har således som funktion att annonsera, informera, reglera, skydda, undervisa, vägleda och en övrig funktion. Överlag förekommer det endast ett fåtal texter i skollandskapen i svenskt språkbud där funktionen för texten är att främja språkanvändningen (jfr iriskt språkbud). De svenskspråkiga texterna har för det mesta särskilda rum i svenskt språkbud vilket innebär att texterna är placerade inne i språkbudsklassrum eller språkklassrum. Texterna på svenska är ofta utformade lokalt av eleverna och lärarna. Svenskan får således begränsad synlighet eftersom det finns endast ett litet antal belägg på språket i skolans gemensamma utrymmen. De svenskspråkiga texternas funktion är för det mesta att undervisa även om språket förekommer i någon mån i andra funktioner. Eftersom styrdokumentet för svenskt språkbud inte i större utsträckning behandlar svenskans roll i skolan utöver enstaka hänvisningar kan man konstatera att skollandskapen i svenskt språkbud reproducerar samhällsliga språkideologier som ger finskan en majoritetsspråksstatus och svenskan en minoritetsposition. Texterna på de främmande språken i skollandskapen i svenskt språkbud är

utformade huvudsakligen av eleverna och språklärarna och placerade inne i klassrummen. I Blåhallon utgör franskan ett undantag eftersom texter på språket inte förekommer i skollandskapet. Läroämnet undervisas vanligen i en annan skolbyggnad där jag inte har samlat in materialet för denna studie. Den primära funktionen för texter på de främmande språken eller övriga språk är att undervisa.

I iriskt språkbud består skollandskapen i Bódhearc och Mónóg främst av texter på språkbudsspråket iriska och elevernas förstaspråk engelska. Skollandskapet i Bódhearc innefattar även texter som är på övriga språk såsom mandarin eller rumänska men eftersom undervisning i främmande språk inte ingår i läroplanen är beläggen på övriga språk ringa. I Mónóg däremot förekommer texter på de främmande språken som är en del av skolans språkprogram, dvs. franska, spanska och tyska. De iriska texterna används i Bódhearc för alla andra funktioner för än att annonsera även om funktionen för att undervisa är mest framträdande. Texterna på iriska är utformade av eleverna, lärarna och annan skolpersonal, därutöver finns det flera exempel på texter som är utformade exempelvis av en organisation. Texter på engelska har nästan uteslutande som funktion att undervisa i Bódhearc och texterna är för det mesta lokalt utformade i skolan. Texter på övriga språk är också lokalt utformade och placerade i hallen och i en av korridorerna. Funktionen för dessa texter är att undervisa och samtidigt öka språkmedvetenhet hos eleverna. I Mónóg dominerar iriskan skolans visuella kommunikation och språket används i texter med alla åtta funktioner. Utöver undervisningen har flera iriskspråkiga texter som funktion att främja användningen av iriskan. Texterna har utformats av eleverna, lärarna, annan skolpersonal och utomstående organisationer. Texter på iriska har bred synlighet i skollandskapet, även i språkklassrummen. De engelskspråkiga texterna är i klar minoritet i Mónóg vilket också syns i placeringen av texterna inne i klassrummen. Eleverna utformar en stor del av de engelskspråkiga texterna, och texterna har främst som funktion att undervisa. Antalet texter på de främmande språken överstiger antalet texter på engelska. Dessa texter är utformade huvudsakligen av eleverna eller lärarna. De används nästan uteslutande för att undervisa. Skollandskapen i iriskt språkbud motsvarar rätt bra de budskap som skolorna försöker förmedla till språkbudseleverna och deras familjer om iriskans status i och utanför skolan.

Det förekommer sammanlagt fyra diskurser om språken i min studie. En av diskurserna berör språkbudsspråket i svenskt språkbud, nämligen diskursen om särskilda rum för språkbudsspråket i svenskt språkbud. En annan diskurs gäller elevernas förstaspråk i iriskt språkbud och kallas här diskurs om begränsande av förstaspråket. Två av diskurserna är förknippade med de främmande språken och övriga språk. I några av skollandskapen framträder diskursen om begränsande av de främmande språken medan diskursen om berikande med de främmande språken och övriga språk förekommer i andra. Resultaten i studien visar att diskurserna förekommer i skollandskapen både explicit och implicit. Diskurserna tar avstamp i ideologier i det vidare samhället men behandlas på olika sätt i de två språkbudskontexterna.

Språkbadsklassrummen skapar svenska rum i det annars finskspråkiga skollandskapet i svenskt språkbad. Svenskans ställning i skollandskapen i Blåhallon och Mjölön återspeglar språkets status i samhället: språket förblir ett minoritetsspråk och är förknippat med en viss grupp individer, i detta fall med språkbadselever (jfr From & Sahlström, 2017). Det är således språkbadslärare, språkbadselever och lärare i svenska som har ansvaret för synligheten hos svenskan i skollandskapet. Det finns få belägg i materialet där andra aktörer främjar språkbadsspråket i Blåhallon och Mjölön. Även om det finns organisationer som SvenskaNu eller Folktinget har språkbadslärarna i Blåhallon och lärarna i Mjölön inte utnyttjat de läromedel som dessa organisationer tillhandahåller för att främja svenskan i skolbyggnaden. Användningen av tryckt material skulle inte heller belasta lärarna eftersom de i så fall behöver utforma färre texter själva. Resultaten indikerar att lärarna eller eleverna i de två skolorna inte utmanar ideologin som prioriterar finskan i kommunikation med alla elever i samma skolbyggnad. Ifall man önskar öka synligheten för svenskan eller öka den muntliga användningen av svenskan kunde man i så fall ta inspiration från iriskt språkbad och den iriska veckan i Mónóg.

I Bódhearc och Mónóg strävar man efter att motarbeta det iriska språkets minoritetsspråksstatus i samhället genom att ge språket en majoritetsspråksstatus i skolan. Språkbadsspråket används således i multipla sammanhang i och utanför klassrummen i de båda irländska skolorna. Även om undervisningsfunktionen är markant har språkbadsspråket även en position gällande att reglera och vägleda i skolbyggnaderna. Iriska fungerar som lingua franca i de två skolorna i enlighet med skolornas styrdokument men språkbadsspråket används även i undervisningen i de främmande språken framför allt franska i Mónóg. Skolpersonalen och språkbadseleverna har en markant betydelsefull roll för den frekventa förekomsten av iriskan i skollandskapen. I de båda skolorna finns det belägg på texter utformade av utomstående aktörer som har som uppgift att främja det iriska språket på Irland.

I svenskt språkbad är gynnandet av finskan underförstått eftersom skolornas administrativa status gör dem finskspråkiga. Främjandet av iriskan i iriskt språkbad däremot kommuniceras främst genom att man anknyter främjandet till diskursen om begräsande av förstaspråket engelska. Granskningen av skolornas styrdokument indikerar att skolornas visuella kommunikation styrs av skolpersonalen i stället för av styrdokument (jfr Brown, 2012) Detta medför att beläggen på diverse språk i de fyra skollandskapen förekommer utan reglering även om resultaten i min studie visar att alla skolor tenderar att ha egen praxis som realiserar i att placera texter på givna språk och med given funktion i vissa delar av skolbyggnaderna. Detta innebär att exempelvis i Blåhallon i svenskt språkbad har de lokalt utformade texterna på finska funktionen att reglera och är framträdande i skolans gemensamma lokaler. De lokalt producerade texterna på svenska med funktionen att undervisa är däremot placerade längre bort från de gemensamma lokalerna som entréhallen och trappuppgången. I iriskt språkbad i Bódhearc placeras lokalt utformade texter på två språk (iriska och engelska) med funktionen att informera nära

ingången till skolan där språkbadsföräldrarna hämtar sina barn efter skoldagen. Enspråkigt iriska texter som har funktionen att undervisa och som är utformade av eleverna finns främst i korridoren längre bort från huvudingången. Enligt Shohamy (2006) kan språkliga val i språklandskap ses som tecken på språkideologiska processer. Genom att tillåta eller begränsa språk kan man utöva kontroll (jfr Pietikäinen & Mäntynen, 2019). Resultaten i min studie visar dock inte explicit att skolpersonalen avsiktligt utövar kontroll över skollandskapen. Det skulle behövas mer ingående data för att kunna avgöra hur medvetet språkbadslärarna och annan skolpersonal utformar skollandskapen i det finländska och irländska språkbadet.

5 SPRÅKBADSELEVSKAP I SVENSKT OCH I IRISKT SPRÅKBAD

Avsikten med detta kapitel är att besvara den tredje forskningsfrågan i min studie. Fenomenet språkbadselevskap, dvs. att vara majoritetsspråkstalande elev som tillägnar sig ett andraspråk i skolmiljö, diskuteras utgående från mångsidiga data. Först presenteras diskurser om språkbadselevskap som förekommer i styrdokumentet för språkbadet i de två geografiska kontexterna. Styrdokumentet inbegriper nationella läroplaner, lokala läroplaner och skolornas egna styrdokument. Efter det granskas de diskurser som förmedlas via skollandskapen i form av texter i de fyra skolorna. Språkbadselevernas beskrivningar av kännetecknande drag för språkbadselevskap är av särskilt intresse. Diskurserna betraktas utifrån elevdata, dvs. intervjuerna och teckningarna. Språkbadselevskap som framställs av eleverna avspeglar målsättningarna i det berikande finländska språkbadet och det revitaliserande irländska språkbadet. Styrdokumentet, intervjuerna och texterna som har fotograferats har studerats med hjälp av lingvistiska analyser medan innehållsanalys har tillämpats för analys av teckningarna.

5.1 Diskurser om språkbadselevskap i styrdokument

Detta avsnitt fokuserar på de diskurser som har uppstått antingen i nationella eller i lokala styrdokument för svenskt och iriskt språkbad. I Finland innebär styrdokumentet den nationella läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU 2004) och skolornas lokala styrdokument (Blåhallon 2016; Mjölön 2016²²). På Irland består styrdokumentet av den nationella läroplanen för årskurserna 1–6 (PSCI 1999) och för årskurserna 7–9 (FJC 2015) samt av skolornas lokala

²² De lokala styrdokumentet i svenskt språkbad i Finland är från våren 2016 då GLGU (2004) fortsättningsvis var i bruk. Jag har fått tillgång till styrdokumentet på skolornas webbplatser. Årtalet efter dokumentet hänvisar således till materialinsamlingsperioden, inte till när dokumentet har trätt i kraft.

styrdokument (Bódhearc 2017, Mónóg 2017²³). De fyra framträdande diskurserna är diskurs om att bli tvåspråkig, diskurs om uppmuntran till att tala språkbadspråket, diskurs om gedigen och funktionell språkkunskap samt diskurs om hemmets stöd och revitalisering. Alla diskurser förutom den första, diskurs om att bli tvåspråkig, förekommer i de båda programmen.

5.1.1 Att bli tvåspråkig

Den första diskursen berör att bli tvåspråkig via svenskt och iriskt språkbad. Både i Finland och på Irland ingår inläring av det andra nationalspråket i den grundläggande utbildningen (Education Act 1998; LGU 1998). Två- och flerspråkighet via språkbad diskuteras i en del av styrdokumentet för de två språkbadsprogrammen. Det ingår inte någon explicit beskrivning av att bli två- eller flerspråkig via språkbad i GLGU (2004). Eftersom den dåvarande nationella läroplanen hade endast en kort genomgång av språkbadsprogrammets utgångspunkt (jfr GLGU 2014) blir tvåspråkighet ett implicit uttryckt fenomen. Skolornas styrdokument däremot innehåller hänvisningar till vad som avses med att bli tvåspråkig via svenskt språkbad.

Excerpt 8

Kielikylpyopetuksen keskeisenä tavoitteena on toiminnallinen kaksikielisyys. Tarkoituksena on, että oppilaista tulee aktiivisia kielenkäyttäjiä. [...] Kielikylpyopetuksen keskeisenä tavoitteena on toiminnallinen monikielisyys. (Blåhallon 2016.)

Jag talar gärna också svenska. Ruotsin kielen osaajista on pula työmarkkinoilla. Ruotsi on toinen virallinen kielemme, mikä heijastuu kielen osaamisen vaatimuksiin laaja-alaisesti yhteiskunnan eri tasoilla. Valtion ja kuntien virkamiehiltä ja useiden yritysten työntekijöiltä edellytetään sujuvaa ruotsin kielen taitoa. Käytännön ruotsinkielentaito on meriitti ja parantaa nuoren mahdollisuuksia saada opiskelu- ja työpaikka. Kielikylpy on nuorille upea mahdollisuus. (Mjölön 2016.)

Excerpt 8 innehåller ett citat från Blåhallon och ett citat från Mjölön. Det första citatet visar att styrdokumentet i grundskolans lägre årskurser först inbegriper en hänvisning till funktionell tvåspråkighet men sedan också till funktionell flerspråkighet. Att bli två- eller flerspråkig beskrivs endast med en mening där aktiv språkanvändare ses som mål. Styrdokumentet i Blåhallon beskriver inte närmare vad det kan innebära och medföra att bli två- eller flerspråkig. Mjölöns styrdokument däremot visar en annan sida. Att bli tvåspråkig diskuteras ur språkbadspråkets perspektiv och olika fördelar lyfts fram med att kunna svenska. Flytande svenska som kan uppnås via språkbad presenteras som en merit på arbetsmarknaden och som fördel när språkbadseleverna söker sig till fortsatta studier. Att kunna svenska jämföras med att bli tvåspråkig, och

²³ De lokala styrdokumentet i iriskt språkbad på Irland är webbdokument som jag har fått tillgång till under materialinsamlingsperioden. Av den anledningen är dokumentet från 2017.

språkbud presenteras som en ypperlig möjlighet för eleverna att nå tvåspråkighet. Mjölons styrdokument ger en positiv bild av språkbudet.

På Irland diskuteras iriskspråkiga program för förstaspråkstalare (*Gaeltacht*-skolor) och andraspråkstalare (*lán-Ghaeilge*) i PSCI (1999) i samma avsnitt. Möjligheten att bli tvåspråkig via språkbud framkommer inte explicit av det nationella styrdokumentet för årskurserna 1–6 då endast andraspråkstalets språkkunskaper lyfts fram (se avsnitt 5.1.3). Det nationella styrdokumentet för grundskolans högre årskurser innefattar inte heller explicita hänvisningar till tvåspråkighet. Det saknas diskussion om tvåspråkighet även i Bódhearcs och Mónógs styrdokument vilket kan tolkas som att diskursen om att bli tvåspråkig ingår implicit i beskrivningen av språkbudsverksamheten på Irland.

Det framgår således av detta underavsnitt att tvåspråkighet eller att bli tvåspråkig via språkbud ingår endast i en del av de finländska styrdokumenterna. Avsaknaden av diskussion i de irländska styrdokumenterna kan anses exceptionell med tanke på den samhälleliga målsättningen att revitalisera det iriska språket utanför *Gaeltachtaí* bland andraspråkstalare. Å andra sidan kan man anse att avsaknaden understryker antagandet om att elever i iriskt språkbud förväntas bli tvåspråkiga. I Finland inbegriper skolornas styrdokument hänvisningar till att bli tvåspråkig via språkbud. Hänvisningarna härrör inte från den dåvarande läroplanen (GLGU 2004) utan påminner om beskrivningar av målsättningar som presenteras redan i den tidiga finländska forskningslitteraturen (se t.ex. Laurén, 1999).

5.1.2 Uppmuntran till att tala språkbudsspråket

Muntlig kommunikation spelar en avgörande roll i språkbud (se avsnitt 2.3). Genom att skapa möjligheter i klassrummet för eleverna att uttrycka sig på andraspråket uppmuntrar språkbudslärarna eleverna att kommunicera på språkbudsspråket (se t.ex. Swain & Johnson, 1997). En granskning av de nationella styrdokumenterna för svenskt och iriskt språkbud visar att uppmuntran till att tala språkbudsspråket inte är framträdande. Skolornas styrdokument däremot nämner uppmuntran mer explicit.

Blåhallons och Mjölons styrdokument berör elevernas muntliga språkbudsspråk i skolan såsom excerpt 9 visar.

Excerpt 9

Oppilaita rohkaistaan käyttämään kielikylypykieltä eri oppiainesisältöjä opiskeltaessa [...] Kaksikielisessä opetuksessa oppilaille tarjotaan autenttinen kielenkäyttöympäristö. (Blåhallon 2016.)

Kielikylypyopettajamme puhuvat kielikylypyoppilaille vain ruotsia kaikissa koulupäivään liittyvissä tilanteissa (Mjölons 2016).

Det första citatet ovan från Blåhallon visar att skolan uppmuntrar språkbudseleverna att använda svenska. Den första meningen kan tolkas så att den innefattar uppmuntran till både muntligt och skriftligt språkbruk medan den

andra meningen hänvisar mer explicit till uppmuntran till att tala svenska. Med autentisk miljö avses framför allt klassrumskommunikation med språkbads läraren. Citatet från Mjölon inbegriper också en mer implicit hänvisning till muntlig kommunikation på svenska eftersom språkanvändningen diskuteras ur lärarperspektiv. Även om citatet uppmuntrar eleverna att tala svenska med språkbadsämneslärarna och klassföreståndarna gäller språkseparering i svenskt språkbad främst lärarna och inte eleverna (jfr Mård-Miettinen & Björklund, 2018). Att språkbads lärarna kommunicerar på språkbadsspråket med eleverna understryks med användningen av adverb *'vain'* (endast) vilket innebär att språkbads lärarna inte talar finska med eleverna.

Uppmuntran till att tala iriska i iriskt språkbad härrör från språkbadsspråkets status som skolans primära kommunikationsspråk men innehåller även diskursen om revitalisering. Skolorna med iriskt språkbad anses ha en central roll i att fostra individer med färdigheter i landets minoritetsspråk och på så sätt försöka säkra iriskans vitalitet också i framtiden. (Ó Duibhir, 2018; Murtagh, 2007.) Genom att prioritera iriskan försöker skolorna uppfostra eleverna i skoletikett och till att uppskatta språkbadsspråket.

Excerpt 10

Irish is the language of work and communication at management level. Irish is the language of communication between teachers and pupils and between pupils themselves. Every effort is made to instil a sense of pride in the language and to foster a respect for the Irish culture. [...] Speaking Irish at all times is central to the code of conduct of the school. (Bódhearc 2017.)

I excerpt 10 beskrivs Bódhearcs språkliga praxis beträffande den muntliga kommunikationen i skolan. Språkbads eleverna uppmuntras att hålla sig till språkbadsspråket genom att man explicit anger språkets ställning i skolan. Tidigare forskning visar ändå att trots motsvarande budskap om uppmuntran förekommer det också motstånd bland språkbads eleverna (jfr Ó Duibhir m.fl., 2015). På ett annat ställe i Bódhearcs styrdokument tas uppmuntran fram ur ett revitaliseringsperspektiv.

Excerpt 11

In a Gaelscoil [an immersion primary school], it is vital that every member of the school community does their part to make Gaeilge a vibrant and living language, and not just something that is imposed from 9.00 to 2.30 (Bódhearc 2017).

Som excerpt 11 visar finns det en påfallande stark diskurs om revitalisering. Budskapet i citatet understryker att iriskan inte får förbli endast ett skolspråk utan användningen av språkbadsspråket borde utvidgas till samhället (jfr avsnitt 2.2.3). Uppmaningen förstärks med hjälp av adjektiven *'lifullt'* och *'levande'* som beskriver målet för det iriska språkets position i samhället.

Uppmuntran till att tala språkbadsspråket i Mónóg framkommer tydligt av skolans styrdokument. Citatet nedan berör främst skolpersonalen och eleverna även om föräldrarna också är inkluderade såsom excerpt 12 visar.

Excerpt 12

Students, teachers and parents in Mónóg are strongly devoted to the Irish language and are proud to both speak and nurture it within the school community. We speak Irish at all times in the college, during school activities and at every available opportunity as we realize that the lifeline of a language is to speak it. We are all responsible for ensuring that we use the highest possible standard of Irish. (Mónóg 2017.)

I excerpten ovan nämns flera språkbadsaktörer som har ansvar för främjandet av det iriska språket genom att använda språket i all kommunikation i skolan. Verbet *'nurture'* (sv. värna om) uttrycker ett djupare ansvar för språket. Tendensen kan också observeras i citatet från Bódhearc ovan. Excerpten understryker framför allt elevernas och skolpersonalens roll i Mónóg. Citatet ovan specificerar ytterligare att skolan och dess elever borde sträva efter en avancerad språkanvändning på iriska. Man kan konstatera att målsättningen är mer åldersenlig i Mónóg än i Bódhearc där eleverna i Bódhearc är yngre och har färre studieår i språkbadspråk bakom sig. Revitaliseringsdiskursen kan observeras i citatet från Mónóg i och med uttrycket "*the lifeline of a language is to speak it*" som syftar på att man kan hindra språkdöd genom att tala språk i flera domäner.

Detta avsnitt visar att uppmuntran till muntlig kommunikation på språkbadspråket ingår i styrdokumentet på lokal nivå. Skolorna i svenskt språkbad manar eleverna att tala svenska främst ur ett lärarperspektiv vilket innebär att språkbadslärarna ska skapa möjligheter för eleverna att tala svenska i skolmiljön. På Irland sammanvävs uppmuntran till att tala iriska med revitaliseringsdiskursen för att betona språkets sårbara status utanför skolan.

5.1.3 Gedigen och funktionell språkkunskap

Diskursen om språkkunskap ingår i styrdokumentet i såväl svenskt som iriskt språkbad. Det nationella styrdokumentet i Finland (GLGU 2004) och de lokala styrdokumentet inbegriper aspekter om språkkunskap medan endast de nationella läroplanerna (PSCI 1999, FJC 2015) på Irland tar fasta på den aspekten. Först diskuteras diskursen i den finländska kontexten i GLGU (2004).

Excerpt 13

Det centrala målet är att ge eleverna en gedignare språkkunskap än i vanlig undervisning under lektioner reserverade för språkundervisning (GLGU 2004: 270).

Som excerpten ovan visar ska språkbadsundervisningen ge en gedignare språkkunskap (jfr GLGU 2014) vilket innebär att språkbadseleverna ska nå målsättningen för A1-språk (lång lärokurs) i det andra inhemska språket i stället för B1-språk (medellång lärokurs) som man börjar studera först senare. I den nationella läroplanen betraktas språkbadspråket i fråga om kravnivå. Blåhallons styrdokument ger däremot mer konkreta exempel på språkkunskaper som språkbadselever förväntas nå.

Excerpt 14

Oppilas oppii perusopetuksen aikana tulemaan toimeen ruotsin kielellä sekä oppitunneilla että arkielämän tilanteissa. [...] Opetuksen tavoitteena on toiminnallinen kaksikielisyys. (Blåhallon 2016.)

Av citatet framkommer det att uttrycket 'tulla toimeen', dvs. att klara sig, används för att beskriva språkbadselevernas språkkunskaper. Styrdokumentet nämner därutöver att eleverna ska lära sig att klara sig på svenska både i skolan och annars i vardagliga situationer vilket kan anses ha en koppling till en av språkbadets målsättningar enligt forskningslitteraturen, dvs. funktionell tvåspråkighet (jfr avsnitt 5.1.1).

I Mjölons styrdokument (2016) diskuteras språkkunskaper i samband med en allmän beskrivning av språkbadsundervisning i grundskolans högre årskurser såsom excerpt 15 visar.

Excerpt 15

Kielikylvyssä painotetaan toiminnallista kielitaitoa, hyvää sanavarastoa ja kielenkäyttöä aineopinnoissa. Peruskoulun kielikylpyopetuksen läpikäynyt oppilas kommunikoi ruotsin kielellä sujuvasti ja uskaltaa käyttää kieltä. Kielikylvyssä ei kuitenkaan tavoitella täydellistä, äidinkielenomaista kielenhallintaa. Tärkeintä kielikylvyssä on positiivinen asenne ruotsiksi opiskeluun, rohkeus yrittää ja halu tehdä töitä opintojen eteen. [...] Kielikylvyn tavoitteena on tukea nuoren kasvua, oppimista ja rohkeutta toimia ruotsin kielellä. (Mjölön 2016.)

I Mjölons styrdokument används benämningen funktionell språkkunskap. Språkbadselevernas svenska beskrivs sedan som flytande och språkbadsspråket förväntas inte nå förstaspråksnivå. Detta kan innebära att funktionella språkkunskaper hänvisar till en språkbehärskningsnivå som hjälper eleverna att klara av vardagliga situationer. Citatet från Mjölön betonar också modet att använda svenska. Som avsnitt 5.1.1 tidigare visar kännetecknas Mjölons styrdokument av en positiv och uppmuntrande inställning till språkbadsspråket.

I iriskt språkbad ingår diskurs om språkkunskap i första hand i de nationella läroplanerna i stället för i de lokala styrdokumenterna. Först presenteras diskursen i PSCI (1999).

Excerpt 16

In Gaeltacht schools and scoileanna lán-Ghaeilge, Irish is the language of the school. The curriculum for the schools provides a context in which children will achieve a more extensive mastery of Irish. Their proficiency will be further enhanced by experiencing Irish as a learning medium. At the heart of the Gaeilge curriculum is a communicative, task-based approach to language learning, in which the child learns to use the language as an effective means of communication. (PSCI 1999: 43-44.)

Excerpt 16 illustrerar skillnaden mellan de två typerna av skolor (*Gaeltacht* och språkbad) som har iriska som skolans administrativa språk och skolor med engelska som skolans administrativa språk. Uttrycket 'more extensive mastery of Irish' innebär vilket inte är oväntat att språkbadseleverna ska uppnå högre kunskaper än de elever som lär sig iriska som ett språkämne. Som avsnitt 2.3.2

visar ges ungefär 85 % av undervisningen i iriskt språkbud på iriska vilket medför att språkbudseleverna borde nå tämligen höga kunskaper jämfört med eleverna i reguljär undervisning. Forskningen i iriskt språkbud kopplar ofta samman språkkunskaper med revitaliseringsdiskursen och avsaknaden av förstaspråkstalarnivån hos språkbudseleverna (se sammanfattning i Ó Duibhir, 2018).

I läroplanen för grundskolans högre årskurser (FJC 2015) anges exempel på de färdigheter som eleverna borde uppnå i de två nationalspråken och ett främmande språk. Excerpt 17 beskriver målsättningarna för språkbudsspråket.

Excerpt 17

The student:

[...] communicates effectively using a variety of means in a range of contexts in L1: I understand the language used in my school and can describe what I think to others by speaking and writing in that language. I can take part in discussion of everyday issues and of topics covered in class (FJC 2015: 12.)

Som framgår av avsnitt 2.2.2 används begreppen 'L1' och 'L2' i den irländska kontexten för att beskriva skolans och inte språkbudselevernas språk. I excerpten ovan betyder L1 skolans administrativa språk, inte elevernas förstaspråk. I FJC (2015) definieras de språkliga målen för iriskan först genom adverbet '*effectively*'. Eleverna förväntas kommunicera effektivt både skriftligt och muntligt med andra. Skolkontexten är i fokus vilket framgår av den sista meningen i excerpten som berör vardagliga teman under lektionerna. Beskrivningen har beröringspunkter med yttrandena från svenskt språkbud vilket kan förklaras med språkbudets utgångspunkt som en del av det nationella utbildningssystemet. Det som inte förekommer i citatet från FJC (2015) är en jämförelse med elever i reguljär undervisning vilket i citatet från PSCI (1999) uttrycks med '*more extensive mastery of Irish*'.

Resultaten i avsnittet indikerar att språkkunskaper i språkbudsspråket diskuteras i såväl de nationella som lokala styrdokument. Det finns variation när det gäller på vilken nivå språkkunskaper behandlas i respektive dokument men jämförelser med elever i reguljär undervisning ingår i beskrivningarna. Jämförelser med förstaspråkstalarnivå ingår däremot endast i Mjölons styrdokument som understryker att språkbudseleverna inte förväntas uppnå sådana språkkunskaper. I Blåhallon i svenskt språkbud ingår beskrivningen av färdighetsnivå i förhållande till de kunskapskrav som gäller språkbudselevs A1-svenska. I iriskt språkbud skildras kunskapskrav inte mer ingående.

5.1.4 Hemmets stöd och revitalisering

Den fjärde och sista diskursen om språkbudselevskap i styrdokumentet är hemmets stöd. Excerpterna tidigare i avsnitt 5.1 indikerar att skolan ska stödja utvecklingen av språkbudselevskap genom att möjliggöra muntlig och skriftlig språkanvändning i skolan som i sin tur stödjer andraspråkstillägnet. De

lokala styrdokumentet i min studie visar att även hemmets stöd behövs i processen.

I svenskt språkbud ingår hänvisning till hemmets stöd i Mjölons styrdokument. Excerpt 18 belyser förhållandet mellan andraspråkstillägnet och tiden utanför skolan.

Excerpt 18

Vanhempienkin tukea tarvitaan, jotta kielen eteen maltetaan nähdä vaivaa. [...] Kielikylvyn tavoitteena on tukea nuoren kasvua, oppimista ja rohkeutta toimia ruotsin kielellä. Näkemällä vaivaa ja lukemalla ruotsinkielistä kirjallisuutta myös vapaa-ajalla kielikylpijä kehittyy – det lönar sig! (Mjölön 2016.)

Den första meningen i citatet ovan ingår i Mjölons styrdokument och berör avsnittet om att vara i språkbud som tonåring. Excerpten ovan inbegriper en begäran om hjälp från föräldrarna att stödja de unga och således bidra till att språktillägnet fortsätter även under de senare åren i språkbud. I Mjölons styrdokument lyfts ytterligare en begäran fram som kan tänkas rikta sig till föräldrarna som är den potentiella målgruppen för skolans styrdokument. Den sista meningen i excerpten poängterar att språktillägnet borde gälla även situationer utanför skolan. Styrdokumentet uppmuntrar eleverna att engagera sig i språkinläring och att använda andraspråket på fritiden exempelvis genom att läsa på svenska.

I iriskt språkbud är det främst Bódhearcs styrdokument som explicit berör hemmets stöd i fråga om språkbudselevernars vardag och som en del av språkbudselevskapet. Även om språkbudseleverna i Bódhearc huvudsakligen kommer från engelsktalande familjer (jfr avsnitt 3.2.3) inkluderas familjerna i den iriskspråkiga skolvardagen.

Excerpt 19

The importance of home in the work of the school [...] In order to ensure that the work of the school will succeed and be enhanced, it is very important that the parents should wholeheartedly support the teachers as regards: The speaking of Irish at school and at home [and] Promoting the ethos of the school (Bódhearc 2016.)

I Bódhearcs styrdokument finns en uttrycklig önskan att föräldrarna ska använda språkbudsspråket i hemmet för att ytterligare stödja skolans verksamhet. Begäran att iriskan ska användas utanför skolan kan anses utmanande i en miljö som Dublin där iriskan har en stark minoritetsposition i samhället (jfr avsnitt 3.2.1). Det förekommer även en mer detaljerad begäran senare i styrdokumentet.

Excerpt 20

Please make a big effort not to speak any English at school, to teachers, children, and other parents. Please encourage children to speak Irish to each other if you are giving lifts etc. 'Beatha teanga í a labhairt'. (Bódhearc 2017.)

Bódhearc förbjuder inte föräldrarna att tala engelska men uppmuntrar dem starkt att undvika användningen av elevernas förstaspråk på skolområdet.

Föräldrarna instrueras därtill att observera elevernas muntliga språkanvändning före och efter skoldagen genom att uppmuntra dem att tala iriska sinsemellan (jfr revitaliseringen av enaresamiska i Finland, se Pasanen, 2015). Uppmaningen i månadsbrevet avslutas med ett ordspråk på iriska som inte är översatt till engelska (se excerpt ovan). Ordspråket betyder att ett språks liv är att bli talat eller att ett språk inte lever om det inte talas (jfr elevteckningen i avsnitt 4.2.1). Valet av ordspråket antyder att skolan vill påminna familjerna om vikten av aktivt språkbruk i fråga om ett minoritetsspråk som iriskan. Bódhearca ordnar språkkurser vid behov också för språkbadsföräldrar. Bódhearcs försök att inkludera familjerna i språkbadsverksamheten härrör från revitaliseringsdiskursen (se t.ex. Ó Duibhir, 2018a). Begäran kan vara ambitiös i och med att tidigare studier om språkbadsföräldrarnas användning av iriska visar att färdigheterna ofta är begränsade och att majoriteten talar engelska hemma med sina barn: i de familjer där föräldrarna talar både engelska och iriska med sina barn anser de ändå engelskan vara det primära språket i hemmet (jfr Ní Thuairisg & Ó Duibhir, 2016; Ó Duibhir m.fl., 2015).

Resultaten i detta avsnitt visar att språkbadsprogrammen i de två länderna i min studie inkluderar också språkbadsfamiljerna i språkbadsverksamheten genom att begära deras stöd. I svenskt språkbad där eleverna kommer från finskspråkiga familjer är familjens roll huvudsakligen att stöda utvecklingen av elevernas finska (se t.ex. Bergroth, 2015) men Mjölons styrdokument indikerar att familjerna också kan spela en roll genom att visa stöd i synnerhet när eleverna går i grundskolans högre årskurser och då försöka stötta andraspråkstillägnet genom att uppmuntra eleverna att använda språket. I iriskt språkbad däremot berör begäran om att tala språkbadsspråket även kontexter bortom skolan. Med en koppling till revitaliseringsdiskursen är begäran berättigad även om språkbadsfamiljerna i Dublinområdet huvudsakligen är engelskspråkiga vilket kan försvåra möjligheterna att uppfylla en sådan begäran.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att diskurserna om språkbadselevskap i styrdokumentet berör båda kontexterna i min studie förutom diskursen om att bli tvåspråkig vilket explicit kommuniceras endast i svenskt språkbad. De nationella läroplanerna i Finland och på Irland innefattar mer allmänna beskrivningar om att lära sig språk i språkbad medan de lokala styrdokumentet diskuterar önskad språkanvändning på en mer konkret nivå. Diskursen om uppmuntran till att tala språkbadsspråket är framträdande i både svenskt och iriskt språkbad men på Irland knyts diskursen till diskursen om hemmets stöd och en vidare revitaliseringsdiskurs i samhället. I svenskt språkbad beskrivs språkbadselevernas språkkunskaper mer ingående än i iriskt språkbad enligt de dåvarande läroplanerna. Eftersom nya läroplaner har trätt i kraft i de båda kontexterna har man nu en möjlighet att undersöka hur diskurserna om språkbadselevskap eventuellt har förändrats.

5.2 Diskurser om språkbadslevskap i skollandskapen

Detta avsnitt redogör för de diskurser om språkbadslevskap som förekommer i skollandskapen i form av texter. Endast tre framträdande diskurser har identifierats med hjälp av fotografierna vilket är färre än diskurserna i styrdokumentet (se avsnitt 5.1). Av de tre framträdande diskurserna berör de två första, diskurs om revitalisering och diskurs om uppmuntran till att tala språkbadspråket endast iriskt språkbud. Däremot ingår diskurs om kulturkännedom och -arv i materialet från båda språkbudsprogrammen.

5.2.1 Revitalisering

Diskurs om revitalisering förekommer i materialet från iriskt språkbud i såväl styrdokumentet som skollandskapen. I detta avsnitt presenteras med hjälp av exempel hur revitaliseringen av det iriska språket framställs i texter på Mónóg väggar. Texterna som diskuteras har dokumenterats i de gemensamma lokalerna i skolbyggnaden vilket innebär att alla elever i de två skolorna kan ta del av budskapet i texterna under skoldagen.

Eftersom eleverna i Mónóg är i tonåren finns det ett särskilt stort behov av att uppmuntra dem att aktivt tala iriska i skolan då engelskan ofta blir socialiseringspråket mellan eleverna (jfr Ó Duibhir, 2018a). Mónóg har således en återkommande tillställning i skolan för att locka eleverna att hålla sig till iriskan under skoldagen. Med jämna mellanrum ordnas det *Comórtas (seachtain na) Gaeilge* (sv. iriska tävlingen under iriska veckan) i Mónóg vilket innebär att eleverna både som individer och som klass samlar poäng för flitig användning av språkbadspråket under en tidsperiod mellan en till två veckor i taget. I slutet av iriska veckan belönas en av klasserna. Tävlingen marknadsförs främst i skollandskapet, och det är eleverna som utformar texterna. Bild 11 presenterar en av texterna som har använts för att uppmuntra till att tala iriska.



BILD 11 En enspråkigt irisk text i anknytning till iriska tävlingen i Mónóg

Texten i bild 11 innefattar främst skriftligt alster på iriska men också en teckning som föreställer ett ansikte. Det iriska ordet för iriskan (*Gaeilge*) är skrivet med färgglada och stora bokstäver. Texten under ordet kan översattas till svenska med "Det iriska språket är välkommet" eller "Det är välkommet att tala iriska". Uppmuntran till att tala språket är implicit men innehåller en påminnelse om att språket har en plats i skolan. Texten ovanför ordet *Gaeilge* hänvisar mer explicit till språkanvändning och ingår i revitaliseringsdiskursen. Det iriskspråkiga uttrycket "*Is beatha teanga í a labhairt*" är ett gammalt talesätt (*seanfhocal*) som ordagrant betyder att "ett språks liv är att bli talat" vilket innebär att ett språk inte kan överleva om det inte talas. Samma talesätt förekommer exempelvis i *Bódhearc* (se avsnitt 5.1.4). Texten i bilden ovan är utformad av en elev och den är placerad nära ingången till skolan. Texten som är utformad i anknytning till den iriska tävlingen innefattar således också ett djupare budskap om det iriska språkets vitalitet. Man kan anta att språkbadseleven ifråga har blivit uppmärksam på talesättet antingen under de tidigare skolåren eller hemma via skolornas föräldrabrev.

Revitaliseringsdiskursen förekommer i skollandskapet i Mónóg även i andra former. Texterna som innefattar diskursen är inte alltid utformade av språkbadseleverna utan även utomstående aktörer kan förse skollandskapen med ideologiska budskap såsom bild 12 visar.



BILD 12 En enspråkigt irisk affisch med ordspråk i Mónóg

Den iriska affischen i bild 12 innehåller ett flertal ordspråk men fokus läggs på ett av dem i mitten av affischen som är utformad av organisationen *Foras na Gaeilge* med uppdrag att främja det iriska språket i skolor med iriska som administrativt språk. Det finns flera belägg på denna text i Mónógs skollandskap. Ordspråket skrivet med större bokstäver är ett känt ordspråk, *tír gan teanga, tír gan anam*, som på svenska lyder: ett land utan språk är ett land utan själ. Citatet har fungerat som motto för organisationen Gaelic League i början av 1900-talet. Oftare kopplas citatet till Padraig Pearse (eng. Patrick Pearse), en tvåspråkig poet, nationalist, revolutionär och utbildare. Vid tidpunkten då ordspråket uppkom blev det iriska språket förknippat med kulturell identitet och nationalspråk. Senare efter Pearses tid användes citatet extensivt exempelvis på 1960-talet för ett särskilt ändamål: "on the other hand, advocates for the inseparability of language and national identity summed up their message in the slogan *gan teanga, gan tír* – literally 'without a language, without a country'" (Cummins, 2011: 52). Talesättet anses idag mer som kliché och används inte längre i sin ursprungliga form även om det ofta återges också av andraspråkstalare av iriska som på så sätt visar att de föredrar iriskan framför engelskan och motsätter sig engelskans starka roll i samhället (jfr O'Rourke & Walsh, 2020: 90). Skollandskapet i Mónóg visar att ordspråket används även i dagens språkbadscontext. Mitt material visar ytterligare att det finns flera typer av texter där ordspråket har inkluderats (se avsnitt 5.1.2.2). Eftersom det iriska språket är unikt för Irland anses det finnas en fast koppling mellan språket och den irländska identiteten. Färdigheter i minoritetsspråket omnämns ofta som en del av att vara irländsk. (Ó Laoire, 2000.)

Som detta avsnitt visar förekommer diskursen om revitalisering i olika typer av texter i Mónógs skollandskap. Dels är diskursen sammanvävd med diskursen om att uppmuntra till att tala språkbadspråket men också med mer ideologiska budskap. Texterna förekommer i skolans gemensamma lokaler där alla elever i skolan har tillgång till dem. Texterna består av både enspråkigt iriska alster och illustrationer. Budskapen påminner eleverna om vikten av att tala ett hotat språk. Genom texter förknippade med revitaliseringsdiskurs visar Mónóg således en stark betoning av det iriska språket på bekostnad av det engelska språket. Texterna med en revitaliseringsdiskurs är utformade av såväl elever som utomstående aktörer vilket innebär att talesätt i anknytning till revitalisering återges i flera former i skollandskapet. Diskursen förekommer även i Bódhearc vilket framgår av avsnitt 5.2.3.

5.2.2 Uppmuntran till att tala språkbadspråket

Uppmuntran till att tala språkbadspråket i skolan ingår i språkbadets principer (se avsnitt 2.3) men det är av intresse att granska om uppmuntran förekommer i texter i skolor med språkbad. Som avsnitt 4.1.2 har visat ingår det inte belägg på uppmuntran till att tala svenska i skollandskapen i Blåhallon och Mjölön. I detta avsnitt fokuseras sålunda på beläggen i skollandskapen i iriskt språkbad.

I Bódhearc uppmuntras språkbadseleverna att tala iriska i skolan oavsett sin färdighetsnivå. Skyltar med ett uppmuntrande budskap är särskilt framträdande i korridoren till förskoleklasserna och klassrummen till årskurserna 1 och 2. Texten i bild 13 är ett av exemplen som kan observeras i skollandskapet.



BILD 13 En enspråkigt irisk text som uppmuntrar till att tala i Bódhearc

Texten i bild 13 består av skriftligt alster på iriska och en färgglad teckning på en fågel. Det iriska alstret i texten lyder ordagrant: "Om du kan tala iriska, tala

språket i så fall!”. Den språkliga formen uppmanar eleverna att tala språkbadsspråket om de har färdigheter i språket. Utropstecken i slutet av alstret kan anses indexera imperativ. Texten är å ena sidan uppmuntrande och kan anses inneha en symbolisk funktion att undervisa om värden men å andra sidan har den också en stark koppling till revitaliseringsdiskursen i iriskt språkbud (jfr Gorter & Cenoz, 2015 om baskiska). Talesättet inbegriper ett antagande som är känt i revitaliseringssammanhang, dvs. att ett språk kan upplivas endast då det används i praktiken. Språkbudseleverna introduceras således redan i låg ålder i att möta detta språkideologiska budskap med hjälp av denna och motsvarande texter som ingår i skollandskapet. Resultaten visar att dessa texter ofta är placerade i utrymmen där språkbudseleverna tillbringar tid under skoldagen. Innebörden i texten har kombinerats med en tecknad figur som kan anses barnvänlig och eventuellt lockande med tanke på de yngre språkbudseleverna. Texten är utformad av en utomstående aktör men skolans personal har medvetet valt att sätta upp skylten på väggen vilket kan ses symbolisera skolans ideologiska förhållningssätt till det iriska språket.

Skollandskapet i Mónóg innefattar också exempel på uppmuntran till att tala språkbadsspråket. Texten är placerad nära huvudingången till skolan vilket medför att den kan observeras inte bara av elever utan också av eventuella gäster.



BILD 14

En enspråkigt irisk text om iriska tävlingen i Mónóg

Bild 14²⁴ innefattar en text som består av en teckning och skriftliga alster på iriska. Meningen längst nere till höger **Is fearr Gaeilge briste, ná Gaeilge cléise* är en grammatiskt inkorrekt fras. Frasen är densamma som förekommer i materialet från Bódhearc (se avsnitt 4.2.2) och kan översättas med "Bruten iriska är bättre än bra engelska". Texten diskuteras i detta avsnitt eftersom den är utformad av en elev, och frasen har använts i anknytning till iriska tävlingen som utgår från att uppmuntra eleverna att tala mer iriska i skolan. Teckningen i bild 14 härmar en känd affisch om Onkel Sam som användes för den amerikanska armén 1917. Eleven som har utformat texten har bevarat armétemat. Onkel Sam är en nationspersonifikation för USA:s regering, och eleven har inte tecknat en av nationspersonifikationerna för Irland, de kvinnliga figurerna som Ériu, Kathleen Houlihan eller Hibernia. Armétemat i affischen har modifierats genom att eleven tecknat en soldat med en av uniformerna (eng. *service dress*) inom den irländska armén. Nationalsymboler som den irländska flaggan och harpan, till och med färgerna i flaggan grönt, vitt och orange, har också inkluderats i teckningen. Texten visar hur språkbadsleverna i Mónóg kan återge språkideologiska budskap i sina arbeten. Man kan konstatera att eleverna känner till budskapet eftersom de går i språkbad och har exponerats för budskapet genom skolans praxis och styrdokument.

Resultaten i detta avsnitt indikerar att skolorna i iriskt språkbad, oberoende av språkbadsspråkets status som det primära kommunikationsspråket, aktivt skyltar med budskap som uppmuntrar språkbadsleverna att tala iriska i skolan. Diskursen om uppmuntran har anknytning till revitaliseringsdiskursen som avsnitt 5.2.1 också visar. Ideologiska budskap som eleverna har kommit i kontakt med eventuellt via undervisning eller texter i skollandskapen återges i elevarbeten som är utformade av andraspråksinlärare av det iriska språket. Texter med diskursen om uppmuntran är vanligen placerade på väggarna där mottagargruppen kan antas vara stor. Resultaten visar att det inte bara är skolpersonalen som försöker uppmuntra eleverna till andraspråksanvändning utan andra språkbadslever tar också en del av ansvaret.

5.2.3 Kulturkännedom och -arv

I varken svenskt eller iriskt språkbad lyfts kulturaspekter fram som specifikt skulle gälla språk. Exempelvis i GLGU (2004) och PSCI (1999) diskuteras den nationella kulturen, dvs. finländsk eller irländsk, som undervisningen i respektive land bygger på men dessa beskrivningar berör alla elever i den grundläggande utbildningen. Det finns en betydande skillnad i kulturkännedom i fråga om språkbadsspråket i de två språkbadsprogrammen. Svenska talas i både Finland och Sverige men styrdokumentet i Blåhallon och Mjölön tar inte ställning till i vilken mån kännedom om finlandssvensk och sverigesvensk kultur beaktas i språkbad. På Irland är situationen något annorlunda i och med att det

²⁴ *Comórtas Gaeilge* = iriska tävlingen; *Luan* = måndag; *Tír gan teanga, tír gan anam* = Ett land utan språk, ett land utan själ; *Tús maith, leath na hoibre* = iriskt talesätt som brukar översättas till engelska med "a good start is half the battle"

är svårare att göra skillnad mellan de iriskspråkigas (förstaspråkstalare) och de engelskspråkigas kulturer. I detta underavsnitt lyfts texter fram som kan anses representera kännedom i anknytning till språkbadspråkets kultur.

Skollandskapet i Blåhallon omfattar emellertid inte explicita hänvisningar till den finlandssvenska kulturen eller belägg på hur kulturen i anknytning till språkbadspråket har beaktats i undervisningen under de två materialinsamlingsperioderna. Även andra belägg på den finländska kulturen och nationella symboler såsom den finska flaggan är sällsynta i skolans språkliga landskap (om nationella symboler i skollandskap i Finland, se Savela, 2018). De finska flaggorna förekommer främst i form av teckningar som skolans elever har bifogat i sina arbeten. Man kan således konstatera att språkbads eleverna i Blåhallon inte blir specifikt influerade av vare sig finlandssvensk eller sverigesvensk kultur via skollandskapet.

De nationella symbolerna saknas även i Mjölons skollandskap. I stället förknippas det svenska språket i första hand med Sverige och den sverigesvenska kulturen. Bild 15 visar ett av de få exemplen i skollandskapet i Mjölön.



BILD 15 En enspråkigt svensk affisch om svenska fester i Mjölön

Sverige och den sverigesvenska kulturen realiseras i första hand i ett av Mjölons svenskaklassrum. På väggarna finns kartor över Sverige och Stockholm och en

affisch som illustrerar svensk festkalender (se även avsnitt 4.3.1). Även om flera av festligheterna som förekommer i bilden firas även i Finland är exempelvis nationaldagen och Victoriadagen explicita hänvisningar till Sverige. Den svenska flaggan förekommer som etnolingvistisk symbol och substantivet 'svenskar' syftar uteslutande på Sverige. Affischen är undervisningsmaterial som ingår i läroboksserien Fokus av koncernen Otava vars logotyp kan observeras nere till vänster under texten. Fokus-serien är avsedd för B-svenska på gymnasienivå, och ett av temana i serien är Sverige (Otava, 2020). Man kan således anta att svenskaklassrummet används för att undervisa även andra än högstadielärover. Finlandssvensk kultur är också ett tema i Fokus-serien (Otava, 2020) men under de två materialinsamlingsfaserna fanns det inte motsvarande material om Svenskfinland i de klassrum som jag observerade i Mjölön. I detta språkklassrum finns det emellertid ett exempel på en affisch där sverigesvensk och finlandssvensk kultur möts vilket bild 16 visar.

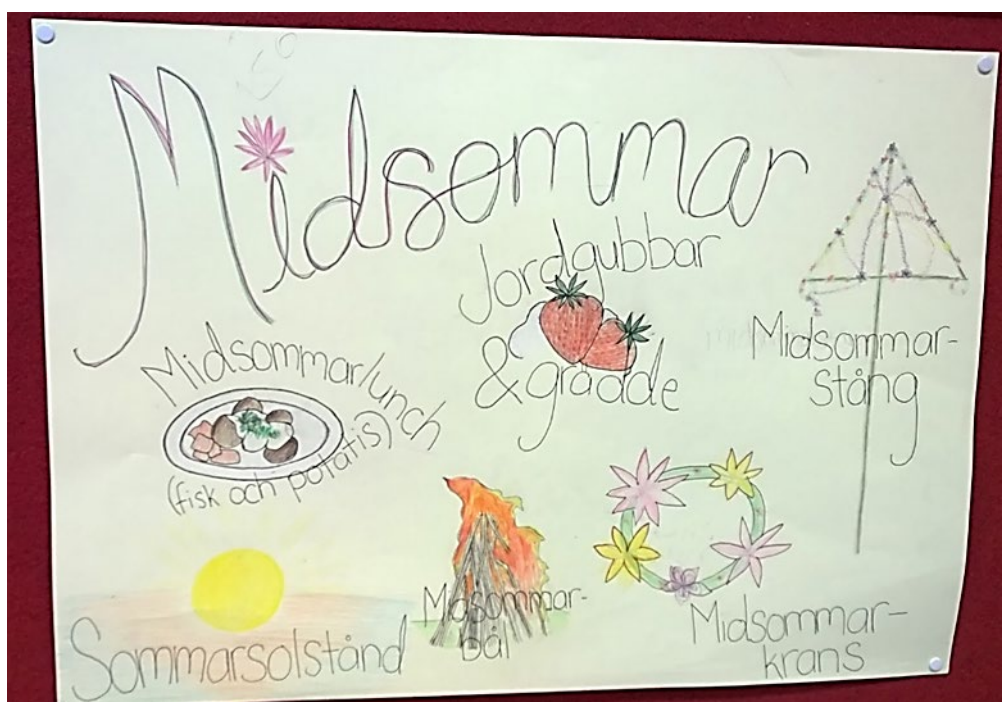


BILD 16 En enspråkigt svensk teckning med alster om midsommartraditioner i Mjölön

Bild 16 föreställer en teckning med skriftligt material som språkbudseleverna i grundskolans högre årskurser har producerat under en lektion i svenska. De flesta av midsommartraditionerna som illustreras i texten är gemensamma för Sverige och Finland men teckningen innehåller en tradition som i Finland vanligen kopplas till de svenskspråkiga kustområdena. I Finland brukar man att resa en midsommarstång främst på Åland eller i Svenskfinland och midsommarstänger är mer sällsynta på andra platser i Finland. Man kan sålunda konstatera att midsommarstång representerar finlandssvensk kultur i teckningen i bild 16. Däremot är fenomenet att tända bål vid midsommar vanligare i Finland än i Sverige. Det har konstaterats att traditionen att tända midsommarbål i

Finland härrör från östra Finland varifrån den har spridits till hela landet. Teckningen av språkbadsleverna i bild 16 indikerar att eleverna har kännedom om både svenska och finländska traditioner och att de antagligen medvetet har valt att inkludera traditionerna från de båda länderna i sitt arbete.

Exemplen i detta avsnitt visar att språkbadsleverna i Blåhallon och Mjölon inte får särskilt mycket kulturrelaterad input via skollandskapet i respektive skola. Beläggen på kulturen är få vad såväl den finskspråkiga som den svenskspråkiga kulturen beträffar. Undervisningsmaterialet i enstaka klassrum kan anses som skriftliga källor för de kulturella aspekterna i synnerhet i Mjölon. Det finns hänvisningar till kulturen i GLGU (2004) och i skolornas egna dokument men eftersom kulturen är frånvarande i skollandskapen kan jag konstatera följande: med stor sannolikhet behandlar skolorna de kulturella aspekterna via muntlig undervisning och läromedel utan att i större utsträckning hänga upp texter om dem. Tidpunkten för materialinsamlingen i de båda skolorna kan ytterligare ha inverkat på resultaten i och med att de kulturella temana kan ha ingått i läroplanen men har behandlats utanför mina materialinsamlingsperioder.

I Bódhearc innehåller skollandskapet texter och affischer som berör irländsk kultur i form av kollektivt kulturarv som presenteras i texterna på iriska och ofta med nationalsymboler.

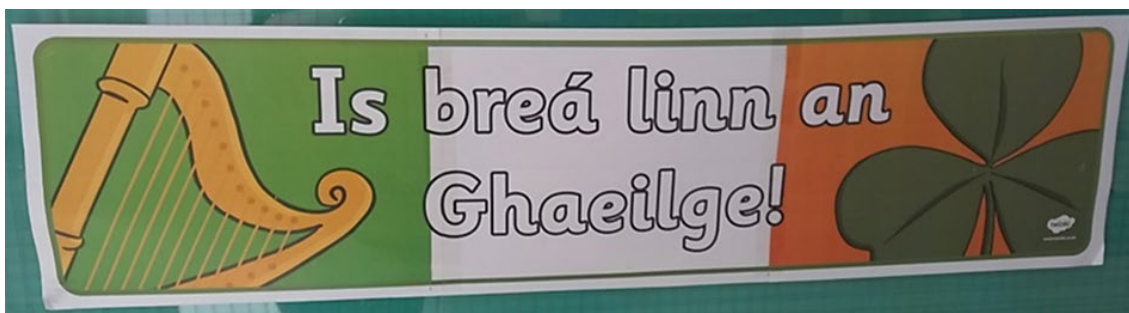


BILD 17 En enspråkigt irisk affisch med nationalsymboler i Bódhearc

Den enspråkigt iriska affischen i bild 17 är färgglad och innehåller flera av Irlands nationalsymboler: bakgrunden utgörs av nationalflaggan (ga. *trídhathach na hÉireann*) och till vänster finns en keltisk harpa (ga. *cláirseach*) som också används i Irlands vapen och till höger finns en treklöver (ga. *seamróg*) som förknippas med nationalhelgonet Sankt Patrick (ga. *Naomh Pádraig*). Innebörden i texten lyder: "Vi älskar det iriska språket!" Man kan konstatera att texten innehåller affektivt språk i och med att verbet 'älska' visar en stark och positiv inställning. Användningen av det personliga pronomenet 'vi' i texten understryker den kollektiva inställningen som språkbadsleverna och skolpersonalen borde ha trots att texten är utformad av en utomstående aktör och inte i skolan av skolpersonalen. Enligt den geosemiotiska referensramen är textens placering av intresse: den har placerats direkt vid ingången till skolan vilket medför att alla som kommer in till skolbyggnaden, det vill säga elever men också deras föräldrar eller andra vårdnadshavare samt gäster, passerar den stora texten på sin väg in

Detta avsnitt har presenterat hur diskursen om kulturkännedom och -arv förmedlas i de två språkbadsprogrammen i min studie. Skollandskapet i Blåhallon visade inga belägg på texter i anknytning till kulturkännedom om finlandssvensk eller sverigesvensk kultur. I Mjölon däremot förekom exempel på de båda kulturerna även om den sverigesvenska kulturen ensidigt var i fokus. De irländska skollandskapen innefattade texter med budskap om kulturarv förknippat med det iriska språket. Nationalsymboler som den irländska flaggan och harpan samt figurer från irländsk mytologi ingick som illustration. Texterna var utformade av både utomstående och språkbads elever. Iriskan anses ha ett viktigt förhållande till irländsk identitet och kultur vilket i sin tur är en av de främsta motiveringarna till språkrevitalisering och främjandet av språkbad (se t.ex. Ó Ceallaigh & Ní Dhonnabháin, 2015). Därutöver stöds inläringen och främjandet av iriskan på basis av språkets koppling till den nationella identiteten (jfr Watson, 2008) vilket delvis kan ses i materialet från Irland i min studie. Resultaten visar en tydlig skillnad i placeringen av texter anknutna till kulturkännedom och -arv. I Finland finns texterna i språkklassrummen och är tillgängliga för vissa elevgrupper medan texterna på Irland är upphängda i korridorerna och vid ingångarna. Placeringen av texterna i Finland understryker förekomsten av svenska rum i de finskspråkiga skolorna (jfr avsnitt 4.3.1). I iriskt språkbad är texterna synliga för alla elever i skolbyggnaderna.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att diskurser om språkbads elevskap förekommer i de fyra skollandskapen men diskurserna är olika betonade. Alla tre diskurser, dvs. revitalisering, uppmuntran till att tala språkbadsspråket och kulturkännedom och -arv, har dokumenterats i de irländska skollandskapen. Endast den tredje diskursen kunde identifieras i svenskt språkbad. Trots att diskursen om kulturkännedom och -arv förekom i svenskt språkbad betonades den sverigesvenska kulturen i större utsträckning och den finlandssvenska kulturen gavs mindre plats. Resultaten i avsnitt 5.2 indikerar att språkbads eleverna återger budskap som de möjligtvis har tagit del av i språkbad men även i det vidare samhället. Enligt en granskning utifrån kritisk diskursanalys kan man konstatera att intertextualitet, dvs. reproducering av diskurser, kännetecknar elevarbeten i skollandskapen på Irland. Språkbads eleverna återger yttranden som de har kommit i kontakt med tidigare, antagligen i språkbad eller annars.

5.3 Diskurser om språkbads elevskap hos elever

I detta avsnitt fokuseras diskurser om språkbads elevskap hos språkbads elever i svenskt och iriskt språkbad. Intervjuerna och teckningarna från Finland och Irland utgör materialet där jag har identifierat sammanlagt sex framträdande diskurser. Klassrumsobservationerna har använts som bakgrundsmaterial i analysen. Detta avsnitt inbegriper diskurser som för det mesta inte har förekommit i de tidigare avsnitten i detta kapitel. Diskurser som diskuteras här är diskurs om identifikation som två- eller flerspråkig, diskurs om separering av

språk, diskurs om intresse för språk, diskurs om nyttan med språkbadspråk, svenskspråkighet samt diskurs om revitalisering. Av dessa har diskurs om revitalisering framkommit bland diskurserna i skollandskapen och diskurs om separering av språk har ingått i en av diskurserna i avsnitt 5.1.1. Svenskspråkighet är en diskurs som berör endast svenskt språkbud medan diskursen om revitalisering berör enbart iriskt språkbud.

5.3.1 Identifikation som två- eller flerspråkig

Först redovisas på vilket sätt språkbadseleverna identifierar sig som två- eller flerspråkiga. Var och en av de sex eleverna i min studie anser sig vara flerspråkig vid någon tidpunkt under materialinsamlingsfaserna (se dock Olivia). De sex språkbadseleverna på Irland däremot identifierar sig som tvåspråkiga. Med hjälp av excerpts ur elevintervjuerna och elevteckningarna presenteras några exempel på drag som får eleverna att identifiera sig antingen som tvåspråkiga eller flerspråkiga.

I svenskt språkbud samtalar Sebastian och Sofia i årskurs 5 om att vara flerspråkig. Båda eleverna lyfter i sina utsagor fram språkbadspråket och de främmande språken, engelska och franska²⁵, som de lär sig i skolan. Eleverna visar tydligt språkligt självförtroende såsom excerpt 21 indikerar.

Excerpt 21

Forskare: miten te sitte kuvailisitte itseänne

Sofia: no mä oon siis mielestäni melko monikielinen

Sebastian: aika monikielinen et kyl mä sillee esim mun serbialaisten kavereiden kaa pelaan ni mä puhun niille ihan hyvin englantii ja oon mä pari sanaa serbiaa harjotellu koska niilt mä oon harjotellu ja mä oon niille opettanu vähä suomeeki et sit lätkäs mä puhun ruotsii ja ihan kotona suomee

Forskare: joo

Sofia: ja mul on just no mä osaan englantii et mä voisin just jonneki matkalle mennä et mä pärjäisin sil aika hyvin ja sit no ranskaaki mä opiskelen parhailla ni sitä sillee jotenki osaa ja ruotsia tietty

Sebastian: nii et jos sä niinku mä periaatteessahan ihan ite voisin lähtee matkaan jos mä oisin täl hetkel kuustoista ja mun samal kielitaidol mitä mul on nytte ni kyl mä ihan ite voisin hyvin lähtee matkaa ku kuustoistahan on se alla kuustoist sä et saa lähtee yksin [...] et kyl mä ihan hyvin pärjäisin et suunnillee hotellilla ni mun äiti ja isä ja isosisko on lähteny jonneki museo ja mä en halunnu sinne ni kyl mä ihan hyvin siel hotellil pärjäisin

Som excerpt 21 visar identifierar båda eleverna sig som flerspråkiga även om de använder sig av ett moderat adverb '*ganska*' (fi. *melko* och mer talspråkligt *aika*) i

²⁵ I Sebastians fall förekommer det franska språket i andra delar av parintervjun och i samband med den individuella intervjun och i hans teckning.

samband med beskrivningen men utsagorna antyder något annat. Sebastian berättar om skolspråken men också om sin erfarenhet av serbiska. Eleverna beskriver även sina färdigheter i de främmande språken engelska och franska medan språkbadspråket uteblir. Svenskan precis som förstaspråket finskan verkar vara självklara delar av flerspråkigheten eftersom färdigheter inte beskrivs på samma sätt som för engelskan och franskan. Sebastian uttrycker att han har användning för språkbadspråket även utanför skolan, dvs. när han spelar ishockey, och båda antyder att de också talar engelska utanför skolmiljön. Sofia är en av de språkbads elever i Blåhallon som inte regelbundet talar svenska utanför skolan eftersom hennes hobbyer är på finska, hon anger inte heller att hon talar svenska utanför skolan. Sebastian visar språkligt självförtroende för sina kunskaper genom att beskriva hur han skulle klara sig med sina nuvarande språkfärdigheter utan familjen i en hotellmiljö under en utlandsresa. Identifikation som flerspråkig framstår i excerpten i ett positivt ljus. Det finns emellertid också andra sätt att samtala om identifikationen som flerspråkig. Olivia i årskurs 8 i svenskt språkbud lär sig endast engelska som främmande språk i skolan utöver förstaspråket finska och språkbadspråket svenska. Till en början under parintervjun med Otto identifierar hon sig som flerspråkig.

Excerpt 22

Forskare: no entäs sitte ku kuvaillette itseänne kielenkäyttäjänä [...] mistä syystä

Otto: monikielinen [...] no just ku opiskelee kolmee kieltä ja ei sitä kuitenkaa sitä ruotsii kaa nyt viel niin hyvin osaa et pystyis puhuu sitä ihan sillee täydellisesti

Olivia: no mä sanoisin kans et sillee monikielinen koska ruotsii ja suomee et en mä puhu ruotsii sillee et se ois mun äidinkieli mut kyl mä omast mielest puhun tosi sujuvaa ruotsii et pärjäisin sillee Ruotsissa ja just ku meki paljo matkustetaa ja käydää Ruotsissa ni kyl siel puhuu niiden paikallisten kaa ja ymmärtää ja tälle ja sit kyl englantiiki ymmärrän kaiken ja sillee periaattees tiedänki miten siihen pitäis vastata mut sit yleensä tulee kauhee semmonen black out ku pitäis sanoo joku juttu

Båda eleverna väljer att identifiera sig som flerspråkiga dels på grund av antalet språk de studerar i skolan, dels på grund av svenskan som andraspråk. Eleverna har tidigare samtalat om vad det innebär att vara tvåspråkig och om man i så fall har behövt växa upp med två språk (jfr ursprung som kriterium för tvåspråkighet, Skuttnabb-Kangas, 1981). Eleverna anger att de kan svenska bra fastän inte på förstaspråksnivå: Otto konstaterar att svenskan inte är perfekt medan Olivia anger att svenska inte är modersmålet (fi. *äidinkieli*) utan finska. Elevsvaren antyder således att om man inte utifrån sina egna yttre krav kan identifiera sig som tvåspråkig är positionen som flerspråkig ett alternativ. Det framgår av Olivias svar att hon bedömer sina färdigheter vara så pass bra att hon kan använda svenska i Sverige med "lokala" vilket antagligen hänvisar till infödda talare av svenska. Olivia anger ytterligare att hon också kan engelska men excerpt 22 visar att språkbadspråket är avgörande vid identifikation. I samband med den individuella intervjun hösten 2016 berättar hon om sin teckning.

Excerpt 23

Olivia: mä vastaisin et mä oon yks- tai monikielinen

Forskare: kuvassa on kolme kieltä miksi edes mietit ykskielistä

Olivia: koska mun äidinkieli on kuitenkin kokonaa suomi ja vaik mä puhun sillee paljo ruotsii just et koulussa ja myös kavereiden kaa aina välillä mut sit ku ei se oo niinku periaatteessa se virallinen ku iskä ja äiti on kumminki suomenkielisiä ni kyl mä sanoisin et mä oon ihan suomenkielinen

Excerpt 23 understryker finskans roll i Olivias fall. Hon anser sig vara finsk trots sin språkbadshistoria. Uttrycket finska som modersmål är återkommande i Olivias utsagor vilket excerpt 22 och 23 visar. Olivias identifikation baserar sig således främst på språkgruppsidentiteten. Föräldrarnas språk som samtidigt är familjens hemspråk är mer avgörande än Olivias färdigheter i sina övriga språk. Olivia tangerar också diskursen om äganderätt till andraspråket i sin utsaga när hon utesluter detta att vara tvåspråkig i utsagan i excerpt 23. Hon konstaterar att hon inte är tvåspråkig eftersom hon kommer från en finskspråkig familj. Olivia har även tidigare sagt att svenskan är ett senare inlärt språk och att svenskan inte regelbundet talas i hemmet. Att vara tvåspråkig associerar i den finländska kontexten ofta till språkparet finska-svenska (se t.ex. Palviainen & Bergroth, 2018) i synnerhet när det gäller finlandssvenskar som ofta är födda med dessa två språk. Olivias resonemang kring äganderätt till andraspråket har beröringspunkter med tidigare studier i franskt språkbad i Kanada (Roy & Galiev, 2011) samt med så kallade nya talare (eng. *new speakers*) som är andraspråkstalare av ett minoritetsspråk (om baskiska, se t.ex. Ortega m.fl., 2015; om iriska, se t.ex. O'Rourke, 2011; O'Rourke & Walsh, 2020). De medverkande eleverna i Finland har gått i språkbad mellan sex och nio år när de blev intervjuade för min studie. Trots att de har tillägnat sig svenska sedan daghemsålder och studerat skolämnen på detta språk visar en del av eleverna sig vara kritiska till sina egna färdigheter i andraspråket.

Alla medverkande elever i iriskt språkbad identifierar sig i första hand som tvåspråkiga under de två materialinsamlingsperioderna i Bódhearc och Mónóg. Identifikationen stämmer överens med elevernas språkliga bakgrunder med engelska som förstaspråk och iriska som språkbadsspråket i skolmiljön från fyra års ålder. Det irländska utbildningssystemet stödjer inte heller identifikation som flerspråkig i och med att inläring av främmande språk vanligen inleds i grundskolans högre årskurser (jfr avsnitt 2.2).

Excerpt 24

Forskare: how would you describe yourself

Saoirse: probably bilingual because I only have two language but I want to learn more

Séamus: I would say bilingual but I know part of some languages because my brother and my dad speak them [...] French Spanish Italian [...] that is because we always go to Italy and France but I just like the Spanish language

Att vara tvåspråkig verkar vara relativt självklart för eleverna även om Saoirse i årskurs 5 inleder sin beskrivning med adverbet 'troligen' (jfr eleverna i svenskt språkbad i excerpt 21). Saoirse är en av eleverna i iriskt språkbad som brukar tala iriska i hemmet med åtminstone några av familjemedlemmarna. Hon har inte tagit del i skolans språkklubb till skillnad från Séamus som har bekantat sig med franskan året innan. Saoirse nämner inte övriga språkkunskaper utöver förstaspråket och språkbadsspråket medan Séamus antyder att han känner till tre ytterligare språk varav han har lärt sig franskan i skolan. Både Saoirse och Séamus visar ändå intresse för inläring av nya språk i skolan även om det inte under materialinsamlingsperioden var möjligt eller aktuellt. Séamus utsaga visar vidare att de främmande språken också kan komma hemifrån när han konstaterar att han lär sig 'några språk' (*some languages*) av sin pappa och bror. Att identifiera sig som tvåspråkig är kännetecknande även för Éadaoin och Eimear i årskurs 7 när de beskriver sig som tvåspråkiga eftersom de har engelska som förstaspråk och iriska som språkbadsspråk. Iriskan talas i viss mån hemma hos de båda eleverna: såväl Éadaoin som Eimear anger att de talar iriska med föräldrarna och syskonen. De båda studerar också franska i skolan men väljer att utesluta språket i sina identifikationer. Franskan beskrivs främst som inläringsspråk medan de två nationalspråken för tillfället utgör den språkliga identiteten hos Éadaoin och Eimear.

Överlag indikerar elevsvaren från svenskt och iriskt språkbad att identifikation som två- eller flerspråkig förutsätter vissa färdighetsnivåer och olika modaliteter. En av de återkommande modaliteterna i elevintervjuerna är kraven att kunna hålla en diskussion igång på något annat språk än förstaspråket.

Excerpt 25

Sebastian: et kyl sun pitää osata vähä keskustella [...] ni kylhän sen sanan ymmärtää jotenkuten mut ei se jos sä meet sille puhuu lauseita ja se ymmärtää sen ni kylhän sä sit osaa sitä kieltä mun mielest ihan hyvin [...]

Elias: mä pystyn jokaisel kielel ihan keskustelemaa sujuvasti [...] no se [ranska] on sit vähä vaikeempi mutta kyl mä sitä yritän [...]

Ellen: nii ja sit varsinki ku monikielinen ihminen on sillai et se osaa monta kieltä et esimerkiks vaik ruotsii suomee ja enkkuu aika sujuvasti ja sillai mun mielest aika moni meist on sillai monikielinen et jos sä osaat käydä keskusteluu jonku toisen henkilön kans niil kaikil kielil ni sit sä oot mun mielest sillai monikielinen ihminen

Flerspråkighet innebär enligt de tre eleverna i excerpt 25 att man kan konversera på sina språk. Att kunna enstaka ord är inte tillräckligt utan man ska kunna producera meningar och samtala på olika språk. Sebastian betonar ytterligare att konversationspartnern ska förstå det man säger vilket i sin tur är ett tecken på språkkunskaper. Elias konstaterar ungefär detsamma som Sebastian men han använder sig själv som exempel. Att flytande kunna konversera på sina språk, dvs. finska, svenska och engelska, och dessutom att försöka konversera på franska är krav som Elias ställer på sig själv och sin flerspråkiga identifikation. Enligt Ellen uppfyller många av klasskamraterna kravet att kunna samtala på

flera språk vilket också kan anses vara motiveringen till hennes egen identifikation som flerspråkig, precis som hos Elias.

De medverkande eleverna i iriskt språkbad samtalar om att vara en tvåspråkig individ utifrån kravet på att ha flyt i språkbadsspråket. En del av eleverna lyfter fram aspekter av språkriktighet och kommenterar de grammatiska inkorrektheter som de lägger märke till i sin iriska men övriga språkfärdigheter samtalar de inte om under intervjuerna. De irländska eleverna har i regel gått minst ett år längre i språkbad än sina finländska jämlingar. Eftersom alla andra irländska elever förutom Saoirse vid materialinsamlingsperioderna hade lärt sig åtminstone under en kort tid ett främmande språk blev identifikation som en flerspråkig individ ett lämpligt tema under intervjuerna.

Excerpt 26

Forskare: when would you describe yourself as multilingual

Eimear: [...] I know kind of French as well because I am learning it the moment [...] when I wouldn't have to think about translating stuff like I would be able to think in French [...]

Oisín: I am bilingual I can speak French but can't keep a conversation going. That is why bilingual instead of multilingual now but hopefully multilingual one day

I excerpt 26 reflekterar Eimear kring sina färdigheter på sitt främmande språk som hon lärt sig i skolan. Hon menar att övergången från tvåspråkig till flerspråkig sker när färdighetsnivån i det nytillägnade språket ökar. Det betyder att hon borde kunna tänka på franska i stället för att översätta till franska från sina övriga språk. Eimear ställer således detta krav på sig själv för att markera skillnaden mellan att vara två- eller flerspråkig. Oisín identifierar sig också som tvåspråkig även om han har studerat franska i två år. Under den individuella intervjun anger han att han kan tala franska i viss mån men hans färdigheter räcker inte till att hålla en konversation igång på hans främmande språk. Oisín har ändå en positiv attityd gentemot franskan vilket uttrycks i form av en önskan att vara flerspråkig i stället för tvåspråkig i framtiden.

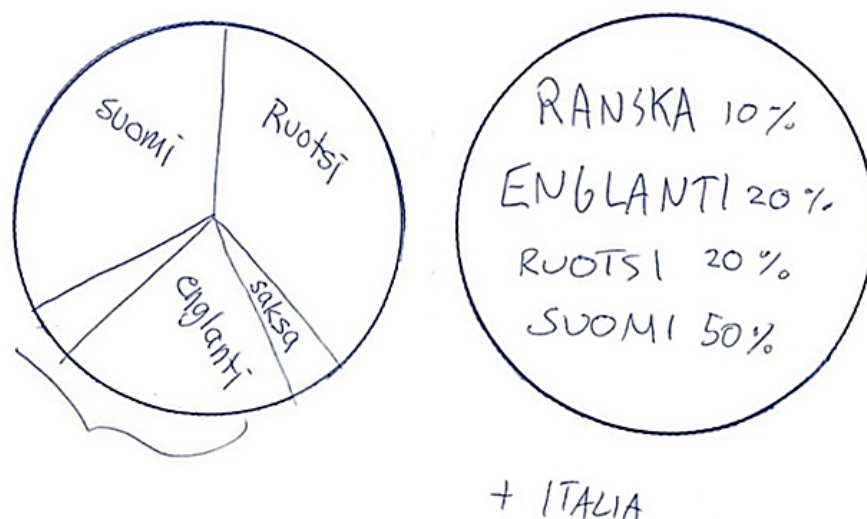
Avsnittet visar att språkbadseleverna i svenskt språkbad tenderar att identifiera sig som flerspråkiga och språkbadseleverna i iriskt språkbad som tvåspråkiga. Inläring av de främmande språken inleds tidigare i svenskt språkbad än i iriskt språkbad där eleverna börjar studera ytterligare ett språk först i årskurs 7 om de inte har möjlighet att delta i språkklubsverksamhet i grundskolans lägre årskurser. Elevutsagorna från de två kontexterna visar att eleverna reflekterar mer sällan kring sitt förstaspråk och även språkbadsspråk medan de främmande språken spelar en avgörande roll. I svenskt språkbad löser identifikation som flerspråkig de problem som identifikation som tvåspråkig innebär. Olivias reflektion kring äganderätt till andraspråket innefattar en möjlig forskningsstig för framtida finländska språkbadsforskning. Eftersom den formella introduktionen av de främmande språken i iriskt språkbad infaller först i början av högstadiet hade de medverkande eleverna i min studie högst ett läsårs

erfarenhet av språket, i detta fall franska som studeras av alla fyra informanter i Mónóg. En framträdande skillnad mellan de finländska och irländska eleverna är att eleverna i svenskt språkbud lättare anger att de kan olika språk i motsats till eleverna på Irland. I irländskt språkbud har exempelvis Oonagh i årskurs 8 inte räknat med franskan i sin språkrepertoar i teckningen eftersom kunskaperna i språket inte är tillräckliga enligt henne. Vid tidpunkten för den senare intervjun hade hon ändå nästan två års erfarenhet av språket. Tämmligen höga förväntningar på färdigheter i de främmande språken återkommer i elevutsagorna i de båda språkbudskontexterna i min studie.

5.3.2 Separering av språk

Separering av språk är en diskurs som förekommer i de två språkbudskontexterna i min undersökning. Medan separering av språk i språkbud i forskningslitteraturen vanligen hänvisar till språkbudslärares strategi att använda endast språkbudsspråket med eleverna (se t.ex. Bergroth, 2015) innebär separering av språk i elevutsagorna fysiska kontexter där eleverna använder sina språk.

I svenskt språkbud betyder separeringen huvudsakligen att språkbudsspråket svenska används endast i en viss domän men också att de främmande språken används begränsat. För majoritetsspråkstalande elever har finskan flest domäner i deras vardag men i min undersökning är det av intresse att granska svenskans och de främmande språkens roll i elevernas vardag. De två finländska eleverna i årskurs 7 anser sig vara flerspråkiga och visualiserar sin språkliga identitet i teckningsuppgiften såsom figur 15 visar.



FIGUR 15 Visualisering av Ellens och Elias språkliga identitet

Teckningen till vänster i figur 15 är Ellens visualisering. Teckningen visar att finskan och svenskans har ungefär lika stor del i hennes teckning jämfört med

Elias teckning till höger där svenskan utgör en mindre del. Ellen förklarar under eliciteringen att finskans och svenskans roll i hennes liv härrör från familjens språkliga bakgrund (se kapitel 3). Ellen är en av de elever i svenskt språkbad som aktivt använder svenska utanför skolan eftersom hon brukar tala svenska med medlemmar i kärnfamiljen och med släktingar. Svenskan är således inte endast ett skolspråk för henne utan hon har möjligheter att använda språkbadsspråket i andra miljöer än skolmiljön. De främmande språken engelska och tyska däremot förblir för det mesta som ett skolspråk. Elias i sin tur visualiserar sina språk genom att räkna upp dem i procent. Under intervjuerna berättar Elias att han sällan talar svenska utanför skolan, inte heller har han hobbyer där han talar språket. Detta innebär att svenskan förblir ett skolspråk i hans fall vilket kan återspegla svenskans andel i visualiseringen. Det framgår inte i tillräcklig utsträckning i intervjumaterialet hur svenskans och engelskans roll i hans vardag ser ut. Men både språkbadsspråket och det engelska språket är mindre närvarande i hans vardag utanför skolan. En annan materialinsamlingsmetod, exempelvis fotografering av elevernas vardag (jfr Mård-Miettinen & Björklund, 2018), kunde ha berättat mer om situationen eller åtminstone givit en annan bild. Franskan använder han däremot utanför skolan.

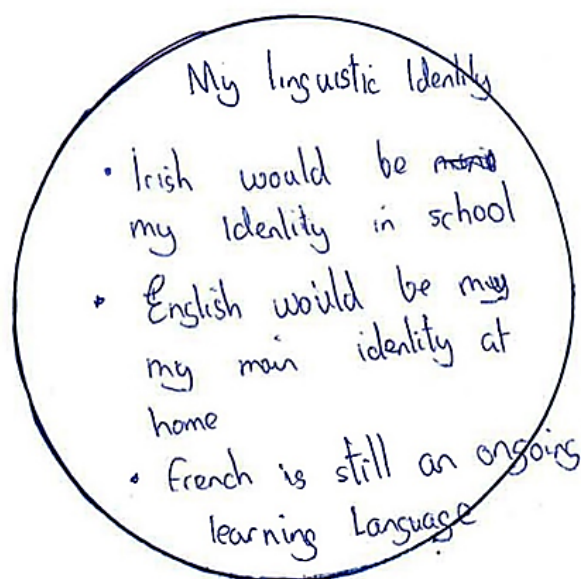
Excerpt 27

Forskare: mitä luulette että miten teidän kaverit tai perhe kuvailis teitä

Elias: no mä oon niitten mielest ainaki kakskielinen varmaan monikielinenki koska kyl mä sillee oon käyttäny ranskaa siis sillee jonku verran ku mun pikkuserkut on ranskalaisii ni mä oon niitten kaa yrittäny vähä

I excerpt 27 förklarar Elias att han har sysslingar i Frankrike och att han försöker tala franska med dem. Valet av franska som hans första främmande språk i stället för engelska kan eventuellt bero på familjens bakgrund. Även om Elias beskriver sin användning av franska med adjektivet *'lite'* visar utsagan ändå att han har någorlunda färdigheter i språket och kan använda språket i vardagliga situationer. Italienskan i Elias cirkel symboliserar ett nytt språk i hans repertoar eftersom han hade valt språket som ett valfritt B2-språk men hade inte hunnit inleda studierna. Liksom Ellen har också Elias en identifierbar domän utanför skolan för ett av sina språk.

Elefteckningarna från iriskt språkbad visar en större kontrast mellan språkbadselevernas språkanvändning. Ett exempel på separering visualiseras i figur 16.



FIGUR 16 Visualisering av Oisíns språkliga identitet

Språkbadsselevskap i iriskt språkbud innebär för en del av eleverna att det iriska språket är en del av hemmet medan iriskan för andra förblir ett skolspråk. Kontexten visar sig vara avgörande för Oisín. Han har tidigare angett under parintervjun att han är tvåspråkig och hans visualisering preciserar naturen hos hans tvåspråkighet. Skilda kontexter för språkbudsspråket och förstaspråket, dvs. språkbudsspråket förblir skolspråk, kan anses vara ett kännetecken för ett prototypiskt språkbudsprogram i flera länder (Swain & Johnson, 1997: 7, se även avsnitt 2.3.1) men inte i iriskt språkbud. Eftersom språkbud på Irland uppmuntrar både föräldrarna och eleverna att tala iriska även utanför skolan kan man konstatera att Oisíns enspråkigt engelska identitet i hemmet inte motsvarar förväntningen. Av hans utsagor framkommer det inga kopplingar till irisktalande nätverk utanför skolan. Oonagh, flickan i årskurs 8, beskriver en likadan separering när det gäller den språkliga identiteten. Hon ser sig huvudsakligen som enspråkig i respektive kontext: *"I wouldn't really speak much Irish at home [...] but when I come to school I would speak only Irish"*. Anpassning till den språkliga identiteten i skolan kännetecknar de irländska språkbudseleverna. Detta innebär att ankomsten till skolgården markerar att en mer enspråkigt irisk sida av språkbudselevens språkliga identitet blir framträdande i och med att språkbudsspråket ses som det enda kommunikationsspråket i skolan.

Separering av språk gäller också möjligheten att kunna tala språkbudsspråket utanför skolan och om användningen av språkbudsspråket är begränsad till hemlandet eller om språkbudsspråket kan användas även utomlands. Trots irländsk diaspora i Australien, Europa och USA, har det iriska språket främst användningsmöjligheter på Irland. Detta innebär att eftersom språkbudsspråket är koncentrerat till ett land är skolan för tillfället den primära domänen för andraspråkstalare av iriska. Utanför skolan har vissa elever möjlighet att tala iriska i hemmet medan för resten är *Gaeltachtaí* ett område för

att använda språkbadspråket. Situationen är annorlunda för elever i svenskt språkbad. Svenskan kan användas i de svenskspråkiga och tvåspråkiga områdena i Finland men ytterligare i Sverige och övriga Norden. Språkbadspråket är således inte begränsat till en kontext inom hemlandet utan andraspråkstalare har nytta av svenska även utomlands under sin skolgång och i framtiden.

Resultaten indikerar att språkbads eleverna i de båda kontexterna i min studie delvis har skilda domäner för sina språk. I fråga om svenskan och iriskan har språkbads eleverna i Finland flera möjligheter att använda svenskan utanför skolan vilket många av de medverkande eleverna också gör. På Irland används iriskan i vissa hem med föräldrarna men försök att använda iriska utanför skolan framgår inte av elevmaterialet. En del av eleverna har ytterligare domäner för användningen av de främmande språken medan för andra förblir både språkbadspråket och de främmande språken i stort sett bara skolspråk.

5.3.3 Intresse för språk

Diskursen om intresse för språk förekommer i elevdatan i de två geografiska kontexterna. Diskursen kommer till uttryck som en vilja att lära sig nya språk i framtiden antingen i eller utanför skolan. Som figur 15 tidigare visade har en del av språkbads eleverna i svenskt språkbad intresse för nya språk redan i grundskolans högre årskurser, såsom för Elias och hans studier i italienska, för andra betyder viljan det att lära sig nya språk i framtiden.

Olivia som under materialinsamlingen studerade endast ett främmande språk, engelska, i skolan reflekterar kring ett nytt språk i samband med teckningsuppgiften.

Excerpt 28

Forskare: tässä kuvassa on nyt suomi ruotsi englanti [...] jos tää on sun kieli-identiteetti nyt niin miltä se vois näyttää tulevaisuudessa

Olivia: se vois muuttua mä halusin mä oon opiskellu vähän aikaa espanjaa ja mä haluaisin oppia puhuu sitä sillee sujuvasti ni jos jossain ois mahdollisuus opiskella ni tosi mielelläni opiskelisin

I excerpt 28 berättar Olivia att hon har börjat studera spanska utanför skolan. Hon har inte nämnt språket tidigare under den individuella intervjun utan för ämnet på tal under eliciteringen. Hon anger att hon skulle vilja studera språket mer men för tillfället har hon inte möjlighet. Intresset för språk syns dels i det att hon har valt att börja med ett nytt språk utanför formell undervisning och att hon önskar att hitta ett ställe där hon kan studera. Eftersom Mjölön inte hade spanska i sitt språkprogram under materialinsamlingsperioden kan man anta att Olivia önskar hitta ett gymnasium där spanska ingår i språkprogrammet. Hennes uttryck '*jättegärna*' (fi. *tosi mielelläni*) indikerar att intresset för spanska är starkt.

Eleverna i iriskt språkbad visar också intresse för nya språk. En av de medverkande eleverna, Saoirse, har intresse för både främmande språk som

vanligen erbjuds i skolorna i Dublin och ett språk som vanlingen inte ingår i språkprogrammen i skolorna på Irland. Saoirse reflekterar kring språken i den individuella intervjun.

Excerpt 29

Forskare: when would you consider yourself as multilingual

Saoirse: probably when I am in secondary school because I want to do extra languages [...] not [other languages than English and Irish] yet

Forskare: in the future maybe

Saoirse: maybe [...] French and a Nordic language²⁶

Forskare: why would you like to learn that Nordic language

Saoirse: because [a family member has roots in a Nordic country] so I want to discover more

Saoirses yttrande i excerpten ovan är svaret på frågan om att vara flerspråkig men innefattar även ett tecken på intresse för språk eftersom hon konstaterar att grundskolans högre årskurser också innebär språkstudier. Hon anger inte enstaka språk i fråga om skolkontexten men berättar om ett annat intresse hon har och har haft ett tag. Saoirse förklarar att hon är tvåspråkig eftersom hon har två språk i sin repertoar. Hon nämner sedan franska som ett potentiellt främmande språk efter grundskolans lägre årskurser. Hon lyfter ytterligare fram ett nordiskt språk. Det franska språket kan anses ha en koppling till skolan i och med att Mónóg har franska och tyska i sitt språkprogram och Mónóg ofta är den skola som eleverna i Bódhearca väljer på grund av skolornas geografiska läge. Det andra språket i utsagan beror däremot på Saoirses nordiska anor. Hon visar intresse för familjens språkliga bakgrund och arv vilket visar sig styra valet av framtida språk.

Avsnittet visar att majoriteten av de medverkande språkbadsleverna i min studie visar intresse för språk och språkinläring (om svenskt språkbud, jfr Björklund, Pakarinen & Mård-Miettinen, 2015; Mård-Miettinen & Björklund, 2018; se även Pakarinen & Björklund, 2018). För det mesta ingår inläring av nya språk i skolan, dvs. språkbadsleverna inleder språkstudier antingen under eller efter språkbud. Olivias och Saoirses utsagor visar vidare att intresse för språk även kan innebära inläring av språk som inte är förknippade med skolan.

²⁶ Saoirse omnämner ett nordiskt språk som hon önskar lära sig i framtiden. Eftersom man kan anta att det finns endast en liten mängd individer i Dublin som kan detta nordiska språk anger jag inte vilket särskilt språk hon talar om för att skydda anonymiteten hos Saoirse och hennes familj.

5.3.4 Nyttan med språkbadspråket

Diskursen om nyttan med språkbadspråket framkommer främst hos de medverkande eleverna i svenskt språkbad. Med nyttan avses i detta avsnitt att deltagandet i språkbad medfört någon typ av nytta utanför skolkontexten. För det första är svenskan till nytta när den möjliggör kontakt med andraspråksgemenskapen. För det andra kan färdigheterna i svenska ge ekonomisk nytta (om språkinlärningssammanhang, se Darwin & Norton, 2015).

Excerpt 30 visar två sammanhang där eleverna i svenskt språkbad får möjlighet att tala sitt andraspråk efter skoldagen.

Excerpt 30

Forskare: puhutko ruotsia koulun ulkopuolella

Otto: mä just pelaan jalkapallo ni mäki puhun niitten joittenki mejän jengiläisten kans ruotsii koska siel on aika paljo suomenruotsalaisii

Hobbyer, i synnerhet lagsport, är ett exempel på andraspråksgemenskap som språkbads elever som andraspråkstalare kan få tillgång till via deltagandet i språkbad. Otto anger att fastän svenskan inte är hans primära språk i hobbysammanhang kan han utnyttja sina språkkundskaper genom att spela i ett lag där även förstaspråkstalare ingår. Otto specificerar i excerpten att han talar svenska med några av de svenskspråkiga lagkamraterna. Enligt de finländska eleverna finns det flera idrottslag i Helsingfors där de kan använda flera kommunikationsspråk eftersom lagen innefattar personer med olika förstaspråk. Ottos utsaga indikerar att han talar svenska med finlandssvenska lagkamrater men han berättar inte närmare om huruvida det finns andra språkbads elever än han själv i laget.

De medverkande eleverna i svenskt språkbad i min studie konstaterar att språkbadet har givit dem fördelar som elever i reguljär undervisning inte nödvändigtvis kan ta del av.

Excerpt 31

Forskare: mitä hyötyä kielikylvyssä on ollu teille

Sebastian: on sillee hyötyy et mä oon oppinu ruotsii se on yleensä niin sellasil tyypeil jotka ei oo kielikylvyssä ni mä oon huomannu et ne ei sillee ne ei osaa sillee kauheenkaa hyvin ruotsii et jos mul ois Ruotsis turnaus ja mä en ois ollu kielikylpyluokal ni en mä osais oikeestaa puhua sitä ruotsii

Sofia: mul on just se et siit on hyötyy ja sit ku sul on se ruotsi siel taustal ni sit sun on helpompi oppii uusii kielii

Femteklassarna Sebastian och Sofia sammanfattar sina positiva erfarenheter av språkbad i excerpt 31. Sebastian beskriver nyttan med språkbadet på en personlig nivå och enligt honom har tiden i språkbad medfört i synnerhet muntliga färdigheter i svenska som han kan dra nytta av även utanför Finland. Han jämför

sin svenska med kompisars förmodligen i samma ålder och konstaterar att deras färdigheter i svenska är ringa. Vid tiden för materialinsamlingarna i Blåhallon ingick studier i svenska inte i läroplanen för årskurserna 1–6. Man kan således anta att ifall Sebastians kompisar i reguljär undervisning är finskspråkiga hade de inte ännu lärt sig svenska i skolan. Det framkommer ytterligare av Sebastians yttrande att användningen av språkbadspråket inte är begränsad till Finland (se avsnitt 5.3.1). I sin utsaga beskriver Sofia dels ur eget perspektiv, dels mer allmänt, hur andraspråkstillägnande kan gynna inläring av övriga språk i framtiden. I en annan utsaga hänvisar hon direkt till kopplingen mellan svenskan och tyskan och att inläringen av tyska är lättare för henne som språkbadslev tack vare svenskan.

Ett annat exempel på personlig nytta skildras i excerpt 32 av Olivia. I hennes utsaga berörs nyttan med språkbadspråket i arbets- och studielivet.

Excerpt 32

Olivia: mun mielest se on tosi kiva ku on just suvus paljo ruotsinkielisii ni on tosi kiva käyttää sitä kieltä mitä osaa ja puhuu niille ja kyl mä ite oon sillee ihan ylpeeki siitä et osaa hyvin montaa kieltä ja sit se on mun mielest kiva kavereiden kans puhuu ruotsii ja myös monet just ku hakee kesätöitä ja muuta ni työpaikat arvostaa hyvää kielitaitoo ja tälle ja mun mielest tää kielikylpy on vähä semmonen yhteisö tai sillee et mä oon tosi ilonen et mä oon menny kielikylpyyn et kyl mä suosittelisin kaikille ketkä menee kouluun tai tarhaan ni kielikylpyy [...] oon miettiny sillee et must ois mielenkiintost mennä vaihtoo tai ehkä opiskelee Ruotsii et jos sit menis ni kylhän siinä sitte ruotsi on ihan sellanen pääkieli

Olivias utsaga börjar med en beskrivning av den nytta som förknippas med möjligheten att kunna kommunicera med svenskspråkiga släktingar. Olivia anser att detta att hon lärt sig svenska i språkbad ger henne också en ekonomisk fördel i och med att färdigheter i svenska uppskattas i olika yrken i synnerhet i Svenskfinland. Språkbad har också skapat en gemenskap i skolan som hon har fått ta del av. Även om Olivia räknar upp främst instrumentella aspekter som hon har fått via språkbad framkommer det olika typer av värden och nytta i utsagan. Hennes erfarenheter i språkbad har varit trevliga vilket medför att hon rekommenderar språkbad även för andra. Olivia har ytterligare funderat på att åka på utbyte eller studera i Sverige. Hennes utsaga indikerar att hon ser nyttan av svenskan även efter språkbad. Olivia är den enda av eleverna som nämner svenska som ett alternativt studiespråk: resten av eleverna har talat om fortsatta studier på finska efter den grundläggande utbildningen. Överlag är språkbadspråket viktigt för eleverna på personlig nivå. Det som uteblir i utsagorna är svenskan på en samhällelig nivå och språkets roll för Finland. De aspekter som Olivia reflekterar kring har likheter med motiv som har fått språkbadsfamiljer av välja språkbad för sina barn. I Bergroth (2007: 11) rapporteras exempelvis kontakter till svenskspråkiga släktingar och nyttan med språk i arbetslivet som relevanta skäl. Man kan sålunda anta att Olivias reflektioner kan återge aspekter som hon har hört eller kommit i kontakt med via andra människor.

Om man granskar de majoritetsspråkstalande språkbads elevernas uppfattningar om svenska ur ett bredare perspektiv kan man anta att eleverna i svenskt språkbad bidrar till användningen av svenska på samhällslig nivå. Detta innebär att även om svenskt språkbad inte i sig förväntas fostra nya talare av svenska (jfr iriskt språkbad) kan språkbads eleverna bidra med ökad användning av svenska i samhället. Resultaten i min studie visar att de flesta av de medverkande eleverna är intresserade av att tala sitt andraspråk också utanför språkbadsmiljön redan under skolgången och planerar att göra det även i framtiden. Av utsagorna framgår att flera av språkbads eleverna i min studie har lärt känna svenskspråkiga exempelvis via hobbyer. De använder svenska i sådana sammanhang som kan leda till att användningen av svenskan fortsätter efter språkbadet.

5.3.5 Svenskspråkighet

En stark diskurs i svenskt språkbad är svenskspråkighet i skolkontext. De medverkande eleverna i svenskt språkbad delar sin skolvardag med elever i finskspråkig undervisning i samma skolbyggnad. Excerpt 33 består av exempel på hur språkbads eleverna skiljer ut sig själva från de övriga eleverna i skolan.

Excerpt 33

Sebastian: suomenkielisii paitsi nää kuus luokkaa [...] vaik olisit ruotsinkielinen ja k-luokalla

Ellen: meidän luokal [...] ku me ollaa aina puhuttu ruotsii

Olivia: ruotsinkielinen [luokka] [...] ruotsinkieliset [eikä suomenkieliset]

I excerpt 33 förekommer två sätt att beskriva språkbadsklasserna och klasserna i finskspråkig undervisning. Sebastian använder benämningen 'finskspråkig' för eleverna utanför språkbad trots att de flesta eleverna i skolan, inklusive språkbads eleverna, har finska som förstaspråk. Han hänvisar explicit till språkbads elever med benämningen 'svenskspråkig' eller bokstaven 'k' som är begynnelsebokstaven för det finska ordet för språkbadsklass (fi. *kielikylpyluokka*). Ellen hänvisar till sig själv och sina klasskamrater med språket svenska och konstaterar att klassen alltid har talat svenska. I sin utsaga syftar Olivia på språkbadsklasserna med benämningen 'svenskspråkig klass' eller 'svenskspråkiga elever' när hon vill poängtera skillnaden mellan språkbadsklasserna och klasserna i reguljär finskspråkig undervisning.

Även om språkbads eleverna berättar mycket om svenskan och dess roll i deras liv kallar de sig inte för svenskspråkiga utanför skolan. Identifikation som svenskspråkig är tydligt kontextbunden och används framför allt för att understryka tillhörighet till en språkbadsklass. Benämningen svenskspråkig används inte för att identifiera sig med finlandssvenskar. Den finlandssvenska eller svenska kulturen framkommer inte heller i elevernas utsagor. Sebastian i årskurs 5 är den enda som ger ett konkret exempel på kultur och då anger han

Luciatåg som exempel på finlandssvensk kultur. De övriga eleverna i svenskt språkbad samtalar mer om språkliga aspekter i anknytning till språkbadsspråket.

5.3.6 Revitalisering

En återkommande diskurs i de irländska elevutsagorna är revitalisering av det iriska språket och språkbadselevernas roll i processen. Diskursen om revitalisering är ytterligare sammanvävd med iriska som markör för grupptillhörigheter och gemensam härkomst (jfr Liebkind & Henning-Lindblom, 2015). Kunskaper i de båda nationalspråken anses viktiga men iriskan tenderar att få mer uppmärksamhet i elevutsagorna från Bódhearc och Mónóg.

Användningen av det personliga pronomenet '*vi*' ifråga om irländare som identitet är den mest framträdande markören i intervjumaterialet. Revitaliseringen och användningen av det iriska språket är centrala. Man kan anta att Bódhearc och Mónóg åtminstone delvis har förmedlat budskapet till sina språkbadselever, annars kan budskapet ha internaliserats tack vare språkbadsföräldrarna.

Excerpt 34

Oonagh: Irish is kind of the country's language so you want to know it

[...]

Saoirse: [...] being in an Irish school but I love it because I will be able to say that I speak the language of our country

I excerpt 34 yttrar både Oonagh och Saoirse sig om det iriska språkets status som landets språk. Arv och iriskans förhållande till staten framgår av båda utsagorna. Oonagh reflekterar kring statusen på en generell nivå till en början, sedan yttrar hon ett ställningstagande '*you want to know*' som innebär att irländare borde vara intresserade av att kunna iriska. '*You*' kan också tolkas som att det inbegriper Oonagh. I stället för att behandla iriskans roll på Irland mer generellt anger Saoirse att hon vill vara en av irländarna som kan tala iriska. Att kunna tala landets språk är viktigt för henne. Saoirses utsaga innefattar ett element av tillhörighet till en grupp som kan iriska.

Revitaliseringsdiskursen framstår i synnerhet i elevutsagor som hänvisar till befolkningen som kan iriska. I excerpt 35 framför Éadaoin och Eimear i årskurs 8 sin åsikt om det iriska språket och dess ställning i samhället.

Excerpt 35

Éadaoin: I definitely think that we should be speaking more Irish in this country

Eimear: probably the same there should be more people speaking Irish

Både Éadaoin och Eimear uttrycker ett önskemål om fler irisktalande människor i landet där iriska har en lång historia. I viss mån framgår av Éadaoins utsaga det

kollektiva ansvaret för det iriska språket. De båda talar iriska i hemmet i viss mån och har traditionella hobbyer: Éadaoin spelar exempelvis concertina som är ett traditionellt instrument i irländsk folkmusik och Eimear spelar gaelisk fotboll. Eleverna kan anses vara majoritetsspråkstalare som visar minoritetsbeteende också utanför skolan. Éadaoin betonar språkets historia på Irland. Hon konstaterar att Irland därutöver är ett iriskspråkigt land. Éadaoin beskriver språksituationen ur ett kollektivt perspektiv vilket realiseras i användningen av pronomina 'vi' och 'vår' (jfr Brown, 2008).

Diskursen om revitalisering förekommer starkare i utsagorna ifall eleverna använder iriska också i hemmet. Några av de medverkande anger att språkbadspråket har kommit hem till dem på grund av språkbad och via tidigare generationer.

Excerpt 36

Forskare: do you speak Irish at home

Séamus: yeah [...] mostly with my dad because he went to this school [...] at school I am pretty Irish but we do speak a lot of Irish at the house as well

[...]

Éadaoin: we speak Irish and English {short paus} my mum and dad both studied Irish so they know how to speak Irish so we speak that at home and then my siblings are in Irish primary school so we speak Irish

Séamus i årskurs 5 fått bekanta sig med språkbadspråket redan före skolstarten. Han angav explicit att hans pappa talade iriska i hemmet och iriskan hade börjat användas när Séamus var fyra år gammal, det vill säga ett år innan han officiellt började i språkbad. Hemmet fungerar delvis på två språk enligt honom. Hemma hos Éadaoin tillämpas en motsvarande strategi. Det framgår inte av Éadaoins utsaga ifall föräldrarna har gått i språkbad men hennes syskon går också i språkbad i grundskolans lägre årskurser. Eleverna i iriskt språkbad tenderar att ha en affektiv inställning till det iriska språket. Språkbadsfamiljernas positiva inställning till iriskan är också framträdande i elevutsagorna: föräldrarna uppmuntrar sina barn att använda iriska. Unikt för språkbadseleverna på Irland i min studie är diskursen om överföringen av språket från en generation till en annan (eng. *intergenerational transfer*) trots elevernas låga ålder och andraspråkstalarposition. Diskursen om överföring är sammanvävd med revitaliseringsdiskursen i excerpt 37 som innefattar två exempel från elever i olika åldrar: Séamus är 11 år gammal och Éadaoin är 13 år gammal.

Excerpt 37

Forskare: what are the pros and cons of this type of Irish-medium education

Séamus: I think it is good because it [Irish] is our national language and more people should be able to learn it and like if we know it we then could teach our kids and they could teach their kids

[...]

Éadaoin: there would have been less people speaking Irish but it has like grown the language we have siblings who go to Irish schools and people have more kids in [Irish schools] you know

Séamus utsaga i excerpt 37 illustrerar en önskan om språkbevarande. Han återger samtidigt hur han själv har fått iriskan hemifrån: det är hans pappa som började lära honom iriska före skolstarten. Séamus utsaga kan således tolkas vara ett eko av den ideologi som närvarar i samhället. Med tanke på frågeformuleringen i excerpten kan man konstatera att det kollektiva 'vi' syftar på språkbadselever och deras roll, eller ansvar, som blivande föräldrar i revitaliseringsprocessen. Ett liknande resonemang uttrycktes av Éadaoin när hon under den ena av intervjuerna redogjorde för det iriska språkets ställning i samhället. Éadaoin i sin tur skildrar hur situationen för det iriska språket har ändrats på grund av språkbad. Hon är medveten om att antalet iriskspråkiga varierar och att flera talare behövs. Éadaoin nämner mer implicit än Séamus överföringen mellan generationerna även som andraspråkstalare. Eleverna har i viss mån tillägnat sig budskapet om individernas insats i revitaliseringsprocessen, vilket har dokumenterats exempelvis i skyltarna i Bódhearca.

I iriskt språkbad är en av målsättningarna att språkbadseleverna som nya talare av iriska delvis ska avhjälpa brister vid överföringen av det iriska språket från en generation till en annan i *Gaeltachtaí* i försök att återuppliva språket (se t.ex. Ó Duibhir, 2018a). Målsättningen manifesteras ofta i olika dokument som uttrycker en önskan om att språkbadsföräldrarna borde tala iriska hemma med sina barn. Tillsammans skulle dessa två åtgärder bidra till ökad användning av det iriska språket i samhället. Resultaten stämmer överens med tidigare irländsk språkbadsforskning (t.ex. Ó Laoire, 2000). De medverkande eleverna i iriskt språkbad däremot har en förståelse för det iriska språket och dess sårbara ställning i samhället. Eleverna i min studie har inte i nuläget många möjligheter att tala språkbadsspråket utanför skolan, förutom de elever vars föräldrar också använder iriska i hemmet. Av utsagorna framgår ändå att eleverna redan vid låg ålder har internaliserat målsättningen för iriskt språkbad: att föra språket vidare till följande generationer för att språket ska kunna överleva även i framtiden. Det är också anmärkningsvärt att de irländska språkbadseleverna hänvisar till sig själva som *Irish* vilket inte explicit tar ställning till elevernas första- eller andraspråk. Det finns nämligen en irisk benämning *Na Gaeil* som är en etnolingvistisk grupp som geografiskt berör republiken Irland, Nordirland, Skottland och Isle of Man, det vill säga de områden där iriska, skotsk gäliska och manx talas. Även om de medverkande eleverna uppenbarligen är stolta över sin härkomst och sina kunskaper i iriska anser de sig inte, precis som majoriteten av andraspråksinlärare av de gäliska språken, vara *gael* (jfr Dunmore, 2017; O'Rourke & Walsh, 2020).

I avsnittet har jag presenterat sex diskurser om språkbadselevskap i elevmaterialet. Alla diskurser är inte framträdande i de båda programmen men det finns gemensamma diskurser i svenskt och iriskt språkbad. En tydlig

identifikation som antingen tvåspråkig individ i iriskt språkbad eller flerspråkig individ i svenskt språkbad beskriver de medverkande eleverna i min studie. Separering av språk enligt domän och intresse för språk och språkinläring är ytterligare gemensamma nämnare för eleverna i mitt material. I svenskt språkbad beskriver eleverna användningen av svenska ur individperspektiv vilket innebär att språkbadsspråket är till nytta för individen medan det iriska språket ofta diskuteras i form av kollektiv språkanvändning som anknyts till revitalisering och överföring av iriskan till följande generation.

5.4 Sammanfattning

I detta kapitel har jag undersökt diskurser om språkbadselevskap i svenskt och iriskt språkbad i styrdokument, skollandskapen och hos språkbadseleverna. De tre underavsnitten består av ett varierande antal diskurser vilket innebär att språkbadselevskap, dvs. att vara en majoritetsspråkstalare som tillägnar sig ett andraspråk i skolmiljö, framställs på olika sätt i de olika materialen. Det tyder vidare på att aktörerna som skapar styrdokument och eleverna som går i språkbad har olika framträdande aspekter som de lyfter fram.

Skollandskapen i iriskt språkbad förmedlar mer explicita budskap om revitaliseringen av iriskan och uppmuntran till att tala iriska i skolan medan skollandskapen i svenskt språkbad inte reproducerar de diskurser som uppstår i styrdokument. Det finns således behov av mer ingående forskning som även inkluderar skolpersonalen ifall man vill använda skollandskapen som mekanism för att förmedla budskap och värden om språk och språkanvändning. Deltagandet har gett eleverna i svenskt språkbad främst personlig nytta i form av språkkunskaper som ger studie- och arbetsmöjligheter i framtiden.

Språkbadsfamiljernas stöd vid andraspråkstillägnet efterlyses i svenskt språkbad i synnerhet i Mjölön där eleverna är i tonåren. Begäran om stöd förmedlas i styrdokument. Eleverna i iriskt språkbad anser för sin del att deltagandet i språkbad ger dem språkfärdigheter som redan nu eller eventuellt i framtiden har samhällsnytta i och med att de kan föra det iriska språket vidare till nya generationer. Ett av syftena i iriskt språkbad är inkludering av språkbadsfamiljer i språkrevitaliseringsförsöket (se t.ex. Ó Duibhir, 2018a). Begäran förekommer upprepade gånger i styrdokument i grundskolans lägre årskurser där man önskar att familjerna använder iriskan i skolan.

Med funktionell flerspråkighet hänvisas i forskningslitteraturen till språkbadselevs förmåga att kunna använda sina språk i vardagliga situationer (se Bergroth, 2015; Björklund & Mård-Miettinen, 2015). Språkanvändningen i vardagen diskuteras i läroplansgrunderna i första hand i anknytning till muntlig interaktion. I svenskt språkbad eftersträvas i synnerhet att eleverna aktivt talar språkbadsspråket i skolmiljön och att språkbadslärarna uppmuntrar till språkanvändning samt skapar möjligheter för elever att tala svenska. (Bergroth, 2015: 60–61.) Elevutslagorna från svenskt språkbad antyder att eleverna har förmåga att använda sina språk både i och utanför skolan. Elevutslagorna från

svenskt språkbad beskriver i första hand den personliga nyttan av att kunna svenska. Färdigheter i språkbadsspråket kan ge eleverna flera möjligheter att söka sig till fortsatta studier efter den grundläggande utbildningen (t.ex. studier i Sverige). Färdigheterna gagnar också eleverna på arbetsmarknaden (dvs. ekonomiskt värde) och underlättar för dem att få kontakter med svenskspråkiga i antingen Finland eller Sverige. Man kan upptäcka ett eko av föräldrarnas tankar (jfr Bergroth, 2007).

Hälften av eleverna i svenskt språkbad konstaterade att språkbadsspråket sporadiskt kunde höras och användas hemma eftersom elevernas syskon också gick i språkbad eller då familjen på skoj inkluderade enstaka svenska ord och uttryck i en annars finskspråkig kommunikation. I och med att föräldrarna enligt eleverna är finskspråkiga tillskrev eleverna sig själva en påfallande stark finskspråkig identitet utanför skolan. Det framkommer däremot inte av studien ifall de medverkande eleverna i någon mån använder svenskan i anknytning till medier, läsning, spelande osv. (jfr Bergroth, 2007; Björklund, Pakarinen & Mård-Miettinen, 2015; Mård-Miettinen & Björklund, 2018). Resultaten i min studie stödjer däremot tidigare studier i svenskt språkbad i Finland (se ovan) som visar att språkbadseleverna har och drar nytta av kontakter till svenskspråkiga också utanför skolan.

Forskningslitteraturen brukar använda beskrivningen kompetenta tvåspråkiga (eng. *competent bilingual*) när man beskriver en av målsättningarna för iriskt språkbad (se Harris, 2007; Ó Duibhir, 2018a; Ó Riagain, 1997). Detta innebär att eleverna som har deltagit i språkbad ska uppfostras till aktiva andraspråkstalare (se Ó Duibhir, 2018a). Kompetens i språkbadsspråket i den irländska kontexten kan med hög sannolikhet påverka elevernas vilja att ta del av de irisktalande nätverken i framtiden vilket i sin tur bidrar till revitaliseringen av iriskan (Ó Riagain m.fl., 2007, se även Ó Duibhir m.fl., 2015). Resultaten i min studie kompletterar den tidigare irländska språkbadsforskningen i och med att eleverna i iriskt språkbad visar intresse för att värna om det iriska språket och använda språket åtminstone i skolkontexten. En del av eleverna talar iriska i hemmet medan iriskan för andra förblir ett skolspråk. Eleverna i iriskt språkbad i min studie visar en tendens att återge ideologier om språkrevitalisering som de har kommit i kontakt med antingen i språkbad, via familjen eller annars i samhället. De av eleverna som har möjlighet att tala iriska i hemmet visar tydligare känsla av ansvar för språket även om de är unga.

Eleverna börjar i språkbad vid låg ålder i daghem och fortsätter att bada på svenska och iriska genom hela den grundläggande utbildningen. Även om programmen i Finland och på Irland varierar i intensitet i fråga om undervisning på språkbadsspråket är svenska och iriska en stor del av elevernas skolvardag under tio års tid. Man kan således anta att språkbad inverkar på deras identifikation då de deltar i programmet, dvs. bidrar till språkbadselevskapet (om tidigare språkbadselever i svenskt språkbad, se t.ex. Sjöberg & West, 2017). Elevernas investering i iriskt språkbad syns i elevmaterialet. Eftersom överföringen av det iriska språket från en generation till en annan är tämligen otillräcklig i *Gaeltachtaí* behövs det ett stort antal språkbadselever och övriga

elever som lär sig iriska i skolan för att kompensera situationen (Ó Riagain, 1997). Detta innebär ur revitaliseringsperspektivet att språkbadspråket borde användas också utanför skolan. Ó Duibhir (2018a) hävdar att trots Irlands långa tradition av undervisning i iriska i skolan används språket endast lite i det dagliga livet utanför skolkontexten. Språkbads eleverna i min studie är unga andraspråksinlärare men vid tidpunkten för materialinsamlingen har de en positiv inställning till och en förståelse för vikten av att överföra språket till nya generationer. Språkbads elevernas utsagor är tröstbringande med tanke på de låga överföringssiffrorna. Deras utsagor innehåller en implicit hänvisning till att iriskan används i hemmet, m.a.o. i en annan domän än skolan. Trots språkbads elevernas positiva kommentarer måste man förhålla sig till dem med förbehåll eftersom eleverna är unga och fortfarande befinner sig inom skolsystemet. Eleverna kan endast föreställa sig sin framtid men det finns inga garantier att de kommer att vara av samma åsikt när de har lämnat språkbadsprogrammet. Emellertid är proceduren att ta iriskan från skolan till hemmet bekant för en del av språkbads eleverna. En del av eleverna i iriskt språkbad anger att iriskan används i hemmet eftersom en av föräldrarna har gått i språkbad i sin ungdom. Utgående från denna premis kan man bättre förstå utsagor om att uppföstra sina framtida barn via iriskan.

Tidigare språkbadsforskning har uppmärksammat att språkbadspråket inte alltid blir en del av elevernas liv utan språkbadspråket används endast i skolan (se t.ex. Swain & Johnson, 1997: 7). Resultaten i min studie visar emellertid att flera deltagare i de båda kontexterna använder språkbadspråket utanför skolmiljön åtminstone delvis. I svenskt språkbad anger Sofia i årskurs 5 och Elias i årskurs 7 att svenska främst är ett skolspråk medan Sebastian, Ellen, Olivia och Otto regelbundet kommer i kontakt med svenskan utanför skolan. Ellen, Olivia och Otto har svenskspråkiga släktingar med vilka de talar svenska. Sebastian är den enda av de fyra som inte har kontakt med svenska via sin familj men deltagandet i språkbad möjliggör användningen av svenska i hobbyer. Otto anger också att han talar svenska med sina finlandssvenska lagkamrater. Några av eleverna berättar att svenska i undantagsfall kan höras också hemma. Det innebär att trots de svenskspråkiga släktingarna är det språkbadet som har fört det svenska språket till de majoritetstalande elevernas hem. I iriskt språkbad används iriska åtminstone delvis i kärnfamiljen hos Saoirse, Séamus, Éadaoin och Eimear. Endast de äldsta eleverna i iriskt språkbad, Oisín och Oonagh, uttrycker att användningen av språkbadspråket är begränsad till skolkontexten eftersom de inte talar iriska hemma eller i hobbyer. I Dublin förekommer det färre naturliga kontakter till språkbadspråket jämfört med i Helsingfors. I iriskt språkbad ses upprätthållandet av den samhälleliga tvåspråkigheten som en utgångspunkt men även i svenskt språkbad kan deltagandet i programmet och tillägnandet av svenskan i längden ha inverkan på samhällelig nivå utan att det explicit anges som mål för språkbadet i svenska (se Björklund & Mård-Miettinen, 2015: 127). Användningen av svenskan i framtiden blir mer sannolik då språkbads eleverna får kontakter med svenskspråkiga redan under språkbadet och då de planerar studier på svenska i framtiden.

6 AVSLUTANDE DISKUSSION

Syftet med min avhandling har varit att visa hur språkpolicy och två- och flerspråkighet diskursivt framställs i skollandskapen i svenskt språkbad i Finland och i iriskt språkbad på Irland och vad som kännetecknar språkbadselevskap hos språkbadselever. Jag ville således för det första undersöka hurdana språkförhållandena är i skolornas visuella kommunikation. I undersökningen har jag ytterligare granskat vilka diskurser om två- och flerspråkighet som förmedlas i skollandskapen och hur språkbadseleverna i årskurserna 5, 7 och 8 förhåller sig till dem. Till sist har studien beaktat vilka kännetecknen som ingår i språkbadselevskap i de två språkbadsprogrammen. Undersökningen har ett sociolingvistiskt perspektiv på flerspråkighet i skolmiljöer. Undersökningens teoretisk-metodologiska referensram har utgjorts av kritisk diskursanalys. Forskningsfrågorna har besvarats med hjälp av kritisk granskning av fotografier, elevintervjuer, elevteckningar och kompletterande material som nationella läroplaner, skolors styrdokument och fältanteckningar.

I avhandlingens sista kapitel presenteras svar på de övergripande forskningsfrågorna och resultaten diskuteras i ljuset av tidigare forskning i skollandskap och språkbad. I avsnitt 6.1 sammanfattas resultaten gällande de undersökta fenomenen i avhandlingen. Avsnitt 6.2 fokuserar på studiens begränsningar och möjligheter. Begränsningarna diskuteras med tanke på de teoretisk-metodologiska valen och materialinsamlingsprocessen. I avsnitt 6.3 diskuteras studiens betydelse och bidrag till språkbadsforskning, skollandskapsforskning och annan andra- och flerspråkighetsforskning.

6.1 Samspelet mellan språklig praxis i skollandskapen och språkbadselevs inställning

Svenskt språkbad i Finland baserar sig på franskt språkbad i Kanada, en modell som utgår från att berika den majoritetsspråkstalande befolkningen (finskspråkiga respektive engelskspråkiga barn) med färdigheter i landets

minoritetsspråk (svenska respektive franska) (Laurén, 1999: 22; se även avsnitt 2.2.3). Svenskt språkbåd ska således i första hand gynna individen: språkbådseleverna ska behålla sin etnolingvistiska identitet som finskspråkiga och berika den med färdigheter i språkbådsspråket svenska och en kännedom om (finland)svensk kultur (jfr Bergroth, 2015). Eftersom det finländska utbildningssystemet förutsätter studier i minst ett språk till borde svenskt språkbåd uppfostra eleverna till flerspråkiga individer som kan kommunicera på de språk som ingår i programmet främst i skolan men även utanför skolmiljön. Språkbådet i svenska ska dock inte bara gynna individen utan det stödjer också den samhälleliga tvåspråkigheten (finska-svenska) i viss mån genom att språkbådseleverna får färdigheter i landets minoritetsspråk (jfr Björklund & Mård-Miettinen, 2015: 127; Nationalspråksstrategin, 2012). I Nationalspråksstrategin (2012) lyfts språkbådet explicit fram som en åtgärd att främja inläring av nationalspråken. Resultaten i min studie indikerar att det finns kopplingar mellan språkideologier och ideologier om två- och flerspråkighet i skollandskapen och hos språkbådseleverna i svenskt och iriskt språkbåd.

Iriskt språkbåd har i sin tur uppstått främst i syfte att ändra på iriskans ställning i samhället genom att producera kompetenta tvåspråkiga som kan antas använda språkbådsspråket utanför skolan under skoltiden men i synnerhet efter skolgången (se Ó Duibhir, 2018a; O'Rourke & Walsh, 2020). Språkbådet ska ge eleverna färdigheter i det iriska språket vilket i framtiden kan gynna dem på arbetsmarknaden eftersom färdigheterna i landets första officiella språk är meriterande. Språkbådselever som nya talare av iriska ska ytterligare bidra till att revitalisera språket i synnerhet utanför de iriskatalande *Gaeltacht*-områdena (Ó Duibhir, 2018a; O'Rourke & Walsh, 2020; se även avsnitt 2.2.3). Språkbådet på Irland har sålunda en tydlig koppling till samhälleliga aspekter genom att förse samhället med individer med dessa språkfärdigheter och denna kultur. Iriskt språkbåd tar inte avstamp i kanadensiskt språkbåd utan språkfördelningen i iriskt språkbåd motsvarar en högintensiv modell såsom hawaiianskt och katalanskt språkbåd (jfr Wilson & Kamanā, 2011). Omfattande exponering av det iriska språket ses som förutsättning för att eleverna ska tillägna sig relevanta språkfärdigheter i iriskan och kännedom om kulturarvet.

Även om både Finland och Irland är officiellt tvåspråkiga samhällen råder det ojämna förhållanden mellan majoritets- och minoritetsspråket i respektive samhälle. De ojämna förhållandena utgör en fruktbar utgångspunkt för kritisk diskursanalys. Språkpolicy kan forma individers uppfattningar om språk och deras betydelse och på så sätt inverka på individernas agerande kring språk. Individerna kan ytterligare antingen återge eller utmana rådande språkideologier i samhället, i detta fall i språkbåd. (Pietikäinen & Mäntynen, 2019.)

Språkpolicy kan förverkligas i skolor bland annat med hjälp av skollandskap, dvs. skolans visuella kommunikation. Skollandskap fungerar då som mekanism att förvandla policy till praxis eller att utmana en policy (jfr Shohamy, 2006). I sin uppmärksammade studie undersökte Landry och Bourhis

(1997) inverkan på det franska språket i språklandskap i Kanada och minoritetsspråktalarnas inställning till franskan. Landry och Bourhis (1997) konstaterar att de språkliga landskapen hade en avgörande symbolisk funktion för att exempelvis främja gruppidentitet och inverka på högstadielävers användning av franska. Forskarna drog slutsatsen att minoritetsspråktalarna är intresserade av att främja användningen av franskan i språklandskapet för att trygga både etnolingvistisk vitalitet och språkupprätthållande (Landry & Bourhis, 1997).

Resultaten i min undersökning visar att eleverna i svenskt språkbad i Finland omges av skollandskap som återger en policy om vidmakthållande av den språkliga ojämlikheten i samhället. Detta innebär att landets majoritetsspråk finska ges en position som lingua franca i de två skollandskapen. I de finländska skollandskapen i Blåhallon och Mjölön stärks finskans ställning av skolpersonalen genom att man huvudsakligen utformar och hänger upp texter på finska som innehåller information för alla elever samtidigt (reguljär enspråkig undervisning, svenskt språkbad och den engelska linjen). Svenskan förblir ett minoritetsspråk i skollandskapen trots dess ställning som det huvudsakliga undervisningsspråket i språkbad. Svenskan är dessutom i första hand begränsad till ett fåtal klassrum med språkbadundervisning eller vid ingången till dessa klassrum. Språkbadsspråket har begränsade utrymmen i de två skollandskapen i Finland vilket skapar svenska rum i den annars finskdominerade skolmiljön. Svenskan är begränsad till vissa utrymmen som främst används av språkbadselever vilket signalerar att svenskan inte är till för alla i skolan (jfr From & Sahlström, 2017). Utöver tillgången till svenska rum får språkbadseleverna knapphändigt med skriftlig affordans på svenska i skolan. Resultaten i min studie visar att skollandskapen i Blåhallon och Mjölön i någon mån skapar svenska rum och att de svenska rummen i skolan är enbart undervisningsbetonande. Ojämlikheten mellan finskan och svenskan i skollandskapet i svenskt språkbad kan delvis förklaras med språkbadets placering inom det finska utbildningssystemet. Språkbadet i svenska finns i finskspråkiga skolor vilket medför att finskan är skolans administrativa språk.

Det är språkbadslärarna i Blåhallon som bidrar till att språkbadsspråket förekommer i skollandskapet men resultaten indikerar att de inte utmanar skolans rådande språkpolicy i större utsträckning genom att till exempel sätta upp svenskspråkiga texter i andra utrymmen än i sina egna klassrum och i deras närhet. Svenskan förekommer i de finländska skollandskapen men språket kan nästan uteslutande observeras inne i klassrummen där svenska används som undervisningsspråk för språkbadseleverna eller i språkklassrum där svenska undervisas som andra inhemska språk för elever i reguljär enspråkig undervisning. Språkbadslärarna och språklärarna i svenska i Mjölön utmanar inte språkpolicyn som prioriterar finskan. Skollandskapen i Blåhallon och Mjölön speglar inte den tvåspråkiga verkligheten i det språkliga landskapet i Helsingfors eftersom skolorna inte är administrativt tvåspråkiga. Den språkliga separeringen som är en av språkbadets principer (jfr Swain & Johnson, 1997; Swain & Lapkin, 2005) återspeglas i huvudsak i de finländska skollandskapen. Det finns

emellertid förekommer av texter på två eller flera språk i de två skolorna men dessa texter är i minoritet jämfört med texter på ett språk.

Engelskan som främmande språk eller undervisningsspråk på den engelska linjen i de två finländska skollandskapen får synas mer utanför språkklassrummen i svenskt språkbud än svenska. I Mjölön ger språklärarna det franska och det ryska språket mer synlighet än språkbudslärarna eller språklärarna i svenska ger det svenska språket. Resultaten i min studie visar att flerspråkighet i de finländska skollandskapen med svenskt språkbud innebär att finskan och de främmande språken och eventuella övriga språk kan observeras utanför klassrummen där dessa används som undervisningsspråk medan svenskan förblir ett klassrumsspråk. Av en studie om attityder till svenskan i Finland framgår att de finskspråkiga överlag ha en positiv inställning till det andra nationalspråket. Resultaten visar att ganska få av de finskspråkiga blir uppretade om de hör svenska på offentliga platser. (Pitkänen & Westinen, 2017.) Det finns gynnsamma förhållanden för språkbudselever att fortsätta tala svenska efter språkbudet. Språklärarnas roll som aktörer i utformningen av skollandskapen till flerspråkiga miljöer verkar avgörande i de finländska skolorna. I min studie visar språklärare i franska och ryska en tendens att ta plats för sina språk i skolans trappuppgångar och korridorer medan samma inte verkar gälla språkbudslärarna som sätter upp texter bara i sina egna klassrum. Flerspråkigheten i de två finländska skollandskapen med språkbud återspeglar dock skolans språkprogram men speglar inte i större utsträckning den språkliga mångfalden i Helsingfors som innefattar också språk som somaliska eller arabiska (jfr Statistiktikcentralen, 2019). Språkbudseleverna i Blåhallon och Mjölön visar i mina intervjuer förståelse för flerspråkigheten i de två finländska skollandskapen även om de är medvetna om finskans påfallande starka ställning i de flerspråkiga skollandskapen. Eleverna önskar ökad synlighet för språkbudsspråket men de har begränsade möjligheter att inverka på placeringen av texterna eftersom lärarna tenderar att kontrollera utformningen av skollandskapen utanför klassrummen.

Språkpolicy i skollandskapen i Bódhearc och Mónóg ger iriskan en prioriterad status vilket innebär att engelskan ställs i minoritetsspraksposition. Skolans policy och praxis utmanar sålunda policyn i samhället där engelskan har en klar majoritetsspraksposition. Man kan konstatera att språkideologierna i iriskt språkbud understryker det iriska språkets ställning som statens första officiella språk även om språkets ställning i samhället är mer symbolisk (se t.ex. Ó Riagáin, 1997). Resultaten om skolornas praxis visar att engelskan begränsas i skollandskapen i det iriska språkbudet genom att man placerar texterna på detta språk inne i klassrummen där engelskan används som undervisningsspråk. Eftersom iriskan är både det administrativa språket och språkbudsspråket i Bódhearc och Mónóg möter språkbudseleverna språkbudsspråket i riklig omfattning i sin skolmiljö. Iriskt språkbud för andraspråkstalare påminner om den svenska skolan i Finland där en av skolans målsättningar är att upprätthålla svenskan i Finland och fungera som en enspråkigt svensk miljö (From & Sahlström 2017: 469; Nationalspraksstrategin 2012: 14.) Flerspråkigheten i

skollandskapen i iriskt språkbad består av förekomster av språkbadsspråket iriska, engelska och de övriga språk eller främmande språken i Bódhearc och Mónóg. De främmande språken och övriga språken har emellertid endast få funktioner i de två skollandskapen, huvudsakligen att undervisa. Precis som texterna på engelska har texterna på de främmande språken koncentrerats till språkklassrummen i Mónóg medan övriga språk får förekomma i skolans gemensamma lokaler i Bódhearc.

Skolor med iriskt språkbad anses vara effektiva när det gäller att främja språkbadsspråket i skolan och betona iriskans status som kommunikationsspråk i all skolverksamhet (Ó Duibhir, 2018a: 173). Min undersökning stödjer det uttalandet. Såväl Bódhearc som Mónóg förmedlar språkideologin om enspråkigt irisk kommunikation mellan skolpersonalen och eleverna via respektive skollandskap. Diskurser om begränsande av engelskan som tar avstamp i revitaliseringen av språkbadsspråket förekommer i form av texter på iriska i skolornas visuella kommunikation. Detta innebär att genom att uppmuntra eleverna till att använda iriska begränsas användningen av engelskan. Språkbadseleverna visar sig vara medvetna om iriskans påfallande starka status i skolan och antyder inte att de har behov av att utmana ideologin. Eleverna yttrar i stället sin förståelse för uteslutandet av engelskan i skollandskapen och har sålunda accepterat att prioriteringen av iriskan är ett kännetecknande drag för språkbad. Den enspråkigt iriska ideologin i iriskt språkbad förmedlas explicit i skollandskapet Bódhearc i och med att texter med explicita budskap om att begränsa användningen av elevernas förstaspråk i skolan förekommer. De medverkande språkbadseleverna återger i sina utsagor ideologin om irisk kommunikation mellan skolpersonalen och klasskamraterna. Språkbadselevernas positiva inställning till begränsandet av engelskan i skollandskapet vidmakthåller ytterligare denna ideologi. Skolorna med iriskt språkbad i min studie skapar enspråkigt iriska rum i Dublin där språket inte annars förekommer i större utsträckning (jfr CSO 2017; se även Ó Riagáin & Ó Gliasáin, 1979; O'Rourke & Walsh, 2020). Eftersom Dublin är beläget utanför *Gaeltachtaí* har eleverna i Bódhearc och Mónóg endast begränsade möjligheter att möta iriska utanför skolan. Iriska rum i skolan kan således delvis kompensera avsaknaden av iriska rum för elever i skolåldern (jfr O'Rourke & Walsh, 2020).

Språkbadseleverna är å ena sidan positiva till att ha en irisk skolmiljö och önskar att språkbadsspråket används mer även ute i samhället men å andra sidan har endast några av de medverkande eleverna exempelvis hobbyer på iriska. Enligt elevutsagorna från iriskt språkbad är engelskan huvudsakligen det språk som används i samband med hobbyer. Även om skolor med språkbad för det mesta bidrar med iriska rum i Dublin skulle eleverna även ha möjlighet att idrotta på iriska i Dublin och sålunda ta del av iriska rum utanför skolan. Det finns en idrottsklubb, *Na Gaeil Óga*, specialiserad på gaelisk fotboll, hurling och camogie. Avståndet mellan stadsdelarna där idrottsklubben idkar verksamhet och majoriteten av de medverkande eleverna bor kan vara en orsak till att de inte deltar i klubbens verksamhet (jfr Ó Duibhir, 2018a: 151). Enligt Ó Duibhir (2018a: 152) finns det diskrepans mellan statens försök att öka antalet talare av iriska och

konkreta åtgärder att skapa fler språkanvändningskontexter i synnerhet för andraspråkstalare.

6.2 Samverkan mellan två- och flerspråkighet i skollandskap och språkbadselevskap

Resultaten i min studie stödjer tidigare studier i svenskt språkbad gällande språkbadselevs flerspråkiga skolvardag (se t.ex. Björklund, Pakarinen & Mård-Miettinen, 2015; Mård-Miettinen & Björklund, 2018; Pakarinen & Björklund, 2018). I fråga om Irland stödjer föreliggande undersökning resultaten som visar att eleverna i iriskt språkbad främst har en tvåspråkig skolvardag (se t.ex. Ó Duibhir, 2018a; Ó Duibhir m. fl., 2015). I studien kunde jag identifiera sammanlagt sex diskurser som gäller detta att vara språkbadselev. Språkbadselevskapet i svenskt språkbad innefattar diskurs om identifikation som två- eller flerspråkig, diskurs om separering av språk, diskurs om intresse för språk, diskurs om nyttan med språkbadsspråk samt diskurs om svenskspråkighet. Språkbadselevskapet i iriskt språkbad däremot innefattar diskurs om identifikation som två- eller flerspråkig, diskurs om separering av språk, diskurser om intresse för språk och diskurs om revitalisering.

Alla de medverkande eleverna i svenskt språkbad identifierar sig som flerspråkiga i något skede av materialinsamlingsperioderna (jfr Bergroth, 2015: 21-22; Björklund & Mård-Miettinen, 2011b; Mård-Miettinen & Björklund, 2018). Endast en av eleverna har en mer kritisk inställning till att vara flerspråkig och föredrar att kalla sig finskspråkig. Benämningen 'flerspråkig' visar sig vara mer flexibel än benämningen 'tvåspråkig' som eleverna förknippar med finlandssvenskar som har två språk från födseln (jfr Palviainen & Bergroth, 2018: 272). Att vara språkbadselev innebär emellertid också annat än att identifiera sig som flerspråkig. Det framgår av studien att eleverna i årskurserna 5, 7 och 8 har självförtroende att använda svenska både i och utanför skolan (Björklund, Pakarinen & Mård-Miettinen, 2015; Ladvelin, 2007) medan elever i reguljär undervisning tenderar att ha mer negativ syn på sina kunskaper i svenska (jfr t.ex. Juurakko-Paavola & Palviainen, 2011). Utöver skolan har eleverna i svenskt språkbad i min studie främst kontakter med andraspråksgemenskap via svenskspråkiga lagkamrater eller svenskspråkiga människor bosatta i Finland eller Sverige. De svenskspråkiga är ofta släktingar men en del av eleverna kopplar användningen av svenskan även till svenska i Sverige. Språkbadseleverna i Finland visar en praxis att mer sällan helt separera språken i och utanför skolan. Språkbadsspråket är ofta en del av deras vardag också efter skoldagen. Som majoritetsspråkstalare agerar språkbadseleverna ibland som minoritetsspråkstalare i skolan. De vill värna om svenskans närvaro i skolornas visuella kommunikation och ser nyttan av att ha mera svenska texter på väggarna. De har också ibland upplevt negativt bemötande från skolans andra elever för att de lär sig svenska vilket likväl inte har inverkat på deras intresse

när det gäller att använda svenska (jfr t.ex. Björkstrand, 2005; Juurakko-Paavola & Palviainen, 2011; Pitkänen & Westinen, 2017). Eleverna i svenskt språkbud anger ändå att de använder muntlig svenska nästan uteslutande under de lektioner där svenskan är undervisningsspråk. Trots att användningen av svenskan är förknippad med ett fåtal sammanhang visar språkbudseleverna engagemang och agens vid inläring av språket och en vilja att öka svenskans närvaro i skollandskapet. Det finns behov av att närmare undersöka hurdana språkliga val språkbudseleverna gör under skoldagen och vilka språk i elevernas repertoar som mest används under skoldagen.

Eleverna i iriskt språkbud i min studie identifierar sig uteslutande som tvåspråkiga. De har högst ett års erfarenhet av inläring av främmande språk vilket är en naturlig förklaring till prioritering av benämningen 'tvåspråkig' framför 'flerspråkig'. Att vara tvåspråkig är också i enlighet med språkbudsprogrammet målsättning på Irland. Kontakten till iriskspråkiga utanför skolan gäller främst besök till *Gaeltachtaí* eller användning av språket med en av föräldrarna som också vanligen själv är andraspråkstalare av iriska. Separering mellan språken är tydligare i iriskt språkbud än i svenskt språkbud i och med att skoldagen i iriskt språkbud pågår för det mesta på iriska och ifall eleverna inte har någon att tala iriska med utanför skolan (om iriskan i hemmet hos eleverna i språkbud, se t.ex. Ó Duibhir m. fl., 2015). De medverkande eleverna i studien litar på sina färdigheter i iriska och talar språket i skolan utan att utmana den rådande enspråkiga språkideologin.

Minoritetsbeteende, irländskhet och språklig tillhörighet framgår av materialet från iriskt språkbud. Majoritetsspråkstalarnas inställning till språkbudsspråket kan antas uppstå i samverkan mellan deltagandet i språkbud och stödet hemifrån. Min studie indikerar att språkbudselever som har ett världsspråk som engelska som förstaspråk visar en positiv inställning till ett majoritetsspråk som iriska och dess betydelse för samhället och individen. Elevutslagorna belyser rollen av iriskans historiska ställning på Irland i och med att flera av respondenterna lyfter arvet som orsak till att värna om iriskan också i framtiden. Som engelskspråkiga visar eleverna en vilja att värna om iriskan i skolan och i framtiden vilket syns i den internaliserade tanken om att föra det iriska språket vidare till nya generationer på grund av revitaliseringsbehovet. Trots intresset för iriskan i skolkontexten och i framtiden har de medverkande eleverna olika förhållningssätt till användningen av språkbudsspråket utanför skolan. En del av eleverna anger att iriskan är en del av familjens språkrepertoar och att iriskan har kommit till familjen via språkbud antingen med de medverkande eleverna eller med föräldrarna som själva har gått i språkbud. Även om de irländska eleverna visar förståelse för ansvaret för det iriska språket antyder de inte att de skulle lära sig iriska i syfte att kunna ta del av andraspråksgemenskapen (jfr Ó Laoire, 2000).

Individens attityder gentemot minoritetsspråk är avgörande i ett samhälle som Irland där revitaliseringsprocessen fortsättningsvis pågår. Språkpolicyåtgärder på samhällsnivå är ett sätt att ingripa och eventuellt ändra på situationen. (Baker & Wright, 2017: 2, 45.) Tidigare forskning på Irland visar

emellertid att åtgärderna inte har varit tillräckliga även om antalet talare av iriska utanför skolkontexten har ökat något (Ó Duibhir, 2018a, 2019). Resultaten i min undersökning ger en positiv bild av respondenternas potential att bidra till revitaliseringsprocessen i framtiden. De irländska språkbads eleverna är medvetna om sin iriska som kan beskrivas som ett inlärarespråk på god behärskningsnivå. De kommenterar ibland grammatiska fel i sitt språk men ifrågasätter inte definitionen av tvåspråkig och jämför sig inte med förstaspråkstalare (om elever i franskt språkbud, jfr Roy & Galiev, 2011: 371–372). De irländska språkbads eleverna inser att de har begränsade användningsmöjligheter för iriska i dagens samhälle (t.ex. att fortsatta studier på universitet främst sker på engelska) men samtidigt har de internaliserat budskapet om överföringen av iriskan till följande generation (se också Ó Duibhir, 2018a). Majoriteten av de medverkande eleverna samtalar om vikten av att agera även som andraspråkstalare med tanke på det iriska språkets vitalitet i framtiden. Trots att de medverkande elevernas användning av iriska är starkt förknippad med skolan och förekommer endast delvis i hemmet visar eleverna i iriskt språkbud i min studie en form av ideologiskt engagemang i iriskan vilket har rapporterats även hos andra typer av nya talare av iriska (jfr O'Rourke & Walsh, 2020: 72–74).

Majoritetsspråkstalande elever i svenskt språkbud i studien bor i huvudstadsregionen där språkbudsspråket svenska kan höras och ses i samhället utanför skolan. I det tvåspråkiga Helsingfors kan de medverkande språkbads eleverna utnyttja möjligheter att tala svenska och se språket omkring sig exempelvis på gatuskyltar. Eleverna i svenskt språkbud visar en positiv inställning till svenska men för majoriteten av eleverna är språket i första hand av instrumentellt värde i form av ökade studie- och arbetsmöjligheter i framtiden. För en del av eleverna som har svenskspråkiga släktingar kan svenska ses ha ett mer integrativt värde även om språkbads eleverna inte känner sig vara och inte heller önskar vara (finlands)svenskar. Färdigheterna i svenska ger eleverna också ekonomiskt värde vilket materialiseras i elevutsagorna om arbetsmarknaden som återger diskurser i skolornas styrdokument. Svenska ses främst ge personlig nytta i och med att språket visar sig gynna språkbads elever före språkbudet var enspråkiga. De medverkande eleverna i svenskt språkbud samtalar däremot sällan om svenskans ställning och dess betydelse för Finland.

I svenskt språkbud används benämningarna 'svenskspråkig' och 'elev i språkbudsklass' som markörer och eleverna i reguljär undervisning benämns som 'finskspråkiga' även om språkbads eleverna också själva kommer från finskspråkiga familjer. Sammanhanget är avgörande för användningen av en benämning som 'svenskspråkig' vilket innebär att språkbads eleverna i Blåhallon och Mjölön inte hänvisar till sig själva som svenskspråkiga i bemärkelsen 'finlandssvensk' utan till svenska som avvikande undervisningsspråk i förhållande till reguljär undervisning. I svenskt språkbud visar sig de medverkande eleverna ha olika identifikationer som placerar dem i skolan som minoritetsspråkstalare och någonstans mellan minoritetsspråkstalare och majoritetsspråkstalare utanför skolan. Kategoriseringen baserar sig på

språkbadslevernans utsagor om sin kännedom och sina färdigheter i det svenska språket som avviker från elevers som lär sig svenska som språkämne. I iriskt språkbad behöver de medverkande eleverna inte jämföra sig med andra elever i samma skolbyggnader eftersom både Bódharc och Mónóg är språkbadscentra. Som majoritetsspråkstalare med kännedom om och färdigheter i landets minoritetsspråk jämför de irländska eleverna sig med bekanta i reguljär engelskspråkig undervisning i stället men kallar sig inte själva för språkbads elever (*immersion student*).

Förstaspråket spelar en avgörande roll för språkbadslevernans språkliga identitet i de båda kontexterna. Ingen av de medverkande språkbadslevernans i svenskt språkbad identifierar sig med den svenskspråkiga befolkningsgruppen och inte heller med den tvåspråkiga befolkningsgruppen (finska och svenska) (jfr Nationalspråksstrategin, 2012: 21). Man kan konstatera att de medverkande eleverna i svenskt språkbad har en stark finskspråkig profil även om majoriteten av dem aktivt talar svenska både i och utanför skolan. Att vara starkt finskspråkig är däremot inte ett hinder för att anse sig vara flerspråkig och ta vara på sina språk i vardagen. Eleverna i iriskt språkbad identifierar sig inte heller med den iriskspråkiga befolkningsgruppen, inte ens de elever som talar iriska med minst en av föräldrarna. Orsaken till detta kan vara att iriskan har kommit till familjen via deltagandet i språkbad, dvs. att en av föräldrarna har gått i språkbad och fört iriskan vidare till sina barn. Resultaten i min studie visar att språkbads elever som har iriskan i hemmet har internaliserat ansvaret för revitalisering av det iriska språket vilket framgår av elevutsagorna i avsnitt 5.3. Eleverna är starkt engelskspråkiga och hänvisar inte till sig själva med benämningar som andra inlärare av det iriska språket ofta använder såsom *Gaeilgeoir* (ofta i betydelsen andraspråkstalare av iriska) eller *Gael* (irländare som kan iriska) men inte heller som *Éireannach* (irländare) (jfr O'Rourke & Walsh, 2020 73–74).

Enligt Nationalspråksstrategin (2012: 11) kan de svenskspråkiga i Finland inte bära allt ansvar för Finlands tvåspråkighet utan de majoritetsspråkiga ska också värna om minoritetsspråket. Resultaten i min studie indikerar att de medverkande eleverna i svenskt språkbad har en positiv inställning till det svenska språket och att eleverna använder språket utanför skolan på fritiden. De utgör således en optimal grupp majoritetsspråkstalare som aktivt kan verka för svenskan i framtiden. Resultaten visar emellertid att de medverkande eleverna under loppet av språkbadet inte samtalar om svenskan och dess framtid på samhällsnivå. I sin studie av användningen av svenska hos tidigare elever i svenskt språkbad konstaterar Sjöberg och West (2017: 17–18) att 36 % av respondenterna (n=101) använde svenska dagligen och 17 % använde det varje vecka. Svenskan var främst förknippad med arbetslivet eller vänner och bekanta medan språket sällan användes exempelvis i kommunikation med myndigheter. Forskarna konstaterar att i situationer som förutsätter fackspråkliga termer och mer komplext språk tar respondenterna på sig en finskspråkig roll. (Sjöberg & West, 2017: 18–19.) Även om tidigare forskning indikerar att tidigare språkbads elever tenderar att använda svenska endast i vissa sammanhang (se

ovan) har de som individer med sig färdigheter i de två nationalspråken och en möjlighet att stärka Finlands tvåspråkighet (jfr Nationalspråksstrategin, 2012: 7).

Enligt den irländska språkstrategin (Government of Ireland, 2010) spelar utbildningssystemet en central roll i revitaliseringen av det iriska språket. Den nationella statistiken visar att antalet individer som överlag kan iriska har ökat mellan Irlands självständighet (1922) och den senaste nationella mätningen (Census 2016) medan antalet individer som dagligen talar iriska har minskat från 77 185 (år 2011) till 73 803 (år 2016) efter att språkstrategin trädde i kraft (Ó Duibhir 2018a: 140). Det behövs sålunda fler invånare som aktivt talar språket också utanför utbildningssystemet (Ó Duibhir, 2018a: 139). Resultaten i min undersökning indikerar att de medverkande eleverna i iriskt språkbud är medvetna om behovet av att använda iriskan utanför skolan. Eleverna samtalar inte explicit om deltagandet i den iriskspråkiga gemenskapen (främst i *Gaeltachtaí*) men lyfter i stället fram överföringen av iriskan till sina barn i framtiden.

Det finns tidigare studier på Irland som visar att språkbudseleverna i grundskolans högre årskurser hellre väljer engelska utanför klassrummet som språk för att socialisera sig med skolkamraterna (se t.ex. Ó Cathalláin, 2011; Ó Duibhir m.fl., 2015). Samhällsperspektivet är tydligt när de medverkande eleverna samtalar om det iriska språket. Hänvisningar till irländare som kollektivt syns i användningen av de personliga pronomina som *'vi'* och *'oss'*. Irlands historia med det iriska språket visar sig vara en återkommande diskurs i elevutsagorna. Franska som främmande språk ses främst som inlärningspråk användbart på resor men också som kommunikationsmedel med släktingar vilket kan ha inverkat på valet att studera det som främmande språk. På grund av det irländska utbildningssystemet får språkbudseleverna inte lika tidig introduktion i främmande språk som eleverna i svenskt språkbud. Även om fyra av de sex medverkande eleverna studerade franska under materialinsamlingsperioderna var flerspråkighet inte ett alternativ i fråga om språklig profil. Språkbudseleverna anser sig vara tvåspråkiga vilket stämmer överens med betoningen på landets majoritets- och minoritetsspråk exempelvis i de två läroplanerna för den grundläggande utbildningen. Färdigheter i främmande språk kan anses ha andra prioriteter på Irland än i Finland eftersom engelska som världsspråk öppnar dörrar till arbetslivet och möjliggör kommunikation på resor utanför Irland. Trots att elevernas förstaspråk är ett världsspråk visar respondenterna intresse för inläring av flera språk antingen efter årskurs 9 eller senare i framtiden. Några av de medverkande eleverna visar ytterligare intresse för språk som är förknippade med familjernas bakgrunder.

Min undersökning visar att funktionell flerspråkighet som en av målsättningarna i svenskt språkbud syns hos språkbudseleverna. De visar sig ha en förmåga att växla mellan språk i skolan och att använda flera av sina språk också utanför skolan. De verkar vara flexibla att vid lämpligt tillfälle positionera sig som finskspråkiga i skolan eller ibland ta på sig benämningen *'svenskspråkig'* ifall den positionen är mer beskrivande för deras position i skolgemenskapen. Dessa situationer berör ofta jämförelser med elever i reguljär finskspråkig

undervisning och för att göra skillnad gentemot dem fungerar benämningen 'svenskspråkig' även i fråga om dem själva.

Målsättningen för iriskt språkbud, att eleverna ska bli kompetent tvåspråkiga, blir uppfylld hos respondenterna i min undersökning. Elevernas låga ålder medför att man ska förhålla sig kritisk till motsvarande utsagor i och med att framtiden kan se annorlunda ut än språkbudseleverna nu förväntar sig. Ó Duibhir (2018a) konstaterar att trots Irlands långa tradition av undervisning i iriska i skolan används språket endast lite i det dagliga livet utanför skolkontexten. Språkbudseleverna i min studie är unga andraspråksinlärare men vid tidpunkten för materialinsamlingen hade de en positiv inställning till och en förståelse för vikten av att föra över språket till nya generationer. Språkbudselevernas utsagor är trösterika med tanke på de låga överföringssiffrorna. Deras utsagor innehåller en implicit hänvisning till att iriskan används i hemmet, dvs. i en annan domän utanför skolan. Trots språkbudselevernas positiva kommentarer måste man förhålla sig till dem med förbehåll på grund av elevernas ålder. Med andra ord kan de endast tänka sig sin framtid men det finns inga garantier för att de kommer att vara av samma åsikt när de har lämnat språkbudet. Emellertid är proceduren att ta iriskan från skolan till hemmet bekant för en del av språkbudseleverna. Eleverna som anger att iriskan används i hemmet har fått språket från föräldrarna som har gått i språkbud. Utgående från denna premis kan man bättre förstå de elever i iriskt språkbud som återger diskursen om revitalisering genom en önskan att kunna uppfostra sina barn i framtiden på iriska i hemmet.

6.3 Studiens begränsningar och möjligheter

En doktorsavhandling är en produkt som utvecklas under flera års tid. Under avhandlingsprocessen fattar man som forskare många beslut gällande exempelvis lämpligt material och lämpliga metoder. Överlag är jag nöjd med mina val men i detta avsnitt diskuterar jag studiens begränsningar och alternativa närmandesätt. Eftersom undersökningen är en fallstudie kan resultaten inte generaliseras utan ska ses som exempel på hur språkideologier och ideologier om två- och flerspråkighet kan bildas och upplevas i svenskt och iriskt språkbud i huvudstadsmiljöer.

Materialinsamlingen och materialinsamlingsmetoderna utgick från studiens syfte, sociolingvistiska referensram och frågeställningar. Som forskare hade jag olika utgångspunkter vid planeringen av materialinsamlingen i de två kontexterna vilket har inverkat på både förverkligandet och utgången av studien. Mina förkunskaper gällande skolvardagen i Finland och tillvägagångssätten i svenskt språkbud har styrt sammansättningen av frågebatteriet i anknytning till elevintervjuerna. Trots bakgrundsarbetet visade sig mina förkunskaper om skolvardagen i iriskt språkbud vara bristfälliga vilket ledde till modifieringen av frågorna under intervjuerna (se avsnitt 3.3.3). Även om de anpassade frågorna gav tillräcklig information om de centrala fenomenen i studien kunde det ha varit

fördelaktigt att genomföra en pilotstudie också i iriskt språkbud (jfr pilotstudien i svenskt språkbud, se avsnitt 3.3).

Materialinsamlingsmetoderna tog avstamp i tidigare studier i skollandskap och språkbud. Inom skollandskapsforskning har visuella metoder såsom fotografering etablerat sig som ett verktyg för forskare att dokumentera skolornas visuella miljöer. Metoden fungerade också i min undersökning när jag som utomstående strävade efter att skapa en helhetsbild av utformningen av de fyra skollandskapen. Fotografering kunde också ha använts som metod för att öka elevperspektivet i undersökningen (jfr Laihonen & Szabó, 2017) och som ett sätt att utvidga perspektivet på elevernas språkliga vardag och sålunda komplettera intervjumaterialet (jfr Mård-Miettinen & Björklund, 2018) men var inte en möjlig insamlingsmetod i min studie på grund av villkoren för forskningstillstånd (se avsnitt 3.3 och 3.5).

Materialet i studien var mångsidigt och inbegrep fotografier, intervjuer och teckningar. I studien ingick även så kallat kompletterande material som bestod av nationella läroplaner, skolornas lokala läroplaner, skolornas egna dokument såsom informationshäften tillgängliga på skolornas webbplatser och fältanteckningar som fördes under klassrumsobservationerna i de fyra skolorna. I och med att materialet var stort gav det en heltäckande bild av språkideologier och ideologier om två- och flerspråkighet i olika dimensioner från samhälle (makronivå) till språkbud (mesonivå) och till de fyra skolorna med språkbud (mikronivå) och vidare till språkbudseleverna (individnivå). Om materialet reducerats hade det inverkat på analysen och tolkningen och eventuellt givit en bristfällig bild av diskursordningar.

Att undersöka språkpolicy och språkbudselevskap i svenskt och iriskt språkbud med hjälp av kritisk diskursanalys var ett fungerande val. Det diskursanalytiska greppet lämpade sig väl för att studera texterna i de fyra skollandskapen och elevutsagorna från intervjuerna. För det första var det möjligt med hjälp av kritisk diskursanalys att betrakta texternas formella drag, kontext i respektive språkbudsprogram och relation till det vidare samhället. För det andra möjliggjorde kritisk diskursanalys en reflektiv syn på elevutsagorna. Innehållsanalys visade sig vara en passande metod för att analysera de skriftliga alstren, bilder och symboler i elevteckningarna.

Analysen och tolkningen av materialet var ytterligare begränsad av min position som forskare. Mina färdigheter i det iriska språket motsvarar inte färdigheterna i finska, svenska och engelska vilket innebär att jag har kunnat gå miste om en del information under klassrumsobservationerna eller misstolkat innehåll och kulturella hänvisningar gällande de skriftliga alstren på iriska eller bilder och symboler i skollandskapen och elevteckningarna trots samarbetet med irländska språkbudsforskare. Även om utgångspunkten i forskning är en objektiv granskning av de centrala fenomenen är tolkningen alltid förknippad med forskarens position. Den finländska kontexten och svenskt språkbud var mer bekanta för mig än Irland och iriskt språkbud. Tolkningen av det finländska materialet kan således ha varit influerad av tidigare antaganden medan jag har granskat det irländska materialet mer som utomstående.

Min undersökning är begränsad i dess perspektiv på språkideologier i svenskt och iriskt språkbud eftersom data inte innehåller skolpersonalens syn på skollandskapen (jfr t.ex. Szabó, 2015). Språkbudslärares uppfattningar om skollandskapen skulle ha gynnat analysen av de språkliga valen och språkideologierna i synnerhet i svenskt språkbud där språkbud har gemensamma lokaler med andra undervisningsprogram. Lärarna brukar vara mest ansvariga för texter på väggarna, och en genomgång av skolornas visuella kommunikation ur lärarperspektiv skulle ha varit givande. I iriskt språkbud skulle personalens utsagor mer ingående kunna förklara begränsningen av engelskan och förekomsterna av övriga språk i Bódhearc. Eftersom utgångspunkten i studien var elevperspektiv blev omfånget av materialet avgränsat i början av avhandlingsprocessen. Senare under processen kom det fram att det kunde ha varit fördelaktigt att också inkludera skolpersonalen i studien. Mitt material är redan omfattande och inkluderingen av en ytterligare aspekt hade bidragit till ett ännu större material.

Vidare finns skäl att påpeka att jämförelser mellan olika språkbudsprogram har sina för- och nackdelar. I min undersökning berör jämförelsen två mindre europeiska länder som är medlemmar i Europeiska unionen. Språkbudsspråken är officiella nationalspråk i båda länderna och därutöver i minoritet vad beträffar antalet förstaspråkstalare (se avsnitt 2.2 och 2.3). Det är således mer meningsfullt men också eventuellt mer givande att jämföra språkideologier och ideologier om två- och flerspråkighet i svenskt språkbud i Finland med iriskt språkbud på Irland. En jämförelse mellan Finland och exempelvis spanskt språkbud i USA har mer varierande utgångspunkter både språkligt och geografiskt. Även om svenskt och iriskt språkbud har beröringspunkter ska man beakta att resultaten i de två kontexterna inte är direkt jämförbara. Språkbudsspråkets ställning i samhället och globalt är olika vilket innebär att resultaten ska tolkas med minoritetsspråkets vitalitet och målsättningarna för de två språkbudsprogrammen i åtanke. Svenskan är ett livskraftigt språk i såväl Finland som Sverige vilket återspeglas i rådande språkideologier på nationell nivå i Finland. Ett av målen i svenskt språkbud är att berika majoritetsspråkstalande barn med färdigheter i landets minoritetsspråk och främmande språk. Revitaliseringen av det iriska språket präglar inte bara uppkomsten av iriskt språkbud utan också språkideologin som förmedlas via skollandskap till majoritetsspråkstalande språkbudselever.

Min undersökning ger nya insikter i utformningen och de språkliga valen i skollandskapen i svenskt och iriskt språkbud som i sin tur återger eller utmanar rådande språkideologier i samhället. För tillfället finns det knapphändigt med studier i skollandskap i språkbud inte bara i Finland och på Irland utan också internationellt (se dock Coady, 2001; Pakarinen & Björklund, 2018). Skollandskapen i språkbud är ett mångfacetterat studieobjekt för de som iakttar skriftliga förekomster av olika språk och budskap i skolbyggnader och som sammanför språkideologier och ideologier om två- och flerspråkighet i språkbud med ideologierna i det vidare samhället. Undersökningen ger ytterligare nya insikter i hurdana ideologier om två- och flerspråkighet språkbudselever i

svenskt och iriskt språkbad har och hur ideologierna inverkar på språkbadselevsidentiteten.

Men man måste också beakta skillnaderna i de två språkbadsprogrammen vilket främst syns i målsättningen för respektive program. Det iriska språkets hotade ställning och den pågående revitaliseringprocessen är en premiss som inverkar på förverkligandet av iriskt språkbad. Det svenska språket har en säkrare position i Finland. Resultaten i min studie ska sålunda i första hand tolkas i respektive geografiska kontext innan de kan jämföras sinsemellan. I studien har jag främst strävat efter att finna gemensamma nämnare för programmen men kontrasteringen har lyft fram de specifika dragen i svenskt och iriskt språkbad. Sålunda kan min studie utöver att vara ett tillägg till den finländska och irländska språkbadsforskningen bidra till annan internationell språkbadsforskning och utveckla forskning om språklandskap och identitetsrelaterad forskning genom att introducera svenskt och iriskt språkbad som kontext. Det finns även ett fåtal jämförande tvärnationella studier i skollandskap (se dock USA–Sydkorea i Garvin & Eisenhower, 2016, Ungern–Rumänien i Laihonen & Szabó, 2017 samt Ungern–Finland i Szabó, 2018), och min undersökning bidrar således till att inkludera två nordeuropeiska länder och språkbad i dagens skollandskapsforskning.

Min studie bidrar med ny kunskap inom disciplinen andra- och flerspråkighetsforskning genom dess perspektiv på konstruerande av språkbadselevsidentitet med utgångspunkten i andraspråksinlärares språkrepertoarer med inkludering av dimensioner som engagemang och känslor. I stället för att betrakta språkbadselevs språkfärdigheter ligger fokus i min studie på språkbadselevernas uppfattning om och upplevelser av andraspråkstillägnande och språkinläring i skolmiljöer. Majoritetsspråkstalande elever har undersökts i begränsad utsträckning och det innebär att denna studie bidrar med en synvinkel som uppmärksammar en ny population.

I studiens möjligheter ingår pedagogiska implikationer där lärarna och skolorna kan gagnas av resultaten. Lärare i språkbad och annan undervisning kan få nya verktyg för att arbeta med språk i skolans visuella kommunikation. Resultaten i kapitel 4 visar olika sätt att framhäva språk i olika lokaler och indela rum för att ge flera språk mera synlighet. Min studie kan bidra med ett nytt perspektiv på förekomsten och utformningen av svenska rum i svenskt språkbad. I iriskt språkbad däremot kan resultaten leda till granskning av behov och nytta av texter i anknytning till revitaliseringsdiskursen. Resultaten i kapitel 5 kan i sin tur ge lärare nya öppningar och arbetssätt att samtala om språkrepertoarer och identiteter med grundskoleelever (jfr GLGU 2014 där begreppet 'identitet' förekommer). Resultaten i iriskt språkbad kan utnyttjas för att planera flera möjligheter för språkbadseleverna i Dublin att komma i kontakt med iriskan utanför skolan.

6.4 Fortsatt forskning

Min studie har uppkommit eftersom det fanns ett fåtal undersökningar om språkpolicy, diskurser om två- och flerspråkighet samt språkbadselevsidentitet i Finland och på Irland. Studien tog också avstamp i kunskapsluckan i skollandskapsforskning i språkbad. En del av materialet i doktorsavhandlingen har bestått av nationella läroplaner för den grundläggande utbildningen i Finland och på Irland. Nya eller reviderade läroplaner har kommit till under avhandlingsprocessen. En framtida forskningsstig kunde sålunda innehålla granskning av de nuvarande läroplanerna (GLGU 2014) och de förnyade läroplanerna för språkämnerna i grundskolans lägre årskurser på Irland (PLC 2019).

I framtiden vore det av intresse att följa upp de medverkande språkbadseleverna i studien för att undersöka hur deras uppfattningar om sina språk, i synnerhet om synen på respektive språkbadsspråk har förändrats och utvecklats. Alla har hunnit byta skolstadium och en undersökning gällande deras uppfattningar om sig själva och betydelsen av svenskan och iriskan kunde komplettera tidigare studier som exempelvis Sjöberg och West (2017) har genomfört med tidigare elever i svenskt språkbad. O'Rourke (2011) har genomfört en studie om användningen av iriska bland universitetsstudierande. En diakronisk studie med nya insamlingsmetoder i skollandskapen i Blåhallon, Mjölön, Bódhearc och Mónóg skulle kunna belysa hur språken behandlas i skollandskapen (jfr Brown, 2018). Har svenskan fått mer synlighet i de skolbyggnader där lokalerna är gemensamma med reguljär enspråkig undervisning? Hur främjas iriskan jämfört med strategierna under läsåret 2016–2017? Spelar de främmande språken och övriga språk lika marginell roll som förr?

I den irländska språkbadskontexten finns det stora skillnader mellan de grevskap där språkbad erbjuds för majoritetsspråkstalare. I min studie har miljön varit starkt engelskspråkig i och med att materialinsamlingen har genomförts i huvudstadsregionen. Språkbad finns dock annanstans utanför de iriskspråkiga områdena. En likartad undersökning med flera språkbadsgrevskap skulle möjliggöra en bredare granskning av det iriska språket som en del av språkbadselevernas liv. Också i Finland är den språkliga verkligheten annorlunda utanför Helsingfors och en motsvarande studie med flera språkbadskommuner kunde resultera i annorlunda diskurser och ideologier och således komplettera studien av Sjöberg och West (2017).

Det samhällseliga behovet av att generera nya talare av iriska, dvs. kompetenta tvåspråkiga, via utbildningssystemet finns men det är inte säkert att språkbadseleverna fortsätter att använda iriskan efter språkbad (Ó Duibhir 2018a: 139). Språkbad anses vara ett medel för att främja inläringen av landets minoritetsspråk i de båda geografiska kontexterna i min studie (Government of Ireland, 2010; Nationalspråksstrategin, 2012). Denna undersökning i enlighet med tidigare språkbadsforskning indikerar att språkbadseleverna tillägnar sig språkbadsspråket och således har all potential att inverka på iriskans framtid.

Det saknas emellertid mer omfattande studier i tidigare språkbadslevers språkliga val senare i livet som vuxna i de båda kontexterna. Forskningslitteraturen som finns tillgänglig kännetecknas av ett begränsat omfång gällande sampel och dessutom åldrade data men tillhandahåller en bra utgångspunkt för planering av nya undersökningar (se t.ex. Darmody & Daly, 2015; Ladvelin, 2007; Murtagh, 2007; Ó Cathalláin, 2011; Sjöberg & West, 2017; se även Vanderveen, 2015) Det finns således behov av att undersöka hur tidigare språkbadslever förhåller sig till språkbadspråket och värnar om språket via sina språkliga val.

Ó Duibhir (2018a: 177) efterlyser flera kontexter som möjliggör användning av iriskan redan under språkbad men särskilt efter språkbad. Ansvaret ligger främst på samhället och dess konkreta åtgärder att säkra samhällelig tvåspråkighet och revitalisering av det iriska språket. Men man ska inte glömma språkbadslever som potentiella initiativtagare. Det finns således behov av fortsatt forskning som skulle kartlägga nuvarande och tidigare språkbadslevers åsikter och önskemål om den typ av iriskspråkig gemenskap som de skulle uppleva som lockande och som skulle kunna öka deras användning av det hotade minoritetsspråket. Forskningslitteraturen har identifierat en paradox gällande språkreitalisering: alla önskar att språket ska överleva men ansvaret läggs ofta på andra (Pasanen, 2018: 369). En fortsatt studie med de medverkande irländska språkbadsleverna i min studie skulle kunna kasta ljus över förverkligandet av elevernas intentioner. I framtiden skulle det också vara intressant att utvidga temat i denna undersökning och jämföra språkbad och andra miljöer med andraspråksinlärare. Detta perspektiv har som fördel att det innefattar både majoritets- och minoritetsspråkstalare som andraspråksinlärare.

YHTEENVETO (SAMMANFATTNING PÅ FINSKA)

Johdanto

Väitöstutkimuksessani tarkastelen kaksi- ja monikielisyyttä kielikylpyopetusta tarjoavissa kouluissa Suomessa ja Irlannissa. Tarkastelen tutkimuksessani kaksi- ja monikielisyyttä yhtäältä koulujen kielimaisemassa, toisaalta osana kielikylpyoppilaiden identiteettiä. Koulukielimaisemalla (eng. *schoolscapes*, ks. Brown, 2012) tarkoitan koulurakennusten seinillä esiintyvää kirjallista kieltä ja kielten välisiä suhteita. Koulukielimaisemaa tarkastelemalla voidaan selvittää ja arvioida koulujen kielipolitiikkaa (eng. *language policy*, Spolsky, 2004) (Shohamy, 2006). Tutkimuksessani selvitän kielikylpyoppilaiden identiteettiä kielikäytänteiden ja oppilaiden kieliin ja kielikylpyyn suhtautumisen kautta.

Varhainen täydellinen kielikylpy on yksi kaksikielisen opetuksen muodoista, jossa useimmiten maan enemmistökieltä ensikielenään puhuvat lapset omaksuvat maan toisen kansalliskielen tai vähemmistökielen toisena kielenään kouluympäristössä aina varhaiskasvatuksesta perusopetuksen päättymiseen saakka (Björklund, 2017; Tedick & Lyster, 2020). Alkujaan yksikieliset oppilaat kohtaavat siten kouluarjessaan useampia kieliä ja saavat mahdollisuuden kehittyä kaksi- ja monikieliseksi (Bergroth, 2015; Mård-Miettinen & Björklund, 2018). Opetusohjelman aikana sekä oppilaiden ensi kieltä että kielikylpykieltä käytetään opetuksen välineenä. Voidaankin olettaa, että kielikylvyllä on siten vaikutusta oppilaiden kieli- ja kulttuuri-identiteetin kehittymiseen.

Tutkin koulukielimaisemia ja kielikylpyoppilaiden identiteettiä ruotsin kielen kielikylvyssä Suomessa ja iirin kielen kielikylvyssä Irlannissa. Tutkimuksessani etsin vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitkä kielet muodostavat koulujen kielimaisemia ruotsin ja iirin kielikylvässä?
2. Millaisia diskursseja kaksi- ja monikielisydestä välitetään ruotsin ja iirin kielen kielikylpyä tarjoavien koulujen kielimaisemissa?
3. Millaisia diskursseja kielikylpyoppilasidentiteetistä esiintyy koulukielimaisemissa ja miten oppilaat kuvailevat kielikylpyoppilaana olemista?

Aiempi tutkimus kielikylpyä tarjoavien koulujen kielimaisemista on vähäistä sekä kansainvälisesti että tutkimissani maissa (ks. kuitenkin Coady, 2001; Pakarinen & Björklund, 2018). Lisäksi maan enemmistökieltä ensikieleen puhuvien kielikylpyoppilaiden monikielisyttä ja identiteettiä on tähän mennessä tutkittu kansainvälisesti jonkin verran. Suomessa ruotsin kielen kielikylpyyn osallistuvia lapsia ja nuoria on tutkittu jonkin verran (Björklund, Pakarinen & Mård-Miettinen, 2015; Mård-Miettinen & Björklund, 2018; Pakarinen & Björklund, 2018). Iirin kielikylpyyn osallistuvien kaksi- ja monikielisyttä on sivuttu aiemmassa irlantilaisessa kielikylpytutkimuksessa (Ó Duibhir, 2010, 2018a, 2019; Ó Duibhir, Nig Uidhir, Ó Cathallaín, Ní Thuairisg & Cosgrove, 2015). Väitöstutkimukseni pyrkii lisäämään tietämystämme kielikylpykoulujen kielipolitiikasta, erityisesti kielikylpykielten asemasta

kielimaisemassa, ja enemmistökielisistä kielikylpyoppilaista kaksi- ja monikielisissä oppimisympäristöissä. Olen tehnyt väitöstutkimustani osana laajempaa kielikylpyhanketta (Samverkan mellan språklig praxis, flerspråkig identitet och språkideologi), jota on vuosina 2016–2020 rahoittanut Svenska litteratursällskapet i Finland.

Tutkimuksen teoreettinen ja metodologinen viitekehys

Tutkimukseni on sosiolingvistinen. Koulukielimaisemien ja kielikylpyoppilaiden identiteetin tarkastelussa yhdistelen kaksi- ja monikielisyystutkimusta sekä vähemmistökieliin ja kielenoppijuuteen liittyvää tutkimusta. Tutkimuksen metodologisena viitekehysenä hyödynnän kriittistä diskurssianalyysiä (ks. Fairclough & Wodak, 1997; Pietikäinen & Mäntynen, 2019). Kriittisen diskurssianalyysin avulla tarkastelen kielenkäytön ehtoja, kielenkäytön seuraamuksia ja erilaisia valtasuhteita (Pietikäinen & Mäntynen, 2019).

Aiempi koulukielimaisematutkimus on tarkastellut kielipoliitikkaa, kieli-ideologioita ja identiteettiä useissa maissa ja erilaisissa oppimisympäristöissä (ks. esim. Brown, 2012; Garvin & Eisenhower, 2016; Gorter & Cenoz, 2015; Laihonon & Szabó, 2017; Laihonon & Tódor, 2017; Landry & Bourhis, 1997; Menken, Pérez & Guzmán, 2018; Szabó, 2015). Koulukielimaisemia ei ole tutkittu laajemmin kielikylpykontekstissa.

Kielikylpyoppilaiden identiteettiä lähestyn poststruktuurallisesta näkökulmasta. Identiteetti nähdään dynaamisena ilmiönä, ja sillä tarkoitetaan laajemmin ihmisen suhtautumista itseensä ja muihin ihmisiin (ks. esim. Blackwood, Lanza & Woldemariam, 2016; Benwell & Stokoe, 2006; Bucholtz & Hall, 2005). Identiteettiä tarkastellessa hyödynnän myös Nortonin investoinninkäsitettä (Darvin & Norton, 2015; Norton Peirce, 1995). Sillä tarkoitetaan oppijan investointia kielenoppimiseen sellaisten resurssien pohjalta, joihin oppijalla on pääsy.

Aineistot ja menetelmät

Väitöstutkimukseni on tapaustutkimus, jossa olen hyödyntänyt monimetodista lähestymistapaa. Aineisto on kerätty kahdessa kielikylpyä tarjoavassa koulussa Suomessa ja Irlannissa (n=4). Suomessa aineisto on kerätty keväällä ja syksyllä 2016, Irlannissa aineisto on puolestaan kerätty kahdessa jaksossa alkuvuodesta 2017. Ensisijainen tutkimusaineistoni on kerätty osittain visuaalisin menetelmin (ks. esim. Pitkänen-Huhta & Pietikäinen, 2016; Rose, 2016) ja koostuu kielimaisemista otetuista valokuvista (n=1 946), puolistrukturoiduista oppilashaastatteluista (n=12) ja oppilaiden tekemistä piirustuksista (n=24). Lisäksi tutkimusaineistoni muodostavat kansalliset ja paikalliset opetussuunnitelmat, koulujen muut ohjausdokumentit ja luokkahuonehavainnoinnit.

Aluksi tarkastelen eri kielten esiintymistä koulumaisemissa määrällisesti, minkä jälkeen keskityn selvittämään laadullisesti aineistosta erottuvia diskursseja. Aineistoa on analysoitu diskurssianalyysin lähtökohdista. Koulujen

kielimaisemasta otettuja valokuvia tarkastelen geosemiotiikan (eng. *geosemiotics*, Scollon & Wong Scollon, 2003) kautta. Valokuvattuja kirjallista kieltä, ja mahdollisesti kuvia tai symboleja, sisältäviä tekstejä olen tarkastellut kielivalinnan, sisällön, tekijän, kohderyhmän ja fyysisen sijoituspaikan näkökulmasta. Tekstit ovat sen jälkeen luokiteltu niiden yksi-, kaksi- tai monikielisyyden mukaan, ja niille on määritelty ensisijainen funktio. Oppilashaastatteluja ja muuta kirjallista aineistoa olen tutkinut lingvistisen analyysin kautta. Oppilaiden tekemien piirustusten tarkastelussa olen lisäksi hyödyntänyt sisällönanalyysia.

Tutkimukseni aineistot ja menetelmät nojaavat aiempaan koulukielimaisematutkimukseen (Brown, 2012; Laihonen & Szabó, 2017, Laihonen & Tódor, 2017; Linkola, 2014; Szabó, 2015). Piirustusten hyödyntäminen kielikylypoppilaiden identiteetin ja monikielisyyden tarkastelussa pohjaa aiempaan visuaalisia menetelmiä käyttäviin monikielisyystutkimuksiin (Busch, 2010; Dressler, 2014; Pietikäinen, Alanen, Dufva, Kalaja, Leppänen & Pitkänen-Huhta, 2008, ks. myös Pietikäinen & Pitkänen-Huhta, 2013).

Tulokset

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että kielikylypyä tarjoavien koulujen kielimaisemissa on yhtäläisiä toimintatapoja, mutta kielikylypykielen asema kielimaisemassa on erilainen. Kielimaisemien kautta välitetään kielikylypyohjelmien tavoitteita myötäileviä kaksi- ja monikielisyysdiskursseja. Kielikylypoppilaiden kieli-identiteetti on selvästi sidoksissa heidän ensikieleensä, mutta muutoin kielikylypykielellä ja mahdollisilla vierailta kielillä on merkitystä kielikylypoppilasidentiteetin kannalta.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että kielten erottelu paikan perustella on tyypillistä suomalaisille ja irlantilaisille koulukielimaisemille. Ruotsin kielikylyvyssä ruotsinkieliset tekstit on sijoitettu lähinnä luokkahuoneisiin, joissa kielikylypoppilaita opetetaan ruotsiksi (vrt. Pakarinen & Björklund, 2018). Koulun muissa tiloissa kieltä esiintyy harvemmin. Ruotsin kielellä on siten erillinen tila koulukielimaisemassa, jossa suomen kielellä koulun hallinnonkielenä on merkittävä rooli. Kielikylypykielen oma tila heijastelee samalla ruotsin kielen asemaa suomalaisessa yhteiskunnassa. Iirin kielen kielikylyvyssä puolestaan iiri on koulukielimaiseman näkyvin kieli (vrt. Coady, 2001). Kielikylypykielen näkyvä asema johtuu siitä, että iiri on samalla oppilaiden kielikylypykieli ja koulun hallinnonkieli. Iirin kielen kielikylyvyssä kielten erottelu tarkoittaa, että englanninkieliset tekstit on sijoitettu lähinnä kieliluokkiin pois muista tiloista. Kielikylypyohjelman tavoitteiden mukaisesti iirin kieltä ja sen käyttöä tuetaan kielimaiseman kautta. Muita kieliä esiintyy vaihtelevasti tutkituissa koulukielimaisemissa. Molemmille kielikylypyohjelmille on yhteistä, että koulussa opetettavien vieraiden kielten näkyvyyttä on ensisijaisesti rajoitettu. Ruotsin ja iirin kielen kielikylyvyssä vieraita kieliä esiintyy lähinnä niiden opetukseen tarkoitetuissa kieliluokissa (vrt. esim. Laihonen & Szabó, 2017). Tästä huolimatta tutkimukseen osallistunut suomalainen yläkoulu ja irlantilainen

alakoulu antavat vieraille ja muille kielille koulumaisemassa enemmän näkyvyyttä koulun yhteisissä tiloissa.

Kielikylpyä säätelevistä ohjausdokumenteista voidaan tunnistaa neljä kielikylpyoppilaiden identiteettiin liittyvää diskurssia. Molemmissa kielikylpyohjelmissa korostuvat kaksikieliseksi kasvaminen, kielikylpykielen käyttöön rohkaiseminen, vankan kielitaidon kehittyminen ja kodin tuki kielikylvyn aikana (Suomi) tai kielen elvyttämiseksi (Irlanti). Näistä diskursseista yhtäkään ei esiintynyt eksplisiittisesti koulun kielimaiseman muodostavissa teksteissä. Irlannissa puolestaan kielen elvyttämistä koskevia ja kielikylpykielen käyttöön rohkaisevia tekstejä oli havaittavissa molemmissa iirin kielen kielikylpyä tarjoavissa kouluissa. Tutkimuksessani selviää lisäksi, että koulumaisemassa kielikylpykieleen liittyvä kulttuuritietoisuus korostaa ensisijaisesti ruotsin kielikylvyssä Ruotsia ja ruotsalaista kulttuuria suomenruotsalaisen kulttuurin asemesta. Iirin kielikylvyssä koulumaisemalle on tyypillistä kulttuuriperinnön ja kansallisten symbolien näkyvyys.

Tulokset osoittavat, että kielikylpyoppilaiden identiteetillä on tyypillisiä, kielikylpyohjelmakohtaisia piirteitä. Oppilaiden pohdinnat kielikylpykielen merkityksestä ja käytöstä heijastelevat osaltaan kummankin kielikylpyohjelman tavoitteita. Ruotsin kielikylvyyden osallistuvat oppilaat kokevat itsensä monikieliseksi, kun taas iirin kielikylvyssä korostuu oppilaiden kokemus kaksikielisydestä. Suomessa oppilaat kokevat ruotsin kielen merkitykselliseksi ja hyödylliseksi yksilötasolla. Ruotsin kielestä on hyötyä harrastuksissa, matkoilla ja tulevaisuudessa opintojen ja töiden suhteen (vrt. Bergroth, 2007). Ruotsin kielikylvyyden osallistuvilla oppilaille oli tyypillistä kutsua itseään ruotsinkieliseksi koulukontekstissa. Nimitystä käytettiin, kun oppilaat vertailivat kielikylpyoppilaita ja samassa koulussa suomenkieliseen perusopetukseen osallistuvia oppilaita. Iirin kielikylvyyden osallistuvat puolestaan nostavat esiin iirin kielen säilyttämisen yhteiskunnassa. Kielikylpyoppilaat olivat tietoisia iirin uhatusta asemasta ja toisaalta oppilaiden omasta roolista kielen aseman parantamiseksi. Tutkimuksestani selviää, että tutkimukseen osallistuneilla kielikylpyoppilaille on myös useita yhtäläisyyksiä. Oppilaille on tyypillistä kielen käyttöön liittyvä erottelu: kielikylpykielen käyttö on pääsääntöisesti sidoksissa kouluympäristöön, vaikka ruotsia ja iiriä saatetaan käyttää muissakin tilanteissa. Tuloksissa on yhtäläisyyksiä aiempaan kielikylpytutkimukseen (ks. esim. Björklund, Pakarinen & Mård-Miettinen, 2015; Mård-Miettinen & Björklund, 2018; Ó Duibhir, 2018a, 2019; Ó Duibhir, Nig Uidhir, Ó Cathalláin, Ní Thuairisg & Cosgrove, 2015; Pakarinen & Björklund, 2018; Roy & Galiev, 2011; Swain & Johnson, 1997). Tutkimukseen osallistuneet oppilaat ovat lisäksi ylipäätään kiinnostuneita kielistä ja kielenoppimisesta.

Loppupäätelmät

Tutkimukseni osoittaa, että kielikylpyopetusta tarjoavien koulujen kielimaisemat ovat monikielisiä, mutta tietyt kielet ja diskurssit ovat näkyvämmässä osassa. Koulumaiseman muodostumiseen vaikuttavat kielikylpyohjelman sijoittuminen kansalliseen koulujärjestelmään. Ruotsin

kielikylvyssä kielikylpykielen oma tila koulumaisemassa on ristiriidassa kielikylpyoppilaiden toiveeseen ruotsin laajemmasta näkyvyydestä koulussa. Iirin kielikylvyssä koulumaisema pyrkii rajoittamaan maan enemmistökieli englannin näkyvyyttä, kun tilanne on yhteiskunnassa päinvastainen.

Molemmissa tutkimusympäristöissä enemmistökieliset oppilaat suhtautuvat positiivisesti kielikylpykieleen. Vaikka ensikieli on tärkeä osa oppilaiden kieli-identiteettiä niin Suomessa kuin Irlannissa, on kielikylpykielellä ja sen osaamisella silti merkityksellinen rooli oppilaiden mielestä. Useat tutkimukseen osallistuneista suomenkielisistä oppilaista puhuvat säännöllisesti ruotsia koulun ulkopuolella. Iirin kielikylpyyn osallistuvat englanninkieliset oppilaat kokevat iirin osaamisen tärkeäksi varsinkin kansallisen identiteetin näkökulmasta. Tulosten perusteella voidaan todeta, että tutkimukseen osallistuneet enemmistökieliset kielikylpyoppilaat voivat olla myös tulevaisuudessa potentiaalisia ruotsin ja iirin kielen puhujia, ja siten edistää kielten näkyvyyttä ja asemaa yhteiskunnassa.

Tutkimukseni tuloksia voidaan hyödyntää kielitietoisuuden tarkoituksellisessa edistämisessä kielikylpyä ja muuta kaksikielistä opetusta tarjoavien koulujen kielimaisemissa. Toisaalta tuloksia voidaan hyödyntää sellaisen opetuksen suunnittelussa, jonka tarkoituksena on tukea kielikylpyoppilaiden kieli- ja kulttuuri-identiteetin kehittymistä kaksikielisessä oppimisympäristössä. Jatkotutkimuksessa on tärkeää tarkastella kielikylpyä tarjoavien koulujen kielimaisemia suuremmalla otannalla sekä hyödyntää opettajia ja muuta henkilökuntaa tutkimuksen avainhenkilöinä. Vaikka kielikylpyoppilaat tuottavat paljon kielimaiseman muodostavia tekstejä, säätelee koulun henkilökunta kuitenkin tekstien tuottamista. Jatkossa olisi myös tarpeen tutkia laajemmin kielikylpyyn osallistuneiden oppilaiden nykyistä kielikylpykielen käyttöä eri tilanteissa (vrt. esim. Sjöberg & West, 2017). Lisäksi erityisesti irlantilaisessa kontekstissa tulisi selvittää laajemmin, missä määrin entiset kielikylpyoppilaat puhuvat iiriä kotikielenä (vrt. O'Rourke & Walsh, 2020).

LITTERATUR

- Alasuutari, P. (1994). *Laadullinen tutkimus*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Amara, M. H. (2018). Palestinian Schoolscapes in Israel. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3 (7), 1–18. doi: 10.1186/s40862-018-0047-1
- Amos, H. W. (2016). Chinatown by numbers: Defining an ethnic space by empirical linguistic landscape. *Linguistic Landscape: An International Journal*, 2 (2), 127–156. doi: 10.1075/ll.2.2.02amo
- Angermuller, J., Maingueneau D., Wodak, R. (2014). An Introduction. I: J. Angermuller, D. Maingueneau & R. Wodak (red.), *The Discourse Studies Reader* (s. 1–14). Amsterdam: John Benjamins.
- Aronin, L. & Ó Laoire, M. (2012). The Material Culture of Multilingualism. I D. Gorter, H. F. Marten & L. Van Mensel (red.), *Minority Languages in the Linguistic Landscape* (s. 299–318). London: Palgrave MacMillan.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5:e upplagan). Bristol: Multilingual Matters.
- Baker, C. & Wright, W. E. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (6:e upplagan). Bristol: Multilingual Matters.
- Bell, J. (2008). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Amara M. H. & Trumper-Hecht, N. (2006). Linguistic Landscape as a Symbolic Construction of the Public Space: The Case of Israel. I: D. Gorter (red.), *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism* (s. 7–30). Bristol: Multilingual Matters.
- Benwell, B. & Stokoe, E. (2006). *Discourse and Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bergroth, M. (2007). *Kielikylpyperheet valokeilassa: Taustat ja odotukset*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 145. Vasa: Vasa universitet.
- Bergroth, M. (2015). *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 202. Vasa: Vasa universitet.
- Bergroth, M. (2016). Reforming the National Core Curriculum for Bilingual Education in Finland. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 4 (1), 86–107. doi: 10.1075/jicb.4.1.04ber
- Biró, E. (2016). Learning Schoolscapes in a Minority Setting. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 8 (2), 109–121.
- Björklund, S. (1996). *Lexikala drag och kontextualisering i språkbadslevers andraspråk*. Acta Wasaensia 46, Språkvetenskap 8. Vasa: Vasa universitet.
- Björklund, S. (2017). Språkmöten inom undervisningen. I: L-E. Edlund & M. Nordman (red.), *Språkmöten i Västerbotten och Österbotten* (s. 130–142). Bottniska studier. Vasa: Kungl. Skytteanska Samfundet, Svensk-Österbottniska Samfundet.
- Björklund, S. (2019). Research Trends and Future Challenges in Swedish immersion. I: M. Haneda & H. Nassaji (red.), *Perspectives on Language as Action: Festschrift in Honour of Merrill Swain* (s. 45–60). Bristol: Multilingual Matters.

- Björklund, S. & Mård-Miettinen, K. (2011a). Intergrating Multiple Languages in Immersion: Swedish Immersion in Finland. I: D. J. Tedick, D. Christian & T. W. Fortune (red.), *Immersion Education: Practices, Policies, Possibilities* (s. 13–35). Bristol: Multilingual Matters.
- Björklund, S. & Mård-Miettinen, K. (2011b). Kielikylpylasten ja -nuorten monikielinen toimijuus. I: N. Mäntylä (red.), *Lapset ja nuoret yhteiskunnan toimijoina* (s. 154–169). Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 297. Vasa: Vasa universitet.
- Björklund, S. & Mård-Miettinen, K. (2015). Established and Emerging Perspectives on Immersion Education. I: M. Bigelow & J. Enns-Kananen (red.), *The Routledge Handbook of Educational Linguistics* (s. 119–131). New York: Routledge.
- Björklund, S., Mård-Miettinen, K. & Mäenpää, T. (2012). Functional multilingual competence. Exploring the pedagogical potential within immersion. I: M. Bendtsen, M. Björklund, L. Forsman & K. Sjöholm (red.), *Global trends meet local needs* (s. 203–217). Åbo: Åbo Akademi.
- Björklund, S., Pakarinen S. & Mård-Miettinen, K. (2015). Är jag flerspråkig? Språkbadslevers uppfattningar om sin flerspråkighet. I: J. Kalliokoski, T. Nikula & K. Mård-Miettinen (red.), *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015 / 8 (s. 153–167). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLa.
<https://journal.fi/afinla/article/view/53777> (Hämtad 24.4.2020)
- Björkstrand, G. (2005). *Identitet och framtid: Folktingets undersökning om finlandssvenskarnas identitet hösten 2005*. Helsingfors: Folktinget.
https://www.folktinget.fi/Site/Data/1597/Files/Folktinget_low.pdf (Hämtad 9.5.2020)
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A Critical Perspective*. London: Continuum.
- Blackledge, A., Creese, A. & Takhi J. K. (2014). Beyond multilingualism: heteroglossia in practice. I: S. May (red.), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education* (s. 191–215). New York: Routledge.
- Blackwood, R., Lanza, E. & Woldemariam, H. (2016). *Preface*. I: R. Blackwood, E. Lanza & H. Woldemariam (red.), *Negotiating and Contesting Identities in Linguistic Landscapes* (s. xvi–xxiv). London: Bloomsbury Academic.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Block, D. (2007). *Second Language Identities*. London: Continuum.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Brown, K. D. (2005). Estonian Schoolscapes and the Marginalization of Regional Identity in Education. *European Education*, 37, 78–89. doi: 10.1080/10564934.2005.11042390

- Brown, K. D. (2008). Regional Identity in Schools: Creating a “We” Feeling. *European Education*, 40, 8–26. doi: 10.2753/EUE1056-4934400301
- Brown, K. D. (2012). The Linguistic Landscape of Educational Spaces: Language Revitalization and Schools in Southeastern Estonia. I: D. Gorter, H. F. Marten & L. Van Mensel (red.), *Minority Languages in the Linguistic Landscape* (s. 281–298). London: Palgrave MacMillan.
- Brown, K. D. (2018). Shifts and stability in schools: Diachronic considerations of southeastern Estonian schools. *Linguistics and Education*, 44, 12–19. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.10.007>
- Bucholtz, M. & Hall, K. (2005). Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach. *Discourse Studies*, 7 (4-5), 585–614. doi: 10.1177/1461445605054407
- Busch, B. (2010). School Language Profiles: Valorizing Linguistic Resources in Heteroglossic Situations in South Africa. *Language and Education*, 24 (4), 283–294. doi: 10.1080/09500781003678712
- Cenoz, J. (2015). Content-Based Instruction and Content and Language Integrated Learning: The Same or Different? *Language, Culture and Curriculum*, 28 (1), 8–24. doi: 10.1080/07908318.2014.1000922
- Cenoz, J., Genesee, F. & Gorter, D. (2014). Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward. *Applied Linguistics*, 35 (3), 243–262. doi: 10.1093/applin/amt011
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2008). The Linguistic Landscape as an Additional Source of Input in Second Language Acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46 (3), 267–287. doi: 10.1515/IRAL.2008.012
- Clemente, M., Andrade, A. I. & Martins, F. (2012). Learning to Read the World, Learning to Look at the Linguistic Landscape: A Primary School Study. I: C. Hélot, M. Barni, R. Janssens & C. Bagna (red.), *Linguistic Landscapes, Multilingualism, and Social Change* (s. 267–285). Frankfurt: Peter Lang.
- Coady, M. (2001). *Policy and practice in Bilingual Education: Gaelscoileanna in the Republic of Ireland*. Boulder: University of Colorado.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CSO 2017 = Central Statistics Office (2017). *Census 2016 Summary Results Part 1*. Dublin: Stationary Office. <https://www.cso.ie/en/csolatestnews/presspages/2017/census2016summaryresults-part1/> (Hämtad 9.5.2020)
- Cummins, J. (1998). Immersion Education for the Millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? I: M. R. Childs & R. M. Bostwick (red.), *Learning through two languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education* (s. 34–47). Japan: Katoh Gakuen.
- Cummins, J. (2011). Diverse Futures. I: P. Ó Duibhir, R. Mc Daid & A. O’Shea (red.), *All Changed? Culture and Identity in Contemporary Ireland* (s. 49–70). Dublin: Duras Press.

- Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, P. & Armand, F. (2009). Linguistic Landscape and Language Awareness. I: E. Shohamy & D. Gorter (red.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (s. 253–270). New York: Routledge.
- Dalton-Puffer, C., Llinares, A., Lorenzo, F. & Nikula, T. (2014). You Can Stand under My Umbrella: Immersion, CLIL and Bilingual Education. A Response to Cenoz, Genesee & Gorter. *Applied Linguistics*, 35 (2), 213–218. doi: 10.1093/applin/amu010
- Darmody, M. & Daly, T. (2015). *Attitudes Towards the Irish Language on the Island of Ireland*. Dublin: Economic and Social Research Institute.
- Darvin, R. & Norton, B. (2015). Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36–56. doi: 10.1017/S0267190514000191
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2008). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. I: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (s. 1–43). Thousand Oaks: Sage.
- DES 2004 = Department of Education and Science (2004). *A Brief Description of the Irish Education System*. [online] <https://www.education.ie/en/Publications/Education-Reports/A-Brief-Description-of-the-Irish-Education-System.pdf> (Hämtad 9.5.2020)
- DES 2019a = Department of Education and Skills (2019a). *Early-Childhood/Pre-School*. [online]. <https://www.education.ie/en/The-Education-System/Early-Childhood/> (Hämtad 9.5.2020)
- DES 2019b = Department of Education and Skills (2019b). *Primary Education*. [online]. <https://www.education.ie/en/The-Education-System/Primary/> (Hämtad 9.5.2020)
- DES 2019c = Department of Education and Skills (2019c). *Primary schools*. [online]. <https://www.education.ie/en/Publications/Statistics/Data-on-Individual-Schools/primary/> (Hämtad 1.10.2019)
- DES 2019d = Department of Education and Skills (2019d). *Post-primary schools*. [online]. <https://www.education.ie/en/Publications/Statistics/Data-on-Individual-Schools/post-primary/> (Hämtad 1.10.2019)
- Douglas Fir Group (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, 100, 19–47. doi: 10.1111/modl.12301
- Dressler, R. (2014). Exploring Linguistic Identity in Young Multilingual Learners. *TESL Canada Journal*, 32 (1), 42–52. doi: 10.18806/tesl.v32i1.1198
- Dressler, R. (2015). *Signgeist: Promoting Bilingualism Through the Linguistic Landscape of School Signage*. *International Journal of Multilingualism*, 12 (1), 128–145. doi: 10.1080/14790718.2014.912282
- Dunmore, S. (2017). Immersion Education Outcomes and the Gaelic Community: Identities and Language Ideologies among Gaelic medium-educated Adults in Scotland. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38 (8), 726–741. doi: 10.1080/01434632.2016.1249875

- Education Act 1998 = Government of Ireland (1998). *Education Act*.
<http://www.irishstatutebook.ie/eli/1998/act/51/enacted/en/html>
- Einarsson, J. (2009). *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Europarådet (2008). *Language Education Policy Profile Ireland*. [online].
<https://www.education.ie/en/Publications/Education-Reports/Council-of-Europe-Language-Education-Policy-Profile.pdf> (Hämtad 9.5.2020)
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity.
- Fairclough, N. (1994). *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1995). *Media Discourse*. London: Edward Arnold.
- Fairclough, N. & Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. I: T. van Dijk (red.), *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* (s. 258–284). London: Sage.
- Farmer, D. (2012). Portraits de jeunes migrants dans une école internationale au Canada. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 31, 73–94.
- Fishman, J. A. (2013). Language Maintenance, Language Shift, and Reversing Language Shift. I: T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (red.), *Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (s. 466–494). Somerset: Wiley.
- FJC 2015 = National Council for Curriculum and Assessment (2015). *Framework for Junior Cycle 2015*. Dublin: Department of Education and Skills.
<https://ncca.ie/media/3249/framework-for-junior-cycle-2015-en.pdf> (Hämtad 9.5.2020)
- Fontana, A. & Frey, J. H. (2008). The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement. I: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (s. 115–160). Thousand Oaks: Sage.
- Fortune, T. W. & Tedick, D. J. (2008). One-way, Two-way and Indigenous Immersion: A Call for Cross-fertilization. I: T. W. Fortune & D. J. Tedick (red.), *Pathways to Multilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education* (s. 3–21). Clevedon: Multilingual Matters.
- From, T. & Sahlström, F. (2017). Shared Places, Separate Spaces: Constructing Cultural Spaces Through Two National Languages in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61 (4), 465–478. doi: 10.1080/00313831.2016.1147074
- Gaeloideachas (2017). *Tumoideachas – Immersion education*. [online].
<https://gaeloideachas.ie/wp-content/uploads/2018/11/Bunscoil-BILINGUAL.pdf> (Hämtad 9.5.2020)
- Gaeloideachas (2019a). *Primary schools*. [online]. <https://gaeloideachas.ie/i-am-a-parent-pupil/primary-schools/find-a-primary-school/> (Hämtad 24.4.2020)
- Gaeloideachas (2019b). *Post-primary schools*. [online].
<https://gaeloideachas.ie/i-am-a-parent-pupil/post-primary-schools/find-an-irish-medium-post-primary-school/> (Hämtad 24.4.2020)
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Garvin, R. (2010). Responses to the Linguistic Landscape in Memphis, Tennessee: An Urban Space in Transition. I: E. Shohamy, E. Ben-Rafael & M. Barni (red.), *Linguistic Landscape in the City* (s. 252–271). Bristol: Multilingual Matters.
- Garvin, R. & Eisenhower, K. (2016). A Comparative Study of Linguistic Landscapes in Middle Schools in Korea and Texas: Contrasting Signs of Learning and Identity Construction. I: R. Blackwood, E. Lanza & H. Woldemariam (red.), *Negotiating and Contesting Identities in Linguistic Landscapes* (s. 215–232). London: Bloomsbury Academic.
- Genesee, F. (1994). Integrating Language and Content: Lessons from Immersion. [online]. *Educational Practice Report No. 11*. Santa Cruz: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
<http://carla.umn.edu/cobaltt/modules/principles/genesee1994/genesee1994.pdf> (Hämtad 9.5.2020)
- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students. I: T. K. Bhatia & W. Richie (red.), *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism* (s. 547–576). Oxford: Blackwell Publishing.
- GLGU 2004 = Utbildningsstyrelsen (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- GLGU 2014 = Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Gorter, D. (2013). Linguistic Landscapes in a Multilingual World. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 190–212. doi: 10.1017/S0267190513000020
- Gorter, D. (2018). Linguistic Landscapes and Trends in the Study of Schoolsapes. *Linguistics and Education*, 44, 80–85. doi: 10.1016/j.linged.2017.10.001
- Gorter, D. & Cenoz, J. (2015). The Linguistic Landscapes Inside Multilingual Schools. I: B. Spolsky, M. Tannenbaum & O. Inbar (red.), *Challenges for Language Education and Policy: Making Space for People* (s. 151–169). New York: Routledge.
- Government of Ireland (2010). *20-year strategy for the Irish language 2010–2030*. Dublin: Stationery Office.
<https://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/20-Year-Strategy-for-the-Irish-Language-2010-2030.pdf> (Hämtad 9.5.2020)
- Hammarberg, B. (2014). Problems in Defining the Concepts of L1, L2 and L3. I: A. Otwinowska & G. de Angelis (red.), *Teaching and Learning in Multilingual Contexts: Sociolinguistic and Educational Perspectives* (s. 3–18). Bristol: Multilingual Matters.
- Harris, J. (2007). Bilingual Education and Bilingualism in Ireland North and South. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (4), 359–368. doi: 10.2167/beb449.0

- Harris, J., Forde, P., Archer, P., Nic Fhearaile, S. & O’Gorman, M. (2006). *Irish in Primary Schools: Long-term National Trends in Achievement*. Dublin: Department of Education and Science.
- Harris, J. & Ó Duibhir, P. (2011). *Effective Language Teaching: A Synthesis of Research*. Research Report No. 13. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
- Heath, S., Brooks, R., Cleaver, E. & Ireland, E. (2009). *Researching Young People's Lives*. Thousand Oaks: Sage.
- Heller, M. (2008). Language and the Nation-state: Challenges to Sociolinguistic Theory and Practice. *Journal of Sociolinguistics*, 12 (4), 504–524. doi: 10.1111/j.1467-9841.2008.00373.x
- Heller, M., Pietikäinen, S. & Pujolar, J. (2018). *Critical Sociolinguistics Research Methods: Studying Language Issues That Matter*. New York: Routledge.
- Helsingfors stad (2019a). *Laajamittainen kaksikielinen opetus*. [online]. <https://www.hel.fi/helsinki/fi/kasvatus-ja-koulutus/perusopetus/mita-opiskellaan/kaksikielinen+opetus/laajamittainen+kaksikielinen+opetus/> (Hämtad 9.5.2020)
- Helsingfors stad (2019b). *Kielirikasteinen opetus*. [online]. <https://www.hel.fi/helsinki/fi/kasvatus-ja-koulutus/perusopetus/mita-opiskellaan/kaksikielinen+opetus/kielirikasteinen-opetus/> (Hämtad 9.5.2020)
- Helsingfors stad (2019c). *Kielikylpy*. [online]. <https://www.hel.fi/helsinki/fi/kasvatus-ja-koulutus/perusopetus/mita-opiskellaan/kaksikielinen+opetus/kielikylpy> (Hämtad 9.5.2020)
- Helsingfors stads faktacentral (2019). *Helsingin seudun aluesarjat – tilastotietokanta*. [online]. <http://api.aluesarjat.fi/PXWeb/pxweb/fi/Helsingin%20seudun%20tilastot/?rxid=47d7de97-7eaf-492c-8f7a-31f9fc360830> (Hämtad 1.10.2019)
- Herberts, K. (2017). Språkliga landskap i Västerbotten och Österbotten. Från enspråkighet till mångspråkighet. I: L.-E. Edlund & M. Nordman (red.), *Språkmöten i Västerbotten och Österbotten* (s. 12–29). Bottniska studier. Vasa: Kungl. Skytteanska Samfundet, Svensk-Österbottniska Samfundet.
- Hertzberg, V. (2012). *För en levande tvåspråkighet. Rapport om Folkhälsans arbete för språkbud samt om tillgången till grundläggande utbildning och dagvård på svenska på enspråkigt finska orter under åren 2006–2012*. Helsingfors: Folkhälsan. <http://docplayer.se/143170-For-en-levande-tvasprakighet.html> (Hämtad 9.5.2020)
- Hickey, T., Lewis, G. & Baker, C. (2014). How Deep is Your Immersion? Policy and Practice in Welsh-medium Preschools with Children from Different Language Backgrounds. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17 (2), 215–234. doi: 10.1080/13670050.2013.866629
- Hindley, R. (1990). *The Death of the Irish Language: A Qualified Obituary*. London: Routledge.

- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. Helsingfors: Tammi.
- JCI 2015 = National Council for Curriculum and Assessment (2015). *Junior Cycle Irish: Irish-medium schools*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment. https://curriculumonline.ie/getmedia/f9e7bf70-6392-4446-9baa-cd26ce2d63c9/JC-GAE_L1-final-specification.pdf (Hämtad 24.4.2020)
- Johnson, N. B. (1980). The Material Culture of Public School Classrooms: The Symbolic Integration of Local Schools and National Culture. *Anthropology and Education Quarterly*, 11 (3), 173–190. doi: 10.1525/aeq.1980.11.3.05
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). *Diskurssianalyysi*. Tammerfors: Vastapaino.
- Juurakko-Paavola, T. & Palviainen, Å. (red.) (2011). *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen: Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. Tavastehus: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Kalaja, P. & Pitkänen-Huhta, A. (2018). Visual Methods in Applied Language Studies. *Applied Linguistics Review*, 9 (2–3), 157–176. doi:10.1515/applirev-2017-0005
- Kallen, J. (2009). Tourism and Representation in the Irish Linguistic Landscape. I: E. Shohamy & D Gorter (red.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (s. 270–283). London: Routledge.
- Kallen, J. (2010). Changing Landscapes: Language, Space and Policy in the Dublin Linguistic Landscape. I: A. Jaworski & C. Thurlow (red.), *Semiotic Landscapes: Language, Image, Space* (s. 41–58). London: Continuum.
- Khan, M. A. (2012). *Social Meanings of Language Policy and Practices: A Critical, Linguistic Ethnographic Study of four Schools in Pakistan*. Lancaster: Lancaster University.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge.
- Krumm, H.-J. (red.) (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Vienna: Eviva.
- Ladvelin, M. (2007). Entä kylvyn jälkeen? I: S. Björklund, K. Mård-Miettinen & H. Turpeinen (red.), *Kielikylpykirja–Språkbadsboken* (s. 118–125). Vasa: Vasa universitet.
- Laihonen, P. (2016). Beware of the Dog! Private Linguistic Landscapes in Two ‘Hungarian’ Villages in South-West Slovakia. *Language Policy*, 15 (4), 373–391. doi: 10.1007/s10993-015-9358-y
- Laihonen, P. & Halonen, M. (2019). Vähemmistöt ja enemmistöt kieli-ideologisina käsitteinä. I: T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (red.), *Kieli, koulutus ja politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja* (s. 61–90). Tammerfors: Vastapaino.
- Laihonen, P. & Szabó, T. P. (2017). Investigating visual practices in educational settings: Schoolscapes, language ideologies and organizational cultures. I: M. Martin-Jones & D. Martin (red.), *Researching Multilingualism: Critical and Ethnographic Perspectives* (s. 121–138). New York: Routledge.

- Laihonen, P. & Szabó, T. P. (2018). Studying the visual and material dimensions of education and learning. *Linguistics and Education*, 44, 1–3. doi: 10.1016/j.linged.2017.10.003
- Laihonen, P. & Tódor, E. (2017). The changing schoolscape in a Szekler village in Romania: Signs of diversity in rehungarization. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20 (3), 362–379. doi: 10.1080/13670050.2015.1051943
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2007). Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. I: M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (red.), *Tapaustutkimuksen taito* (s. 9–38). Helsingfors: Gaudeamus.
- Lambert, W. & Tucker, R. (1972). *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Landry, R. & Bourhis R. (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16 (1), 23–49. doi: 10.1177/0261927X970161002
- Lanza, E. & Woldemariam, H. (2009). Language Ideology and Linguistic Landscape: Language Policy and Globalization in a Regional Capital of Ethiopia. I: E. Shohamy & D. Gorter (red.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (s. 189–205). London: Routledge.
- Lasagabaster, D. & Sierra, J. M. (2010). Immersion and CLIL in English: More Differences than Similarities. *ELT Journal*, 64 (4), 367–375, doi: 10.1093/elt/ccp082
- Latomaa, S. & Nuolijärvi, P. (2005). The Language Situation in Finland. I: R. B. Kaplan & R. B. Baldauf Jr. (red.), *Language planning and policy: Europe, Vol. 1. Finland, Hungary and Sweden* (s. 125–232). Clevedon: Multilingual Matters.
- Laurén, Ch. (1999). *Språkbåd: Forskning och praktik*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226. Vasa: Vasa universitet.
- Lehti, L., Haapanen, L. & Kääntä, L. (2018). Diskurssintutkimus – monitieteinen ja monimenetelmäinen ala. *On the methods in discourse studies* (s. 4–19). AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2018, 11. doi.org/10.30660/afinla.75057
- Leung, G. & Wu, M. (2012). Linguistic Landscape and Heritage Language Literacy Education: A Case Study of Linguistic Rescaling in Philadelphia Chinatown. *Written Language & Literacy*, 15 (1), 114–140. doi: 10.1075/wll.15.1.06leu
- LGU 1998 = *Lagen om grundläggande utbildning* L. 21.8.1998/628. <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628> (Hämtad 9.5.2020)
- Liebkind, K. & Henning-Lindblom, A. (2015). Identitet och etnicitet - och språk? I: M. Tandefelt (red.), *Gruppspråk, samspråk, två språk* (s. 183–200). Svenska i Finland - i dag och i går vol. I:2, Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland 799. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.

- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3:e upplagan). Oxford: Oxford University Press.
- Linkola, I-A. (2014). *Saamelaisen koulun kielimaisema: Etnografinen tutkimus saamen kielestä toisen asteen oppilaitoksessa*. Dieđut 2/2014 Sámi allaskuvla: Kautokeino.
- Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages Through Content: A Counterbalanced Approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lyster, R. (2019). Translanguaging in Immersion: Cognitive Support or Social Prestige? *The Canadian Modern Language Review*, 75 (4), 340–352. doi: 10.3138/cmlr.2019-0038
- Martin-Jones, M., Andrews, J. & Martin, D. (2017). Reflexive Ethnographic Research Practice in Multilingual Contexts. I: M. Martin-Jones & D. Martin (red.), *Researching Multilingualism: Critical and Ethnographic Perspectives* (s. 189–202). New York: Routledge.
- Martin-Jones, M. & Martin, D. (2017). Introduction. I: M. Martin-Jones & D. Martin (red.), *Researching Multilingualism: Critical and Ethnographic Perspectives* (s. 1–27). New York: Routledge.
- May, S. (red.). (2014). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. New York: Routledge.
- McAdory, S. E. & Janmaat, J. G. (2015). Trends in Irish-medium Education in the Republic of Ireland and Northern Ireland since 1920: Shifting Agents and Explanations. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36 (5), 528–543. doi: 10.1080/01434632.2014.969273
- Menken, K., Pérez Rosario, V. & Guzmán Valerio, L. A. (2018). Increasing multilingualism in schoolscapes: New scenery and language education policies. *Linguistic Landscape: An International Journal*, 4 (2), 101–127. doi: 10.1075/ll.17024.men
- Met, M. (1998). Curriculum Decision-Making in Content-Based Second Language Teaching. I: J. Cenoz & F. Genesee (red.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (s. 35–63). Clevedon: Multilingual Matters.
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä: Gummerus.
- Muhonen, A. (2013). Kenen (ruotsinsuomalaiset) kieli-ideologiat. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4 (4) [online].
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskuntalokakuu-2013/kenen-ruotsinsuomalaiset-kieli-ideologiat>
 (Hämtad 9.5.2020)
- Murphy, E. & Dingwall, R. (2001). The Ethics of Ethnography. I: P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (red.), *Handbook of Ethnography* (s. 339–351). Thousand Oaks: Sage.
- Murtagh, L. (2007). Out-of-school Use of Irish: Motivation and Proficiency in Immersion and Subject Only Post-Primary Programmes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (4), 428–453. doi: 10.2167/beb453.0

- Mård-Miettinen, K. & Björklund, S. (2018). "Yhes lausees saattaa olla ihan helposti kolmee eri kieltä": kurkistus kielikylypyoppilaiden kielimaailmaan. I: L. Nieminen, A. Yliherva, J. Alian, & S. Stolt (red.). *Monimuotoinen monikielisyys* (s. 80–91). Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja, 50. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys.
- Nationalspråksstrategin 2012 = Statsrådets kansli (2012). *Nationalspråksstrategin. Statsrådets principbeslut*. Statsrådets kanslis publikationsserie 4/2012. Helsingfors: Statsrådets kansli.
http://vnk.fi/documents/10616/622970/J0412_Kansalliskielistrategia.pdf/d45d6559-81fd-4f6f-b2f1-3e259621603c?version=1.0 (Hämtad 9.5.2020)
- National Council for Curriculum and Assessment (2009). *Aistear: The Early Childhood Curriculum Framework*. Dublin: National Council of Curriculum and Assessment.
- NCCA 2019 = National Council for Curriculum and Assessment (2019). *Curaclam Teanga na Bunscoile – Primary Language Curriculum*. [online]. https://curriculumonline.ie/getmedia/fc8c86b9-9c77-46a7-a7d8-a7b9abfb2013/PLC-Document_Irish.pdf (Hämtad 9.5.2020)
- Nikula, T., Dalton-Puffer, C., Llinares, A. & Lorenzo, F. (2016). More Than Content and Language: The Complexity of Integration in CLIL and Bilingual Education. I: T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore & U. Smit (red.), *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education* (s. 1–26). Bristol: Multilingual Matters.
- Nikula, T. & Mård-Miettinen, K. (2014). Language learning in immersion and CLIL classrooms. I: J.-O. Östman & J. Verschueren (red.). *The Handbook of Pragmatics 2014*. Amsterdam: John Benjamins.
- Nissilä, N. & Björklund, S. (2014). One-way Immersion in Europe: Historic, Current, and Future perspectives on Program Implementation and Student Population. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2 (2), 288–302. doi: 10.1075/jicb.2.2.09nis
- Ní Aogáin, S. (2019). *Teachers' and Students' Perspectives of Corrective Feedback on the Grammatical Accuracy of Immersion Students' Second Language*. Dublin: Dublin City University.
- Ní Bhaoill, M. & Ó Duibhir, P. (2004). *Emergent Literacy in Gaeltacht and All-Irish Schools*. Dublin: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.532.9923&rep=rep1&type=pdf> (Hämtad 9.5.2020)
- Ní Dhiorbháin, A. & Ó Duibhir, P. (2017). An Explicit-Inductive Approach to Grammar in Irish-medium Immersion Schools. *Language Awareness*, 26 (1), 3–24. doi: 10.1080/09658416.2016.1261870
- Ní Thuairisg, L. & Ó Duibhir, P. (2016). *An leanúnacha ón mbunscoil go dtí an iar-bhunscoil lán-Ghaeilge i bPoblacht na hÉireann*. Tuairisc Taighde ar son Gaelscoileanna Teoranta. [online]. <https://gaeloideachas.ie/wp-content/uploads/2018/11/Taighde-An-Lean-nachas-on-mbunscoil-go-dt-an-iar-bhunscoil-l-n-Ghaeilge.pdf> (Hämtad 9.5.2020)

- Norrby, C. & Håkansson, G. (2010). *Introduktion till sociolingvistik*. Stockholm: Norstedt.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2:a upplagan). Bristol: Multilingual Matters.
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 9–31. doi: 10.2307/3587803
- NUI 2019 = National University of Ireland (2019): *Entry Requirements*. [online]. <http://nui.ie/college/entry-requirements.asp> (Hämtad 9.5.2020)
- Official Language Act 2003 = Government of Ireland (2003). *Official Language Act*. <http://www.irishstatutebook.ie/eli/2003/act/32/enacted/en/html>
- Ortega, A., Urla, J., Amorrortu, E., Goirigolzarri, J. & Uranga, B. (2015). Linguistic identity among new speakers of Basque. *International Journal of the Sociology of Language*, 2015 (231), 85–105. doi: 10.1515/ijsl-2014-0033
- Otava (2020). *Fokus (LOPS 2016). Opiskelijan materiaalit*. [online]. https://oppimisenpalvelut.otava.fi/tuotteet/lukio/fokus-lops-2016/#opiskelijan_materiaalit (Hämtad 9.5.2020)
- Ó Buachalla, S. (1984). Educational Policy and the Role of the Irish Language. *European Journal of Education*, 19 (1), 75–92. doi: 10.2307/1503260
- Ó Buachalla, S. (1988). *Education Policy in Twentieth Century Ireland*. Dublin: Wolfhound Press.
- Ó Cathalláin, S. (2011). *Early literacy in All-Irish immersion primary schools: A micro-ethnographic case study of storybook reading events in Irish and English*. Stirling: University of Stirling.
- Ó Ceallaigh, T. J. (2013). *Form-Focused Instruction in Irish-medium Immersion Education: A Critical Examination of Teachers' Perspectives and Practices. A Small-scale Qualitative Case Study*. Cork: University College Cork.
- Ó Ceallaigh, T. J. & Ní Dhonnabháin, A. (2015). Reawaking the Irish Language through the Irish Education System: Challenges and Priorities. *International Journal of Elementary Education*, 8 (2), 179–198. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085869.pdf> (Hämtad 24.4.2020)
- Ó Domhnalláin, T. (1977). Ireland: The Irish Language in Education. *Language Problems and Language Planning*, 1, 83–96.
- Ó Duibhir, P. (2009). *The Spoken Irish of Sixth-class Pupils in Irish Immersion Schools*. Dublin: Trinity College Dublin.
- Ó Duibhir, P. (2010). 'It's only a language': The Attitudes and Motivation of Irish-medium Education Students to the Irish Language. I: W. Hutchinson & C. Ní Ríordáin (red.), *Language Issues: Ireland, France, Spain* (s. 121–138). Brussels: Peter Lang.
- Ó Duibhir, P. (2011). 'I thought that we had good Irish': Irish Immersion Students' Insights into their Target Language Use. I: D. J. Tedick, D. Christian & T W. Fortune (red.), *Immersion Education: Practices, Policies, Possibilities* (s. 145–165). Bristol: Multilingual Matters.
- Ó Duibhir, P. (2018a). *Immersion Education: Lesson from a Minority Language Context*. Bristol: Multilingual Matters.

- Ó Duibhir, P. (2018b). Språkbad på Irland. Dublin City University. Muntlig kommunikation 28.9.2018.
- Ó Duibhir, P. (2019). Bilingual Education in Minority Language Contexts: When a High Level of Linguistic Competence Is Not Enough. *ELIA: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, Mon I, 39–64. doi: 10.12795/elia.mon.2019.i1.03
- Ó Duibhir, P., Ní Dhiorbháin, A. & Cosgrove, J. (2016). An Inductive Approach to Grammar Teaching in Grade 5 & 6 Irish Immersion Classes. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 4 (1), 33–58. doi: 10.1075/jicb.4.1.02dui
- Ó Duibhir, P., Nig Uidhir, G., Ó Cathalláin S., Ní Thuairisg, L. & Cosgrove, J. (2015). *Anailís ar Mhúnlaí Soláthair Gaelscolaíochta (Tuairisc Taighde)*. Béal Feirste: An Coiste Seasta Thuaidh Theas ar Ghaeloideachas. <https://www.forasnagaeilge.ie/wp-content/uploads/2018/06/75fc49640fec2d79004076adc9cce098-1.pdf> (Hämtad 24.4.2020)
- Ó Giollagáin, C. & Charlton, M. (2015). *Nuashonrú ar an Staidéar Cuimsitheach Teangeolaíoch ar Úsáid na Gaeilge sa Chaeltacht: 2006–2011*. Galway: Údarás na Gaeltachta. http://www.udaras.ie/media/pdf/002910_Udaras_Nuashonr%C3%BA_FULL_report_A4_FA.pdf (Hämtad 9.5.2020)
- Ó Giollagáin, C., Mac Donnacha, S., Ní Chualáin, F., Ní Shéaghdha, A. & O'Brien, M. (2007). *Comprehensive linguistic study of the use of Irish in the Gaeltacht: Principal findings and recommendations*. Dublin: Stationery Office.
- Ó hÍfearnáin, T. (2007). Raising Children to be Bilingual in the Gaeltacht: Language Preference and Practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (4), 510–528. doi: 10.2167/beb457.0
- Ó Laoire, M. (2000). Learning Irish for participation in the Irish language speech community outside the Gaeltacht. *Journal of Celtic Language Learning*, 5, 20–33.
- Ó Laoire, M. (2005). The Language Planning Situation in Ireland. *Current Issues in Language Planning*, 6 (3), 251–314. doi: 10.1080/14664200508668284
- Ó Loinsigh, P. (1975). The Irish language in the Nineteenth Century. *Oideas*, 14, 5–21.
- Ó Muircheartaigh, J. & Hickey, T. (2008). Academic Outcome, Anxiety and Attitudes in Early and Late Immersion in Ireland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11 (5), 558–576. doi: 10.1080/13670050802149184
- Ó Riagáin, P. (1997). *Language Policy and Social Reproduction: Ireland 1893–1993*. Oxford: Oxford University Press.
- Ó Riagáin, P. & Ó Gliasáin, M. (1979). *All-Irish Primary Schools in the Dublin Area*. Dublin: Linguistics Institute of Ireland.
- Ó Riagáin, P., Williams, G. & Vila i Moreno, F. X. (2007). *Young people and minority languages: Language use outside the classroom*. Dublin: Centre for Language and Communication Studies, TCD.

- O'Rourke, B. (2011). Whose Language is it? Struggles for Language Ownership in an Irish Language Classroom. *Journal of Language, Identity & Education*, 10 (5), 327–345. doi: 10.1080/15348458.2011.614545
- O'Rourke, B. & Walsh, J. (2020). *New speakers of Irish in a global context: New revival?* London: Routledge.
- Ó Tuathaigh, G. (2008). The State and the Irish Language: An Historical Perspective. I: C. Nic Pháidín & S. Ó Cearnaigh (red.), *A New view of the Irish language* (s. 26–42). Dublin: Cois Life.
- Ó hUallacháin, C. (1994). *The Irish and Irish: A Sociolinguistic Analysis of the Relationship between a People and Their Language*. Dublin: Irish Franciscan Provincial Office.
- Paasi, A. (2003). Region and Place: Regional Identity in Question. *Progress in Human Geography*, 27 (4), 475–485. doi: 10.1191/0309132503ph439pr
- Pakarinen, S. & Björklund, S. (2018). Multiple Language Signage in Linguistic Landscapes and Students' Language Practices: A Case Study from a Language Immersion Setting. *Linguistics and Education*, 44, 4–11. doi: 10.1016/j.linged.2017.10.005
- Palviainen, Å. & Bergroth, M. (2018). Parental Discourses of Language Ideology and Linguistic Identity in Multilingual Finland. *International Journal of Multilingualism*, 15 (3), 262–275. doi: 10.1080/14790718.2018.1477108
- Pappenhagen, R., Scarvaglieri, C. & Redder, A. (2016). Expanding the Linguistic Landscape Scenary? Action Theory and 'Linguistic Soundscaping'. I: R. Blackwood, E. Lanza & H. Woldemariam (red.), *Negotiating and Contesting Identities in Linguistic Landscapes* (s. 147–162). London: Bloomsbury Academic.
- Parsons, C. & Lyddy F. (2009). The Sequencing of Formal Reading Instruction: Reading Development in Bilingual and English-medium Schools in Ireland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12 (5), 493–512. doi: 10.1080/13670050802153434
- Pasanen, A. (2015). *Kuávsui já peeivičuová. 'Sarastus ja päivänvalo': Inarinsaamen kielen revitalisaatio*. Uralica Helsingiensia. Helsingfors: Helsingfors universitet. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5667-70-7>
- Pasanen, A. (2018). "This Work is Not for Pessimists": Revitalization of Inari Sami Language. I: L. Hinton, L. Huss & G. Roche (red.), *Routledge Handbook of Language Revitalization* (s. 364–372). Abingdon: Routledge.
- Paunonen, H. (2006). Vähemmistökielestä varioivaksi valtakieleksi. I: J. Kaisu & N. Katariina (red.), *Helsinki kieliyhteisönä* (s. 13–99). Helsingfors: Suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- Pavlenko, A. & Blackledge, A. (2004). Introduction: New Theoretical Approaches to the Study of Negotiation of Identities in Multilingual Contexts. I: A. Pavlenko & A. Blackledge (red.), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts* (s. 1–33). Clevedon: Multilingual Matters.
- Peltoniemi, A. (2017). Lärarstudenters och verksamma lärares åsikter om vad som är viktigt i utbildningen till språkbadsklasslärare. I: N. Keng, A. Nuopponen & D. Rellstab (red.), *Ääniä, Röster, Voices, Stimmen VAKKI-*

- symposiumi XXXVII* (s. 157–168). Vasa: VAKKI.
http://www.vakki.net/publications/2017/VAKKI2017_Peltoniemi.pdf
 (Hämtad 24.4.2020)
- Peltoniemi, A. & Bergroth, M. (2020). Developing language-aware immersion teacher education: identifying characteristics through a study of immersion teacher socialisation [publicerad online]. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. doi: 10.1080/13670050.2020.1757613
- Péterváry, T., Ó Curnáin, B., Ó Giollagáin, C. & Sheahan, J. (2014). *Iniúchadh ar an gCumas Dátheangach: An Sealbhú Teanga i measc Ghlúin Óg na Gaeltachta*. Dublin: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscoláiochta.
- Pietikäinen, S. (2012a). Experiences and Expressions of Multilingualism: Visual Ethnography and Discourse Analysis in Eesearch with Sámi Children. I: S. Gardner & M. Martin-Jones (red.), *Multilingualism, Discourse and Ethnography* (s. 163–178). New York: Routledge.
- Pietikäinen, S. (2012b). Kieli-ideologiat arjessa: Neksusanalyysi monikielisen inarinsaamenpuhujan kielielämäkerrasta. *Virittäjä*, 3, 410–422.
<https://journal.fi/virittaja/article/view/7162/5677>
- Pietikäinen, S., Dufva, H., Alanen, R., Kalaja, P., Leppänen, S. & Pitkänen-Huhta, A. (2008). Languaging in Ultima Thule: Multilingualism in the Life of a Sami Boy. *International Journal of Multilingualism*, 5 (2), 79–99. doi: 10.1080/14790710802152289
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2019). *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tammerfors: Vastapaino.
- Pietikäinen, S. & Pitkänen-Huhta, A. (2013). Multimodal Literacy Practices in the Indigenous Sámi Classroom: Children Navigating in a Complex Multilingual Setting. *International Journal of Language, Identity and Education*, 12 (4), 230–247. doi: 10.1080/15348458.2013.818471
- Pitkänen, V. & Westinen, J. (2017). *Puhut sie ruotsia? Tutkimus suomenkielisten asenteista ruotsin kieleen ja ruotsinkielisiin*. Helsingfors: e2 Tutkimus.
<https://e2.fi/julkaisut/puhut-sie-ruotsia> (Hämtad 9.5.2020)
- Pitkänen-Huhta, A. & Pietikäinen, S. (2016). Visual Methods in Researching Language Practices and Language Learning: Looking at, Seeing, and Designing Language. I: K. King, Y.-J. Lai, & S. May (red.), *Research Methods in Language and Education* (s. 393–405). Cham: Springer.
- Potowski, K. (2007). *Language and Identity in a Dual Immersion School*. Bristol: Multilingual Matters.
- Poveda, D. (2012). Literacy Artifacts and the Semiotic Landscape of a Spanish Secondary School. *Reading Research Quarterly*, 47 (1), 61–88. doi: 10.1002/RRQ.010
- PLC 2015 = National Council for Curriculum and Assessment (2015). *Primary Language Curriculum for Irish-medium schools*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
- PSC 1999 = Department of Education and Science (1999). *Primary School Curriculum*. Dublin: Stationary Office.

- PSCI 1999 = Department of Education and Science (1999). *Primary School Curriculum: Introduction*. Dublin: Stationary Office.
- Pynnönen, A. (2013). *Diskurssianalyysi: Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen*. [online]. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulun Working Paper 379. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42412/978-951-39-5471-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Hämtad 9.5.2020)
- RINF 2019 = Research Integrity National Forum (2019). *National Policy Statement on Ensuring Research Integrity in Ireland*. [online]. https://www.iua.ie/wp-content/uploads/2019/08/IUA_Research_Integrity_in_Ireland_Report_2019.pdf (Hämtad 9.5.2020)
- Rose, G. (2016). *Visual Methodologies* (4:e upplagan). London: Sage.
- Roy, S. (2008). French immersion studies: From Second-Language acquisition (SLA) to Social Issues. *The Alberta Journal of Educational Research*, 54 (4), 396–406.
- Roy, S. & Galiev, A. (2011). Discourses on Bilingualism in Canadian French Immersion Programs. *The Canadian Modern Language Journal*, 67 (3), 351–376. doi: 10.3138/cmlr.67.3.351
- Saari, M. (2006). *Kielikylpyopetuksen kulttuuripedagoginen perusta*. Acta Universitatis Ouluensis, E, Scientiae rerum socialium. Uleåborg: Uleåborgs universitet.
- Savela, T. (2018). The advantages and disadvantages of quantitative methods in schoolscape research, *Linguistics and Education*, 44, 31–44. doi: 10.1016/j.linged.2017.09.004
- Scarvaglieri, C., Redder, A., Pappenhagen, R. and Brehmer, B. (2013). Capturing Diversity: Linguistic Land- and Soundscaping in Urban Areas. I: I. Gogolin & J. Duarte (red.), *Linguistic Superdiversity in Urban Areas: Research Approaches* (s. 45–74). Amsterdam: John Benjamins.
- Scollon, R. & Wong Scollon, S. (2003). *Discourses in Place. Language in the material world*. London: Routledge.
- Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.
- Shohamy, E. (2015). LL Research as Expanding Language and Language Policy. *Linguistic Landscape. An International Journal*, 1 (1–2), 152–171. doi: 10.1075/ll.1.1-2.09sho
- Shohamy, E. & Ghazaleh-Mahajneh, M. A. (2012). Linguistic Landscape as a Tool for Interpreting Language Vitality: Arabic as a 'Minority' Language in Israel. I: D. Gorter, H. F. Marten & L. Van Mensel (red.), *Minority Languages in the Linguistic Landscape* (s. 89–106). London: Palgrave Macmillan.
- Sjöberg, S., Mård-Miettinen, K., Peltoniemi, A. & Skinnari, K. (2018). *Språkbud i Finlands kommuner 2017: Utredning om språkbud i de inhemska språken i småbarnspedagogik, förskoleundervisning och grundläggande utbildning*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7413-8>

- Sjöberg, S. & West, M. (2017). "Kielikylpy on osa minua": tidigare språkbadslever om sina språk ("Kielikylpy on osa minua": entisten kielikylpyoppilaiden käsitykset kielistään). Vasa universitets rapporter 5. Vasa: Vasa universitet. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-757-6>
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stadskansliet Helsingfors (2020). *Befolkning i Helsingfors i 2004- efter modersmål, ålder och distrikt* [online]. <https://hri.fi/data/sv/dataset/helsingin-vaesto-aidinkielen-ja-ian-mukaan-suurpiireittain-2004-alkaen> (Hämtad 4.8.2020)
- Statistikcentralen (2019). *Finskspråkig och svenskspråkig befolkning efter åldersgrupp och kön områdesvis, 1990–2019*. [online]. http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/sv/StatFin/StatFin__vrm__vaerak/statfin_vaerak_pxt_11s2.px. (Hämtad 1.10.2019)
- Statistikcentralen (2020). *Befolkning 31.12. efter Kön, År, Område, Språk och Uppgifter* [online]. http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/sv/StatFin/StatFin__vrm__vaerak/statfin_vaerak_pxt_11rm.px/table/tableViewLayout1/ (Hämtad 4.8.2020)
- Suojanen, P. (1996). Etnografisen tutkimuksen eettisiä ulottuvuuksia. I: A. Palmroth & I. Nurmi (red.), *Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisentutkimuksen eettisiä kysymyksiä* (s. 35–66). JYY julkaisusarja 38. Jyväskylä: Jyväskylän ylioppilaskunta.
- Suoninen, E. (1999). Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. I: A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (red.), *Diskurssianalyysi liikkeessä* (s. 17–36). Tammerfors: Vastapaino.
- Swain, M. & Johnson, R. K. (1997). Immersion Education: A Category within Bilingual Education. I: R. K. Johnson & M. Swain (red.), *Immersion Education: International Perspectives* (s. 1–18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. & Lapkin, S. (2005). The Evolving Sociopolitical Context of Immersion Education in Canada: Some Implications for Program Development. *International Journal of Applied Linguistics*, 15 (2), 169–186. doi: 10.1111/j.1473-4192.2005.00086.x
- Swain, M. & Lapkin, S. (2013). A Vygotskian Sociocultural Perspective on Immersion education. The L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1 (1), 101–129. doi: 10.1075/jicb.1.1.05swa
- Szabó, T. P. (2015). The Management of Diversity in Schoolscapes: An analysis of Hungarian practices. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 9 (1), 23–51. doi: <http://dx.doi.org/10.17011/apples/2015090102>
- Szabó, T. P. (2018). Reflections on the schoolscape: Teachers on linguistic diversity in Hungary and Finland. I: M. Palander, H. Riionheimo & V. Koivisto (red.), *On the Border of Language and Dialect* (s. 156–190). Studia Fennica Linguistica 21. Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. doi: 10.21435.sflin.21
- Tedick, D. J., Christian, D. & Fortune, T. W. (2011). The Future of Immersion Education: An Invitation to 'Dwell in Possibility'. I: D. J. Tedick, D.

- Christian & T. W. Fortune (red.), *Immersion Education: Practices, Policies, Possibilities* (s. 1–10). Bristol: Multilingual Matters.
- Tedick, D. J. & Lyster, R. (2020). *Scaffolding Language Development in Immersion and Dual Language Classrooms*. New York: Routledge.
- TENK 2009 = Forskningsetiska delegationen (2009). *Etiska principer för humanistisk, samhällsvetenskaplig och beteendevetenskaplig forskning och förslag om ordnande av etikprövning*. [online].
<https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/etiskaprinciper.pdf> (Hämtad 9.5.2020)
- TENK 2012 = Forskningsetiska delegationen (2012). *God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland*. Forskningsetiska delegationens anvisningar. [online].
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (Hämtad 9.5.2020)
- TENK 2018 = Forskningsetiska delegationen (2018). *Att komma överens om upphovsmannaskapet till vetenskapliga publikationer*. [online].
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/TENK_suositus_tekijyys.pdf (Hämtad 9.5.2020)
- Thomas, W. P. & Collier, V. P. (2012). *Dual language education for a transformed world*. Albuquerque: Fuente Press.
- Toohey, K. & Norton, B. (2010). Language Learner Identities and Sociocultural World. I: R. B. Kaplan (red.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (2:a upplagan) (s. 178–188). Oxford: Oxford University Press.
- Utbildningsförvaltningens statistiktjänst (2019). *Elever och personer som avslutat den grundläggande utbildningen*. [online] <https://vipunen.fi/sv-fi/grundlaggande/Sidor/Oppilaat-ja-perusopetuksen-p%C3%A4%C3%A4tt%C3%A4neet.aspx> (Hämtad 30.9.2019)
- Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen (2016). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Valdés, G. (2003). *Expanding Definitions of Giftedness: The Case of Young Interpreters from Immigrant Communities*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Vanderveen, T. M. (2015). *Life After French Immersion: Expectations, Motivations, and Outcomes of Secondary School French Immersion Programs in the Greater Toronto Area*. Toronto: York University.
<http://hdl.handle.net/10315/30105>
- Van Mensel, L., Vandenbroucke, M. & Blackwood, R. (2016). Linguistic landscapes. I: O. García, N. Flores & M. Spotti (red.), *Oxford Handbook of Language and Society* (s. 423–450). Oxford: Oxford University Press.
- Wall, M. (1969). The Decline of the Irish Language. I: B. Ó Cuív (red.), *A view of the Irish language* (s. 81–90). Dublin: Stationery Office.
- Walsh, C. (2007). *Cruinneas na Gaeilge Scríofa sna hIar-Bhunscoileanna lán-Ghaeilge i mBaile Átha Cliath*. Dublin: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.

- Watson, I. (2008). The Irish Language and Identity. I: C. Nic Pháidín & S. Ó Cearnaigh (red.), *A New View of the Irish Language* (s. 66–75). Dublin: Cois Life.
- Williams, C. H. (2014). The Lightning Veil: Language Revitalization in Wales. *Review of Research in Education*, 38 (1), 242–272. doi: 10.3102/0091732X13512983
- Wilson, W. H. & Kanamā, K. (2011). Insights from Indigenous Language Immersion in Hawai‘i: The Case of Nāwahī School. I: D. J. Tedick, D. Christian & T. W. Fortune (red.), *Immersion Education: Practices, Policies, Possibilities* (s. 36–57). Bristol: Multilingual Matters.
- Wodak, R. & Meyer, M. (2016). Critical Discourse Studies: History, Agenda, Theory and Methodology. I: R. Wodak & M. Meyer (red.), *Methods of Critical Discourse Studies* (3:e upplagan) (s. 1–22). London: Sage.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2:a upplagan). Thousand Oaks: Sage.
- Äärelä, R. (2016). "Dat ii leat dušše dat giella" – "Se ei ole vain se kieli": *tapaustutkimus saamenkielisestä kielipesästä saamelaisessa varhaiskasvatuksessa*. Acta Universitatis Lapponiensis 335. Rovaniemi: Laplands universitet. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-929-6> (Hämtad 24.4.2020)

Bilaga 1: Frågepatteri (parintervjuer)

TAUSTA/BACKGROUND

Mitä kieliä puhutte kotona?	What languages do you speak at home?
Mitä kieliä opiskelette koulussa?	What languages do you study at school?
Milloin aloitte opiskella X kieltä?	When did you start to study language X?
Mitä kieliä puhutte koulupäivän aikana?	What languages do you speak in school?
Mitä kieliä puhutte vapaa-ajalla?	What languages do you speak in your free time?
Millä kielillä kirjoitatte koulussa/kotona/vapaa-ajalla?	In what languages do you write at school/at home/in your free time?
Mitä kieltä puhut eniten (koulu)päivän aikana?	What language do you speak most in a (school)day?
Millä kielellä kirjoitat eniten (koulu)päivän aikana?	In what language do you write most in a (school)day?

VIRALLISET KYLTIT / OFFICIAL SIGNS

Millä kielillä viralliset kyltit ovat koulussa?	In what languages are the official signs at school?
Millaisia virallisia kylttejä olette nähneet koulussa? Kuvaile tai anna esimerkki.	What kind of official signs have you seen at school? Describe or give an example.
Onko virallisissa kylteissä ollut useampaa kuin yhtä kieltä?	Have there been more than one language on an official sign?
Kuinka usein olette nähneet uusia virallisia kylttejä koulussa? Missä?	How often have you noticed new official signs at school? Where?
Millaisia virallisia kylttejä olette nähneet koulun ulkopuolella/kaupungilla?	What kind of official signs have you seen outside school/in town?
Millaisia eroja olette havainneet virallisten kylttien kielivalinnoissa koulussa ja koulun ulkopuolella?	What kind of differences have there been regarding the language choices on official signs in and outside school?
Mitä mieltä olette virallisten kielten kielivalinnoista koulussa/koulun ulkopuolella?	What are your opinions on the language choices on the official signs in and outside school?
Millaisia virallisia kylttejä pitäisi olla enemmän/vähemmän koulussa/koulun ulkopuolella?	What kind of official signs should there be more of in and outside school?
Millaisia kaksikielisiä kylttejä olette nähneet koulussa/koulun ulkopuolella?	What kind of bilingual signs have you seen in and outside school?
Mistä syystä viralliset kyltit ovat olleet kaksikielisiä?	Why are the official signs bilingual?

MUIDEN (OPPILAIDEN) TEKEMÄT KYLTIT / SIGNS MADE BY OTHERS (OTHER PUPILS)

Millä kielillä muut kuin kielikylpyoppilaat ovat tehneet kylttejä koulun seinille?	-
Millä kielillä kielikylpyoppilaat ovat tehneet kylttejä koulun seinille?	What languages have you seen on signs made by other pupils in your school?
Missä olette nähneet muiden oppilaiden/ muiden kielikylpyoppilaiden tekemiä kylttejä?	Where have you seen signs made by other pupils in your school?
Millaisia kylttejä muut oppilaat/ muut kielikylpyoppilaat ovat tehneet? Kuvaile.	What kind of signs have the other pupils made? Describe.
Millaiset kyltit herättävät huomionne? Millä kielillä kyltit ovat olleet?	What kind of signs have caught your attention? What languages have you seen on those signs?
Mitä muiden tekemistä kylteistä voi oppia?	What could you learn from signs made by others
Oletteko nähneet kylteissä teille vierasta kieltä? Jos kyllä, miten toimitte?	Have you seen a sign that contains a language you do not know? If yes, how did you react?
Miten paljon olette nähneet ruotsin kieltä muiden tekemissä kylteissä?	How many of the signs made by others have been in Irish?

HAASTELEVAVIEN TEKEMÄT KYLTIT / SIGNS MADE BY THE INTERVIEWEES

Millä kielillä olette tehneet kylttejä koulussa?	In what languages have you made signs in school?
Millaisia kylttejä olette tehneet kullakin kielellä? Kuvaile tai anna esimerkki.	What kind of signs have you made in each language? Describe or give an example.
Mihin oppiaineeseen tai teemaan kyltit liittyivät?	What class/subject were the signs related to?
Milloin viimeksi olette tehneet kylttejä?	When did you last make a sign in class?
Mistä syystä teitte kylttejä?	Why did you make those signs?
Missä oppiaineessa ette ole tehneet kylttejä?	Have you made signs in all class? If not, when have you not?
Kenen opettajan tunneilla teette useimmiten kylttejä?	Grade 5: Do you make more or less signs with your current teacher compared with your previous teachers? Grade 7 & 8: Which of the teachers sets most often assignments resulting in signs?
Millä tavoin olette tehneet kylttejä? (Yksin, pareittain, ryhmissä)	How do you make signs? (Individually, in pairs, in groups)
Kuka päättää kylttien paikan koulun seinällä?	Who decides where the signs are displayed?
Kuinka pitkään kyltit ovat yleensä koulun seinällä?	How long are the signs usually displayed on the walls?
Mitä kylteille tapahtuu, kun ne poistetaan seinältä?	What happens to the signs when they are removed from the wall?
Millaisten kylttien tekemisestä pidätte?	What kind of signs do you like to make?

Millä kielellä tai kielillä teette mieluiten kylttejä?	In what language(s) do you prefer to make signs?
Teettekö nyt erilaisia kylttejä kuin aiemmin alakoulussa/ aiemmalla luokalla?	Do you make different kind of signs now compared with primary school/previous grade?

MONIKIELISYYS / MULTILINGUALISM

Miten kuvailisitte kaksikielistä ihmistä?	How would you describe a bilingual person?
Miten kuvailisitte monikielistä ihmistä?	How would you describe a multilingual person?
Miten kuvailisitte itseänne?	How would you describe yourself?
Mistä syystä olette yksi-/kaksi-/monikielinen? (Jos vastaus yksikielinen tai kaksikielinen: Milloin voisit kuvailla itseäsi kaksi- tai monikieliseksi?)	Why do you consider yourself as mono-/bi-/multilingual? (If mono- or bilingual: When would you consider yourself as bi- or multilingual?)
Miten perheesi/ystäväsi kuvailisivat sinua? Miksi?	How would your family/friends describe you? Why?
Onko koulunne monikielinen?	Would you consider this school multilingual?
Mitä kieli-identiteetti mielestänne tarkoittaa?	What does linguistic identity mean?
Miten kuvailisit omaa kieli-identiteettiäsi?	How would you describe your own linguistic identity?

MUUT KYSYMYKSET / OTHER QUESTIONS

Kirjoitatteko eri tavoin eri kielillä?	Do you do something differently when writing in different languages?
Millaisiin kyltteihin kiinnitätte huomiota?	What kind of signs usually catch your attention?
Millaisia kylttejä pitäisi olla enemmän/vähemmän koulun seinillä?	What kind of sign should be displayed on the walls more/less often?
Millä kielellä/kielillä pitäisi olla enemmän/vähemmän kylttejä koulussa?	In what language(s) should there be more/less signs on the walls?
Kuinka tärkeänä pidätte, että koulun seinillä on kylttejä eri kielillä?	How important is it to have signs in different languages on the walls?
Kuinka tärkeänä pidätte, että ruotsinkielisiä kylttejä näkyy koulussa?	How important is it to have signs in Irish on the walls?
Mitä hyötyä/haittaa kielikylyvystä on ollut?	What are the pros and cons of Irish-medium education?

Bilaga 2: Frågebatteri (individuella intervjuer och elicitering)

VALITUT KYLTIT / CHOSEN SIGNS

Montako kylttiä valitsit?	How many signs did you choose?
Näyttäisikö, missä kyltit sijaitsevat?	Please, show me where the signs are displayed.
Mistä syystä valitsit nämä kyltit?	Why did you choose these signs?

PIIRUSTUSTEN LÄPIKÄYNTI / ELICITATION

Kieli-identiteetti/Linguistic identity	
Kertoisitko piirustuksestasi.	Please, tell me about your drawing.
Miksi valitsit tämän esitystavan?	Why did you choose this format?
Miksi valitsit nämä kielet?	Why did you choose these languages?
Miksi valitsit nämä symbolit?	Why did you choose these symbols?
Kuvaako piirustuksesi nykyhetkeä?	Does this drawing describe the situation now?
Millaiselta kieli-identiteettisi olisi näyttänyt kielikylvyn alkuvaiheessa?	How was your linguistic identity when you enrolled in Irish-medium?
Millaiselta kieli-identiteettisi voisi näyttää myöhemmin/kielikylvyn jälkeen?	How would your linguistic identity change later in Irish-medium/after Irish-medium?
Koulun kielimaisema/Schoolscapes	
Kertoisitko piirustuksestasi.	Please, tell me about your drawing.
Miksi valitsit tämän esitystavan?	Why did you choose this format?
Miksi valitsit nämä kielet?	Why did you choose these languages?
Miksi valitsit nämä symbolit?	Why did you choose these symbols?
Kuvaako piirustuksesi nykyhetkeä?	Does this drawing describe the situation now?
Minkäkielisiä kylttejä haluaisit nähdä koulun seinillä?	What languages would you like to see on signs displayed on the walls?
Vastaako piirustuksesi juuri kertomaasi kuvailua?	Does your drawing match your description?

TARKENTAVAT KYSYMYKSET, JOS PUUTTEELLISIA VASTAUKSIA PARIHAASTATELUSSA / POTENTIAL FOLLOW-UP QUESTIONS IN CASE OF INSUFFICIENT ANSWERS DURING PAIR INTERVIEWS

Milloin aloitit kielikylvyssä?	How old were you when you began to learn Irish? Were you enrolled in a <i>naíonra</i> ?
Kuinka usein puhut ruotsia/vierasta kieltä koulun ulkopuolella	How often do you speak Irish/a foreign language outside school?
Kenen kanssa puhut ruotsia/vierasta kieltä?	With whom do you speak Irish/a foreign language?

Bilaga 3: Tillståndsblankett och föräldrabrev (Finland)

Hyvä viidesluokkalaisen kielikylpyoppilaan huoltaja,

olen Vaasan yliopiston Pohjoismaisten kielten yksikön jatko-opiskelija. Teen väitöskirjaani kielikylpykoulujen kielimaisemista ja oppilaiden kieli-identiteetin rakentumisesta kielikylpyohjelmassa. Väitöskirjani ohjaajina toimivat professorit Siv Björklund ja Nina Pilke. Koulunne rehtori on antanut suostumuksensa väitöskirjatutkimukseni suorittamiselle. Tulen keräämään kielikylpyoppilaiden identiteetin rakentumista koskevan aineiston oppilashaastatteluilla. Haastatteluihin valitaan 2-4 viidesluokkalaista kielikylpyoppilasta.

Aineistonkeruu suoritetaan nimettömästi. Valitut oppilaat saavat tehtäväkseen valokuvata heidän mielenkiintonsa herättäviä tekstejä ja kylttejä, joita on esillä koulun seinillä. Kuvauksen jälkeen he osallistuvat noin 45 minuuttia kestävään haastatteluun, jossa käsitellään kuvattuja tekstejä, oppilaiden kielirepertuaaria ja oppilaiden omaa kieli-identiteettiä. Oppilaat saavat myös kertoa eri kielten käyttöön liittyvistä kokemuksistaan. Haastattelut tallennetaan sanelukoneella, mutta yksittäistä oppilasta ei voi tunnistaa valmiista aineistosta. Haastattelut tuhotaan litteroinnin jälkeen. Haastattelen tutkimukseen valittuja oppilaita koulupäivän aikana suomeksi huhtikuussa 2016 sekä uudelleen alkusyksystä 2016. Aineistoa tullaan käyttämään luottamuksellisesti ja vain tutkimustarkoituksessa. Tutkimuksessani noudatan Vaasan yliopiston tutkimuseettistä ohjeistusta.

Pyydän täten Teitä merkitsemään alla olevaan tutkimuslupa-anomukseen, mikäli lapsenne saa tai ei saa osallistua haastattelututkimukseeni. **Pyydän Teitä palauttamaan lupa-anomuksen luokanvalvojalle viimeistään perjantaina 15.4.2016.**

Annan mielelläni tarvittaessa lisätietoja tutkimuksestani. Kiitos yhteistyöstä!

FM Sanna Pakarinen
sanna.pakarinen@uva.fi
puh. 050 306 2683



Viidennen luokan oppilas _____

- saa* osallistua tutkimukseeni
- ei saa* osallistua tutkimukseeni.

Huoltajan/ huoltajien allekirjoitus/ allekirjoitukset: _____

Väitöskirja-aineistonkeruu koulussanne

Tässä liitteessä kerron tarkemmin väitöskirjaani liittyvän aineiston keräämisestä. Mikäli koulullanne on toiveita tai rajoituksia alla esitettyihin tietoihin, voimme tarpeen mukaan muokata niitä Teille paremmin sopiviksi.

Aineistonkeruun vaiheet

1. Luokkahuonehavainnot: Saadakseni käsityksen kielikylpyoppilaiden erikielisistä kirjoitustehtävistä tarkoitukseni on seurata viidesluokkalaisten normaalia kouluarkea. Tavoitteenani on havainnoida luokkaa 5-7 päivää kaikissa oppiaineissa, joita kyseisellä ryhmällä on sovittuna ajankohtana. Kiinnitän huomiota oppilaiden tekemiin kirjallisiin töihin, ensisijaisesti niihin, jotka tulevat päätymään luokkahuoneen tai koulun seinille. En tule nauhoittamaan mitään luokassa, teen ainoastaan kirjallisia muistiinpanoja itselleni.

2. Koulun kielimaiseman dokumentointi: Tarkoitukseni on valokuvata koulunne kielimaisema luokkahuonehavainnointien yhteydessä, esimerkiksi välituntien aikana. Valokuvaan kaikki kirjalliset kieliesiintymät (erilaiset kyltit, tekstit, julisteet ym.), joita on esillä koulun eri tilojen seinillä. Pääpaino on tiloissa, joita viidesluokkalaisten kielikylpyoppilaat kohtaavat tavallisen koulupäivänsä aikana, esimerkiksi luokkatilat, käytävät ja ruokala. Valokuvista ei pysty jälkikäteen saamaan selville, missä koulussa kuvat on otettu. Mikäli koulun, koulun henkilökunnan tai oppilaiden nimiä esiintyy valokuvattavissa kieliesiintymissä, ne jäävät vain tutkijan tietoon ja poistetaan kuvankäsittelyohjelmalla ennen kuvien käyttöä väitöskirjassa.

3. Kielikylpyoppilaiden haastattelut: Tutkimukseni kannalta on tärkeää saada selville kielikylpyoppilaiden ajatuksia koulun kielimaisemasta ja oppilaiden omasta kieli-identiteetistä. Tätä varten tulen keskittymään 2-4 kielikylpyoppilaaseen, jotka osallistuvat kieliesiintymien valokuvaamiseen sekä haastatteluun. Tarkoitukseni on antaa muutamalle oppilaalle tehtäväksi kuvata koulussa heidän mielenkiintonsa herättäviä kieliesiintymiä. Mikäli koululle ja oppilaille sopii, valitut oppilaat valokuvaavat kieliesiintymät omalla kännykällään ja lähettävät kuvat minulle sähköpostilla. Kuvausten jälkeen haastattelen samoja oppilaita heidän ottamistaan kuvista, koulun kielimaisemasta, koulussa tapahtuvasta erikielisestä kirjoittamisesta ja oppilaiden kieli-identiteetistä. Yhden haastattelun arvioitu kesto on noin 45 minuuttia, tarvittaessa haastattelut voidaan suorittaa pareittain tai ryhmässä.

Bilaga 4: Tillståndsblankett (Finland)

Hyvä seitsemäs- tai kahdeksaluokkalaisen kielikylpyoppilaan huoltaja, olen Vaasan yliopiston Pohjoismaisten kielten yksikön jatko-opiskelija. Teen väitöskirjaani kielikylpykoulujen kielimaisemista ja oppilaiden kieli-identiteetin rakentumisesta kielikylpyohjelmassa. Väitöskirjani ohjaajina toimivat professorit Siv Björklund ja Nina Pilke. Koulunne rehtori on antanut suostumuksensa väitöskirjatutkimukseni suorittamiselle. Tulen keräämään kielikylpyoppilaiden identiteetin rakentumista koskevan aineiston oppilashaastatteluilla. Haastatteluihin valitaan 2–4 kahdeksaluokkalaista kielikylpyoppilasta.

Aineistonkeruu suoritetaan nimettömästi. Valitut oppilaat saavat tehtäväkseen valokuvata heidän mielenkiintonsa herättäviä tekstejä ja kylttejä, joita on esillä koulun seinillä. Kuvauksen jälkeen he osallistuvat noin 45 minuuttia kestävään haastatteluun, jossa käsitellään kuvattuja tekstejä, oppilaiden kielirepertuaaria ja oppilaiden omaa kieli-identiteettiä. Oppilaat saavat myös kertoa eri kielten käyttöön liittyvistä kokemuksistaan. Haastattelut tallennetaan sanelukoneella, mutta yksittäistä oppilasta ei voi tunnistaa valmiista aineistosta. Haastattelut tuhoetaan litteroinnin jälkeen. Haastattelun tutkimukseen valittuja oppilaita koulupäivän aikana suomeksi huhtikuussa 2016 sekä uudelleen alkusyksystä 2016. Aineistoa tullaan käyttämään luottamuksellisesti ja vain tutkimustarkoituksessa. Tutkimuksessani noudatan Vaasan yliopiston tutkimuseettistä ohjeistusta.

Pyydän täten Teitä merkitsemään alla olevaan tutkimuslupa-anomukseen, mikäli lapsenne saa tai ei saa osallistua haastattelututkimukseen. **Pyydän Teitä palauttamaan lupa-anomuksen luokanvalvojalle viimeistään perjantaina 15.4.2016.**

Annan mielelläni tarvittaessa lisätietoja tutkimuksestani. Kiitos yhteistyöstä!

FM Sanna Pakarinen
sanna.pakarinen@uva.fi
puh. 050 306 2683



Seitsemännen/kahdeksannen luokan oppilas _____

- saa* osallistua tutkimukseeni
 ei saa osallistua tutkimukseeni.

Huoltajan/huoltajien allekirjoitus/allekirjoitukset: _____

Bilaga 5: Tillståndsbrev och föräldrabrev (Irland)

Consent Form (Guardian)

Project Title: Exploring the Interplay between Linguistic Landscapes of Immersion Schools and Linguistic Identities of Immersion Pupils

Researcher: PhD student Sanna Pakarinen
Department of Scandinavian Languages, University of Vaasa, Finland

Pupil's name: _____

Class: _____

Name of Parent/Guardian: _____

I have read and understood the Information Sheet and I have had a chance to think about the information.

I understand that it is OK to stop my child from taking part at any time and that I do not have to say why.

I understand that the researcher will be audio recording my child's voice during the two interviews.

I understand that the research might include quotes from my child (written or verbal) in reports, when she is talking at conferences or in research papers and I give my permission for her to do so. She will not use my child's name; any quotes will be anonymous.

I agree for my child to partake in the above study.

Signature: _____

Date: _____

Contact information:

PhD student Sanna Pakarinen, Department of Scandinavian Languages,
University of Vaasa, Finland

Address: P. O. Box 700, FI-65101 Vaasa, FINLAND

E-mail: sanna.pakarinen@uva.fi

Phone: +358 50 306 2683

Research profile and publications:

<http://www.uva.fi/en/profile/?view=1384768>

Consent Form (Pupil)

Project Title: Exploring the Interplay between Linguistic Landscapes of Immersion Schools and Linguistic Identities of Immersion Pupils

Researcher: PhD student Sanna Pakarinen
Department of Scandinavian Languages, University of Vaasa, Finland

Pupil's name: _____

Class: _____

I have read the Information Sheet with my parent/guardian and I have had a chance to think about the information and ask questions.

I understand that it is OK for me to stop from taking part at any time and that I do not have to say why.

I understand that the researcher will be audio recording my voice during the two interviews.

The researcher will tell me when she is recording. I understand that the researcher might like to use something that I say (written or verbal) in reports, when she is talking at conferences or in research papers and I give my permission for her to do this. She will not use my name; anything that I say or write will be anonymous.

I agree to take part in the above study.

Signature: _____

Date: _____

Information Sheet

Project Title: Exploring the Interplay between Linguistic Landscapes of Immersion Schools and Linguistic Identities of Immersion Pupils

Researcher: PhD Student Sanna Pakarinen
Department of Scandinavian Languages, University of Vaasa, Finland

Who is the researcher?

I am a Finnish PhD student in Applied Linguistics at the University of Vaasa. I have a Master's degree in Swedish language and immersion education and have worked in several immersion-related projects at the University of Vaasa since 2014.

Why Bódhearc?

Bódhearc was recommended to me by Professor Pádraig Ó Duibhir at Dublin City University. The Principal has kindly accepted my stay at your school. My first visit is in January 2017 and the second is scheduled for May 2017.

What is this project about?

The aim of my doctoral study is to examine the effects of multiple language use in early total immersion on pupils' linguistic identities. I will collect similar data within Swedish immersion in Finland and Irish immersion in Ireland. One immersion primary and post-primary school in both countries was chosen for this case study.

What are the research procedures?

The data of my study are collected a) by photographing the written texts displayed on the walls of the school buildings (e.g. signage), b) interviewing six immersion pupils in Finland and six in Ireland, and c) conducting classroom observations. During the classroom observations I will take notes on all writing activities conducted in different school subjects.

What will pupils do during the project?

In addition to a researcher's perspective on multiple language use in immersion, pupils' experiences of and opinions on languages are needed. Therefore pupils will be interviewed twice during my data collection; they will participate in a pair interview in January and an individual interview in May. The interviews will be conducted in English during school time. In the pair interview (approx. 45 minutes) centers around informants' language background and opinions on languages on school signage will be discussed. The individual interview (approx. 25 minutes) will focus more on informants' thoughts about their linguistic identity. Both interviews will be audio recorded and transcribed.

How will the information be used?

The information is used for research purpose only. The results of the study will be published in my doctoral thesis. Some parts of the results may be presented at conferences or published in research papers. The identity of all participants will remain anonymous, and they are referred to by using aliases. All potentially identifying information, for example in photographs of pupils' written work, will be removed.

How will the information be archived?

After the interviews have been transcribed, the recordings will be destroyed. All research data will be kept in a secure location in the Department of Scandinavian Languages at the University of Vaasa. Only the researcher has access to the audio recordings, the transcripts and the original photographs.

Non-participation and withdrawal

The participation is totally voluntary, and the pupil may withdraw from the study at any time. Please fill in the attached consent form together with Your child/children and return it to the teacher **not later than January 25th 2017**.

If You have any questions or comments,

Please do not hesitate to contact me or the Principal. I will be happy to give more information about me and my doctoral study at any time.

Thank You for Your cooperation!

Miss Sanna Pakarinen

PhD student

Department of Scandinavian Languages, University of Vaasa, Finland

Address: P. O. Box 700, FI-65101 Vaasa, FINLAND

E-mail: sanna.pakarinen@uva.fi

Phone: +358 50 306 2683

Supervisors: Professor Siv Björklund and Professor Nina Pilke