

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Hur talar Göteborgs statyer till stadens andraspråksinlärare?

En semiotisk studie som utforskar språkinläring i det språkliga landskapet

Patricia Amarill László

Språkvetenskapligt självständigt arbete, SSA 136 15 hp

Ämne: Svenska som andraspråk

Termin: VT 2018

Handledare: Prof. Tommaso Milani

Sammandrag

”every space and place in the world becomes readable or interpretable as a classroom” (Soja, 2004:xi i Malinowski 2015:106)

Syftet med denna studie är att stödja och underlätta andraspråksinlärares språkutveckling genom att upptäcka nya, väl fungerade studiemiljöer. Elever och lärare utforskar tillsammans och observerar det språkliga landskapet som språkutvecklande arbetsmiljö, sedan analyseras det hur denna miljö bidrar till målspråkets inläring. Uppsatsen belyser även vilka möjligheter det finns i en autentisk miljö och vad fördelen är med att designa lektioner i det språkliga landskapet. Analysmaterialet består av en observation och sex intervjuer som analyseras med hjälp av kvalitativa forskningsmetoder.

Studien undersöker en grupp SVA-elever under en lektion i det språkliga landskapet och hur de analyserar statyer i Göteborgs centrum. Elevernas observationer ledde till diskussioner och tolkningar av semiotiska tecken som var präglade av språkinlärares tidigare erfarenheter, känslor, kultur och åsikter. Sex av eleverna blev intervjuade vid ett senare tillfälle i syfte att fånga kommunikationsstrategier i tal och belysa språkutvecklingen.

Lektionen observerades och anteckningar fördes, intervjuerna spelades in och transkriberades. Analysmaterialet analyserades med hjälp av tidigare forskning som presenteras under rubriken *Teoretiska infallsvinklar och tidigare forskning*. Tre viktiga begrepp: semiotiska tecken, det språkliga landskapet och kommunikationsstrategier används i studien för att besvara forskningsfrågorna. Lektionen grundar sig på Malinowskis (2015) forskning som förespråkar pedagogiska aktiviteter för andraspråksinlärare i det språkliga landskapet.

Observationen visar att eleverna kunde upptäcka en stor variation av semiotiska tecken, både denotativa och konnotativa, och de kunde diskutera dessa på konkret och abstrakt nivå. Med hjälp av semiotiska tecken förde de samtal som visade att lektioner i det språkliga landskapet utvecklar elevernas språkfärdigheter och detta förstärker tidigare forskning som beskriver det språkliga landskapet som en väl fungerade

studiemiljö. Under intervjuerna har eleverna använt sig av många olika kommunikationsstrategier på ett kreativt och varierat sätt.

Nyckelord: *språkligt landskap, semiotiska tecken, kommunikationsstrategier*

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. Bakgrund.....	1
1.2. Syfte och forskningsfrågor.....	2
2. Teoretiska infallsvinklar och tidigare forskning	3
2.1. Språkligt landskap.....	3
2.2. Semiotiska tecken	7
2.3. Språkundervisning i det språkliga landskapet	10
2.4. Kommunikationsstrategier vid andraspråksinläring	12
3. Metod	14
3.1. Urval	14
3.2. Metod för datainsamling.....	15
3.3. Analysmetod	16
3.4. Forskningsetiska övervägande.....	16
4. Analys och diskussion.....	17
4.1. Semiotiska tecken som andraspråksinlärare utforskar i det språkliga landskapet	17
4.2. Språkutveckling i det lingvistiska landskapet.....	27
4.3. Kommunikationsstrategier i samtal om statyer	32
4.3.1. Frågor som kommunikationsstrategier	33
4.3.2. Omskrivningar som kommunikationsstrategier	34
4.3.3. Fantasiord som kommunikationsstrategier.....	37
4.3.4. Förtydligande som kommunikationsstrategi	38
4.3.5. Omformuleringar och upprepningar.....	39
5. Slutsats	40
6. Litteraturförteckning	45
Bilaga: Bilder.....	47

1. Inledning

1.1. Bakgrund

Det var blommande maj när jag besökte Trädgårdsföreningen i Göteborg med en SFI klass från vuxenutbildningen. Det var elever i blandade åldrar, från olika länder, med kort skolbakgrund som deltog i aktiviteten. Målet med studiebesöket var att uppleva naturen, att ge eleverna möjlighet till att interagera med varandra och att utvidga språkkunskaper i en konkret, verklighetsnära inlärningsituation, eftersom det brukar fungera bäst för elever med kort skolbakgrund enligt mina erfarenheter. Vygotskijs (Lundgren, m. fl. 2012) väl kända sociokulturella teori belyser hur viktigt det är att bädda lektioner i rätt sociala sammanhang som utvecklar tankar och språkfärdigheter. Liknande gynnsamma resultat ger lektioner inspirerade av Deweys (Hartman, m.fl. 2008) pedagogiska teori som bygger på konkreta erfarenheter och sinnesupplevelser. Jag försökte fläta ihop de två teorierna under min lektion.

Efter en promenad och samtal om våren samt naturen fick eleverna i uppgiften att rita något som de tyckte om, för en skolutställning. De flesta av mina elever hade aldrig ritat, så de fick uppleva något nytt. De fick välja valfritt tema i parken. De uttryckte att det var en svår men rolig uppgift. Jag var ganska säker på att språkinlärarna skulle rita färgrika blommor och växter. Jag antog att våren fascinerade dem och vårt samtalsämne var naturen. Språkinlärarna samlades efter en stund i en ring framför Lindbergs bronsstaty "Dimman" som vann guldmedalj på världsutställningen i Paris år 1889. Konstverket avbildar en oklädd kvinnofigur. Eleverna började rita med osäkra linjer under tiden de samtalade med varandra. De flesta eleverna placerade figuren i ena hörnet av papperet och när kroppen var klar började de rita kläder på figuren. På deras ritningar fick statyn bl.a. på sig högklackade skor, halsband och pärlor i håret. Jag var väldigt nyfiken på varför de avbildade statyn som de gjorde men de svarade bara med breda leende. Deras svenska språkkunskaper räckte inte för att kunna svara på min fråga varför de kläde på statyn.

En månad efter den första utflykten besökte vi konstmuseet. Museipedagogen bad eleverna att dela upp sig i mindre grupper och att välja en målning som de ville beskriva och diskutera. En grupp av kvinnliga elever ställde sig framför Anders Zorns målning "Ute" från 1888 och beundrade de tre badade kvinnofigurerna. En lång diskussion följde observationen och eleverna utvecklade en berättelse kring det som de såg. Jag kunde observera för andra gången spänning, ökat intresse och motivation i deras samtal när de kom i kontakt med konst.

Intresset de visade för två liknande konstverk, väckte min nyfikenhet. Jag observerade en gynnsam språkmiljö uppskattad av språkinlärare. Det var en uppskattad miljö som var naturlig och autentisk, som gav möjlighet för sociala interaktioner på målspråket, som öppnade upp utrymme för elever att bekanta sig med svenska kulturen, samt som gav möjlighet att uttrycka sina känslor och åsikter.

Mot denna bakgrund bestämde jag mig för att i denna studie undersöka Göteborgs innerstads statyer samt deras roll som scenografi för språkinläring.

1.2. Syfte och forskningsfrågor

I studiens inledning presenteras två observationer gjorda av mig, på SFI lektioner som ägde rum i utemiljö i Göteborgs centrum samt på Göteborgs Konstmuseum. Dessa observationer indikerade att innerstaden, där historiska arv och människor möts, kan fungera som en miljö för lektioner i SFI eller svenska som andraspråk.

Syftet med denna studie är att förstå hur statyer som en del av det språkliga landskapet bidrar till språkinläring samt huruvida miljön bjuder in till interaktion mellan språkinlärare. Det undersöks om det språkliga landskapet är passande för andraspråklektioner och studien vill ge stöd till lärare som är intresserade att utnyttja möjligheten att planera andraspråkslektioner i en verklighetsnära miljö.

Studien bygger på ett semiotiskt angreppssätt av det språkliga landskapet och försöker besvara frågor som handlar om hur elever tolkar semiotiska tecken och vad språkinläraren associerar till dessa tecken. För att kunna bekräfta den språkliga utvecklingen väljer jag även att undersöka om språkinläraren använder sig av kommunikationsstrategier i samtal om statyer. Enligt Lindberg (2005) använder språkinläraren sig av kommunikationsstrategier i samtal för att kunna förstå

målspråkets uppbyggnad och system och på grund av det är det ett viktigt steg i inlärningsprocessen. Kommunikationsstrategier uttrycks genom språklig kreativitet och alternativa lösningar för att kunna kommunicera. Studien kommer att besvara följande frågor:

1. Hur interagerar språksinlärarna med varandra och vilka semiotiska tecken upptäcks under samtal om statyer som tillhör stadens kulturarv?
2. Hur främjar en lektion i Göteborgs innerstad elevernas språkutveckling?
3. Vilka kommunikationsstrategier förekommer i samtal om statyer?

2. Teoretiska infallsvinklar och tidigare forskning

I detta avsnitt redogörs för nyckelbegrepp som används i studien: språkligt landskap, semiotiska tecken och kommunikationsstrategier, samt presenteras tidigare forskning.

2.1. Språkligt landskap

Begreppet *landskap* är ett nyckelord i studien. I introduktionen presenteras en observation som beskriver elevernas lektion i Trädgårdsföreningen. Det är en grupp elever som observerar och ritar en staty som är en del av ett landskap i Göteborgs innerstad.

Observation och tolkning av landskapet har djupa rötter. Begreppet landskap var formulerat i Florence för första gången under italienska renässansen och det är ett resultat av den konstnärliga och vetenskapliga utvecklingen. Under 1600-talet vände sig konstnärernas blick mot nya tekniker, de målade tredimensionella former, undersökte relationen mellan ljus och skugga, upptäckte landskapet och målade vyer över städer. Sandro Botticelli var en av de mest kända konstnärerna som avbildade sina kvinnliga modeller i landskapet. Piero della Francesca målade porträtt med stadsmiljö i bakgrund (Guze 1978). Ytterligare framsteg gjordes genom geometrins

framväxt när de som var kunniga i konst, arkitektur och kartografi började mäta två och tredimensionella ting i rummet (Järlehed 2011:10). Att utforska landskapet tillhörde traditionellt geografers och historikers forskningsområde men det har blivit ett interdisciplinärt ämne idag. På grund av landskapets snabba förändring, som började under post-industrialismen och ökade under de sista decennierna, undersöks landskapet med utgångspunkt från olika ämnen.

Under post-industrialismen förändrades de politiska och ekonomiska reglerna och detta ledde både till att humana faktorer blev mobila och att informationsflödet, sociala livet och ideologier utvecklades i en ny riktning (Appadurai 1996). Idag är storstädernas miljö karakteriserad av globalisering, flerspråkighet, fysisk och intellektuell rörelse samt ett mångkulturellt samhälle. Detta leder till ”att leta efter nya sätt att se på och förstå (gamla) fenomen” (Järlehed 2011:5). Rörlighet och snabb förändring karakteriserar det spatiala rummet tack vare migration som resulterar i fysiska och kulturella förändringar som i sin tur leder till utveckling av nya forskningsområden (Stroud & Jegels 2014).

Ett nytt begrepp som används interdisciplinärt idag är *språkligt landskap*. Initialt var det Rodrigue Landry och Richard Bourhis (1997) som lade märke till sambandet mellan sociolingvistik och det offentliga rummet och de definierar det språkliga landskapet på följande sätt:

”Linguistic landscape refers to the visibility of languages on public and commercial signs in a given territory or region. It is proposed that the linguistic landscape may serve important informational and symbolic functions as a marker of the relative power and status of the linguistic communities inhabiting the territory.” (Landry & Bourhis 1997:23)

Språkligt landskap undersöks inom språkvetenskap, kulturgeografi, pedagogik, antropologi, sociologi, arkitektur, juridik och ekonomi. Det är präglad av samhällets geografiska, historiska och kulturella tillhörighet och det är skapat av kulturella krafter som tillhör området (Järlehed 2011:1). Jaworski & Thurlow (2010) utvidgar landskapets begrepp och belyser samspelet mellan språkliga, visuella, kulturella, emotionella faktorer och det spatiala rummet:

”...our practical uses of the physical environment as nature and territory, aesthetic judgements, memory and myth, for example drawing on religious beliefs and references, historical discourses, politics of gender relations, class, ethnicity...”
(Jaworski & Thurlow 2010:3)

Det språkliga landskapet kan innebära skyltar, fasader, bilder, former, symboler, statyer, graffiti och affischer i offentliga rummet, samt andra aspekter som hörs eller känns och på grund av det kallar en del forskare det språkliga landskapet ett urbant eller ett semiotiskt landskap. Visualitet är ett av det språkliga landskapets karakteristiska drag och en av våra mest essentiella uttrycksformer som möjliggör mänsklig kommunikation (Lindgren & Nordström 2009). Förutom konkreta faktorer, som fotgängaren upplever med sina sinnen, påverkar en del abstrakta faktorer också landskapet som till exempel juridiska regler, socioekonomiska normer och sociala deltagare (Jaworski & Thurlow 2010). Järlehed (2011) drar slutsatsen att det är väldigt komplex att läsa det språkliga landskapet. Lindgren & Nordström (2009) uttrycker också komplexitet när de skriver: ”Den synliga världen och informationen om densamma tycks smälta samman, ovan uttryckt som en alltmer oklar gräns mellan perception, information och maktutövning.” (2009:29)

Järlehed (2011) ställer frågan om vi kan se hela städer som delar av det språkliga landskapet. Ett svar finns i De Certeaus (1984) arbete som beskriver utsikten över Manhattan som en gränslös text producerad av människan. Utsikten fungerar som en läsbar text, ett gåtfullt meddelande för observatören som förvandlas till visioner i ögonblicket han/hon kommer i kontakt med det semiotiska landskapet. Det språkliga landskapet berättar historier till den som vandrar i det och det bär även metaforiska värden. Det finns en stark liknelse mellan rumsliga uttrycksformer och verbal kommunikation. Promenader i den urbana miljön är aktiviteter som kan jämföras med att uttrycka sig verbalt ”The act of walking is to the urban system what the speech act is to language or to the statements uttered.” (Certeau 1984:97). Det språkliga landskapet är den visuella aspekten av vår språkanvändning (Järlehed 2011).

Enligt Gorter erfar fotgängaren både en konkret vy men samtidigt upplevs tankar och känslor som landskapet representerar. Järlehed (2011) presenterar även Chmiliewskas teori som säger att fotgängaren är en del av den avlästa semiotiska

texten, observatören är försjunken och inordnad i landskapet. Fotgängaren och det spatiala rummet påverkar varandra och detta kan resultera i överraskande, lockande eller vardagliga upplevelser (Certeau 1984). Några faktorer, som påverkar hur någon läser av det språkliga landskapet, är placering och tolkning gjord av observatören, tiden när landskapet upplevdes, samt hur ting är ordnade i landskapet (Järlehed 2011:8). Järlehed, mfl författare, kommer fram till att avläsningen av det språkliga landskapet är påverkat av personliga erfarenheter och konventioner. Egna minnesbilder tillsammans med det konventionella seendet skapar varje individs enskilda upplevelse av rummet. Upplevelsen är individuell och unik eftersom sinnesorganen gör ett selektivt urval av ”all de impulser som ständigt strömmar emot människan” (Lindgren & Nordström 2009:13). Så två individer kan ha olika upplevelser även om de befinner sig samtidigt på samma plats. Det finns en konstant dynamik i det lingvistiska landskapets förvandling och detta upplever vi med alla våra sinnen. Stroud & Jegels (2014) påpekar att genom människors närvaro, interaktioner mellan olika personer och sättet tecknen interagerar med varandra, skapas ett språkligt landskap som förändras hela tiden beroende på vilka faktorer som är närvarande. Hur fotgängaren upplever det språkliga landskapet är influerat av hans/hennes känslor, tankar, kunskaper och fördomar av platsen, vem observatören promenerar med eller vilken tid på dagen hon/han rör sig i ett område. Fotgängarens beskrivning av platsen, berättelsen om det språkliga landskapet förändras beroende på dessa faktorer.

Med tanke på att Statistiska Centralbyrån (CSB) informerar om att invandringen till Sverige år 2015 och 2016 var rekordhög, med 134 240, respektive 163 005 personer så verkar det vara hög aktuellt att satsa på studier som berör det språkliga landskapet. Den höga invandringen utgör 80 procent av Sveriges folkökning. SCB räknade att 1,7 miljoner var utlandsfödda vid slutet av 2016, vilket innebär var sjätte invånare i Sverige. Göteborg är en av de tre städer som är mest påverkad av invandring och har blivit en alltmer flerspråkig stad. Den här uppsatsen undersöker vilka interaktioner som förekommer i Göteborgs språkliga landskap som kan användas av lärare som är intresserade av att utnyttja möjligheten att designa andraspråkslektioner i en verklighetsnära miljö.

2.2. Semiotiska tecken

Tidigare avsnitt belyser det språkliga landskapet som även kallas semiotiskt landskap och att det tolkas genom alla våra sinnen. Observatören tolkar tecken i det språkliga landskapet och tolkningen är djupt påverkad av tolkarens referensramar som kan vara mångtydig beroende på tolkarens personlighet, kultur och sociala modeller (Certeau 1984). Att tolka tecken tillhör semiotik och betyder att varje ting runt omkring oss har en djupare betydelse förutom den som är självklar och synlig. Tinget kan vara tecken för dess användningsområde, delar av tinget kan betyda helheten eller det kan ha symboliska betydelser. Begreppet *semiotik* kommer från grekiska ordet *semeion* som innebär att man utforskar teckens egenskaper och kommunikativa funktioner (Lindgren & Nordström 2009). Det som är gemensamt för alla tecken är att den konkreta uttrycksformen bär i sig ett abstrakt innehåll (Lindgren & Nordström 2009).

Tecken i det språkliga landskapet bär karakteristiska drag, och beroende av vilka drag som observeras kan tolkningarna vara oändligt många anser en del forskare. Ett exempel är Goodman som undersöker tecken i *Languages of Art* och han kommer fram till att ett och samma ting kan stå för ”lika många möjliga betydelser som de har egenskaper, och de är principiellt oändligt många” (Kjørup 2004:57). Tolkningarna påverkas av att visa drag av tecken är synliga eller dolda för observatören (Certeau 1998). Landskapet kan iakttas i helheten eller delar kan bli observerade.

Semiotiska tecken grupperas beroende av deras karakteristiska drag. Denna uppsats kommer att undersöka kommunikativa, ostensiva tecken (Søren Kjørup 2004) i det språkliga landskapet. Läsarens blick riktas i inledningen mot statyer placerade i landskapet. Latinska ordet *ostenso* betyder >>”jag visar fram”<< (Kjørup 2004:10). Statyer kan uppfattas som ostensiva tecken eftersom dessa tecken ”uppstår genom att vi själva omskapar ting till tecken för att visa varandra något” (Kjørup 2004:10). Statyer är skapade av konstnärer på beställning av olika politiska eller sociala individer eller grupper för att meddela något till kommande generationer eller för att visa något för observatören som befinner sig i landskapet.

Statyer placerade i det offentliga rummet bär ett komplext meddelande påverkat av placering, materiell utformning, design och verbala element. (Abousnoug & Machin i Huebner & Phoocharoensil 2010). Statyer är skapade för att visualisera och

beskriva den gemensamma historien och de legitimerar narrativ som byggs runt historiska händelser (Abousnnouga & Machin i Jaworski & Thurlow 2010).

Abousnnouga & Machin (i Jaworski & Thurlow 2010) undersökte krigsmonument, dess betydelse och symbolik i det språkliga landskapet, men samtidigt drar de en hel del slutsatser och ger förklaringar som är generaliserbara för andra statyer. Statyer är symboler för vår kollektiva anda och sorg, för nationens samhörighet och våra gemensamma mål. De flesta statyer tillhör vårt vardagliga landskap eftersom de ofta är placerade i stadens centrum. Fotgängaren som passerar över det språkliga landskapet bemöter statyer på två sätt: går bredvid dem utan att lägga märke till dem eller stannar och försöker avläsa vad statyn meddelar exempelvis genom dess kroppsspråk och ansiktsuttryck. Krigsstatyer visar, till exempel, väldigt stora skillnader i visuellt utseende beroende på attityder till krig (i Jaworski & Thurlow 2010).

Abousnnouga & Machin (i Jaworski & Thurlow 2010) använder en fyrastegsanalys för att utforska statyer i det språkliga landskapet. I första steget beskrivs vad eller vem som avbildats. Det kan vara särskilda personer, händelser, platser eller saker. Statyers kroppsspråk, ansiktsuttryck och stil undersöks; observatören letar efter visuella tecken som inte är uttryckt verbalt. Om statyn tittar på fotgängaren då interagerar den med honom/henne och väcker reaktioner, känslor. Om statyn vänder blicken bort från observatören, eller tittar uppåt, neråt eller i horisontens riktning, då signalerar det en annan betydelse. Om kompositionens stil visar tecken av klassicism, eller innehåller mytologiska eller religiösa element, då signalerar den konstanta värden som tiden ej rör på.

Andra steget av forskarnas analys bygger på att hitta konnotationer av idéer och koncept. Abousnnouga & Machin (i Jaworski & Thurlow 2010) ställer frågan: "what ideas and values are communicated through what is represented, and through the way in which it is represented?" (i Jaworski & Thurlow 2010:221). De förklarar att allt i vår omgivning, saker från våra vardagar, bilder, bilar, även ett träd bär konnotationer, föreställningar som vi förbinder dem till. Konnotationer, i sin tur bär potentialen att vara användbara i semiotiken, de är resurser som vi kan använda för att meddela och visa varandra något. Abousnnouga & Machin (i Jaworski & Thurlow 2010) poängterar att konnotationer bygger på metaforiska associationer. Under den andra

analysfasen undersöker forskarna linjer. Sneda linjer signalerar dynamism, vertikala linjer stolthet och horisontala linjer står för ändlöshet och passivitet. Storleken och höjden på statyn påverkar också tolkningen. Materialets kraftighet och vinklar har också viktiga betydelser vid analys av statyerna.

I det tredje steget undersöks om statyn bär betydelser utöver den metaforiska associationen, om de är symboler för någonting, om de har så kallade ikoniska värden. Panofsky (i Jaworski & Thurlow 2010) beskrev i början av 70-talet att det finns djur, personer och abstrakta former som har blivit konventionaliserade, deras symboliska värden blev etablerade och de bär denna symbolik oförändrad över tid och rum. Statyer och byggnader i det språkliga landskapet blir ofta ikoner för storstäder världen runt:

”the iconic images of urban (capital) heartlands – buildings, statues, towers, gardens and so on (Lawson, 2001) – have themselves been landscaped and incorporated into popular and official imaginings of national identity” (Jaworski & Thurlow 2010:7).

I det fjärde steget använder sig Abousnnouga & Machin av CDA, Critical Discourse Analysis (kritisk diskursanalys). På en högre nivå än ikoniska värde kan statyer tolkas som diskurser. Diskurser är modeller av världen som bidrar till att bygga upp samhällets sociala liv (i Jaworski & Thurlow 2010).

I studien använder jag de tre första stegen från Abousnnouga & Machin (i Jaworski & Thurlow 2010) analytiska apparat. Jag observerar hur eleverna beskriver statyers kroppsspråk, ansiktsuttryck och stil, jag är intresserad av att analysera alla visuella tecken som eleverna upptäcker. Konnotationer, metaforiska associationer, samt symboliska associationer, så kallade ikoniska värden undersöks och analyseras också i studien. Fjärde steget, diskursanalysen rymmer inte inom ramarna av denna uppsats.

Lindgren & Nordström (2009) analyserar statyers betydelse på två nivåer: tecknets betydelsenivåer och tecknets beroende av kontext. Med kontexter menar författarna teckens relation till inre och yttre omständigheter. Tecken har två betydelsenivåer, den denotativa, som är konkret och bokstavig, och den konnotativa, som är associativa teckenkombinationer. Denotativa tecken behöver observeras från flera synvinklar eftersom statyer är tredimensionella verk. Dessa tecken aktiverar delvis vår syn för att

kunna iakttaga de essentiella dragen av skulpturen, och gör det möjligt att upptäcka teckenkombinationer som leder till retorik, tematik eller diskurser. Konnotativa betydelser knyts till tankebanor och tankesätt som kan uppstå både genom kulturella och privata associationer. Privata associationer bygger på egna erfarenheter och observationer. Kulturella associationer kallas för myttecken av Roland Barthes och är ”dolda och fastlåsta konnotationer som kapslats in via historiska och mytologiska diskurser” (Lindgren & Nordström 2009:73). Carl Gustav Jung (i Cs. Gyimesi 1992) argumenterade för att associationer kan vara genetisk ärvda, kollektiva urbilder och han kallade dessa för arketyper.

Kontext har en grundläggande roll i analyser av statyer och Lindgren & Nordström (2009) presenterar fyra kontexter. Sändarkontexten är komplex eftersom bakom ett verk är det inte bara konstnären som står men även uppdragsgivare och flera medarbetare. Den inre kontexten bestäms av observatören, som kan observera delar eller helheten av verket. Yttre kontexter delas i två grupper; den permanenta kontexten - hit tillhör miljön och omgivningen runt statyn, samt den tillfälliga kontexten, ex. olika evenemang som äger rum runt statyn. Sociala och språkliga situationer som påverkar observatörens tolkning kallas för mottagarkontext (Lindgren & Nordström 2009).

Abousnougou & Machins (2010) samt Lindgren & Nordströms (2009) analytiska angreppssätt faller delvis ihop då de bygger på analysen av denotativa och konnotativa tecken. Förutom analysen av denotativa och konnotativa tecknen, som jag har benämnt tidigare, observerar jag även om eleverna lägger märke till statyernas inre och yttre permanenta kontext. Analysen av tillfällig yttre kontext är bortvald eftersom det ej rymmer inom ramarna av en C-uppsats och det skulle splittra elevernas koncentration om jag skulle be de att observera även det som händer runt statyerna.

2.3. Språkundervisning i det språkliga landskapet

Malinowski (2015) är en av forskarna som förespråkar pedagogiska aktiviteter för andraspråksinlärare i det språkliga landskapet då detta ger möjlighet till att upptäcka målspråkets struktur, jämföra kulturella budskap och reflektera över politiska handlingar, genom multimodala betydelser. Det språkliga landskapet erbjuder

användbara verktyg för pedagogen och ger en bra grund för utveckling av undervisningsmetoder. Lärare får möjlighet att designa nyanserade lektioner anpassat efter språkinläraren, och som öppnar upp för många olika interaktioner. Varje plats i världen kan användas som ett rum för språkinläring (Malinowski 2015).

Det går att dra en parallell mellan Malinowskis och John Deweys tankesätt angående pedagogik. Dewey har djupt influerat svenska kursplaner. Ecklesiastikminister Fridtjuv Berg (1851-1916), inspirerad av Dewey, uttryckte att svenska skolan ska ”lära genom att göra” och att det ska vara ”ett laboratorium inte ett auditorium” (Hartman, m.fl. 2008:26-27). Dewey var övertygad om att kunskap grundas genom att bygga på människors konkreta erfarenheter och upplevelser med alla sinnen. Hans teori liknar den pedagogiska modellen om *conceived, perceived* och *lived spaces*, som Malinowski presenterar (Malinowski 2015). Tesen var formulerad av Lefebvre och sedan applicerad i flera studieområden. Inom studier av språkliga landskapet är det Trumper-Hecht (2010) som använder tesen som forskningsmetod. *Conceived spaces* står för det offentliga rummet skapat av beslutsfattare och politiker som vill meddela ett vist budskap. Inom språkinläring betyder det institutionella ramar som är byggda på officiellt skapade semiotiska tecken. *Perceived spaces* innehåller semiotiska tecken som kan upplevas genom alla sinnen, som kan bli dokumenterade genom en kamera till exempel. Detta liknar den pedagogiska miljö som Dewey förespråkade. Genom sista steget, *lived spaces* inom det språkliga landskapet, adderar Trumper-Hecht mänskliga faktorer som befinner sig i det offentliga rummet, *lived spaces* >>”is experienced by the people who live their everyday life in it and who experience that space through symbols and metaphors that appears in its landscape.”<< (Trumper-Hecht 2010:237 i Malinowski 2015:107). Forskarna applicerade metoden för språkinläring i det språkliga landskapet (Malinowski 2015). *Conceived spaces, perceived spaces* och *lived spaces* skapar tillsammans det triadiska rumsbegreppet som Lefebvres teori bygger på.

Dewey påpekar också att språkinläring är en social aktivitet som ska bäddas in i samhällslivet. Han ansåg att det inte går att särskilja konkreta och teoretiska kunskaper på samma sätt som det inte går att skilja skolan från livet utanför den. Han har belyst den starka kopplingen mellan människan, kulturen och samhället

”individen som en samhällsmedborgare som ska bli bekant med de kunskaper och färdigheter man behöver för att kunna leva ett rikt och produktivt liv i ett demokratiskt samhälle” (Lundgren, m. fl. 2012:179). Språkstudier blir levande genom att vistas i rätt miljö och i en utvecklande social omgivning. Malinowski uttrycker att ”competencies and standards for L2 education have begun to recognize the importance of the locatedness of the language learner in her own geographic and historical contexts” (Malinowski 2015:99). Den subjektiva upplevelsen av ting, rum och människor som lever där, är viktigt för att eleverna ska kunna förstå vilka språkkunskaper som ska inhämtas.

Visualitet i undervisning efterfrågas även av Lindgren och Nordström som påpekar att vårt samhälle står inför stora förändringar och blir mer och mer mångkulturellt och multimedialt; på grund av det behöver skolan bygga på visuell kulturell medvetenhet och utveckla elevernas visuella kompetens ”En skola för alla innefattar en bredare kunskapssyn och ett vidgat språkbegrepp.” (Lindgren & Nordström 2009:8). Vidgat språkbegrepp i skolans värld innebär att visualiteten får lika stort utrymme som det verbala språket.

Liksom forskare och pedagoger formulerar även skolverkets kursplan för svenska som andraspråk att undervisningen ska grundas på elevers förmåga att reflektera, kommunicera, uttrycka känslor, formulera tankar och åsikter samt utveckla sina kunskaper med hjälp av språket. Elever ska få förutsättningar att använda språket i vardags- och samhällssituationer, i studie- och arbetsliv (Skolverket [2017.10.02](#)). Jag anser att vistelse och interaktion i det språkliga landskapet ger möjlighet och förutsättningar för att utveckla dessa förmågor på ett autentiskt sätt.

2.4. Kommunikationsstrategier vid andraspråksinlärning

Språkforskaren Michael Canale (i Lindberg 2005) utarbetade en modell som grundar sig på fyra komponenter som är nödvändiga för kommunikativ språkförmåga: grammatisk kompetens, sociolingvistisk kompetens, strategisk kompetens och diskurskompetens. Grammatisk kompetens handlar om kunskaper inom morfologi, syntax, ordbildning, böjningsformer, ordförråd och uttal. Hur språket används i olika sociala sammanhang och hur det anpassas till olika mottagare och situationer kräver

sociolingvistisk kompetens. Diskurskompetens står för att kunna använda språket i sammanhang, både i tal och skrift. Detta står över sats-, menings- och yttrandegränser. Språkinläraren ska ha förmåga att strukturera och planera det språkliga innehållet. Genom att använda sig av strategisk kompetens upptäcker andraspråksinläraren mönster för hur satser och meningar utformas, hur texter och samtal binds ihop.

Jag kommer att analysera den strategiska kompetensen i denna uppsats eftersom denna pekar på att språkutveckling sker under lektionen och det går att visa upp med hjälp av ett samtal med eleverna. Den grammatiska kompetensen har jag inte möjlighet att undersöka inom ramarna för en C-uppsats. För att kunna undersöka den grammatiska kompetensen skulle jag intervjua eleverna flera gånger, med några månaders mellanrum, för att kunna se om det sker en utveckling i hur de använder målspråkets morfologi, syntax, ordbildning, ordförråd och böjningsformer. Jag väljer även bort att undersöka diskurskompetensen eftersom studien riktar sig på att undersöka talat språk i första hand. Diskurskompetensen handlar om sammanhang både i tal och skrift. En undersökning av den sociolingvistiska kompetensen skulle bygga på att följa och observera eleverna i olika sociala sammanhang, att pröva hur deras tal anpassas till olika mottagare. Detta rymmer inte inom ramarna för ett C-uppsats.

För att kunna uppvisa att det sker språkligutveckling under lektionerna kommer jag att undersöka om eleverna använder kommunikationsstrategier. Användning av kommunikationsstrategier är ett viktigt steg i språkinlärningsprocessen. Andraspråksinläraren kan stöta på kommunikationsproblem under samtalet och han/hon försöker lösa det med hjälp av kommunikationsstrategier. Lindberg påpekar att kommunikationsstrategier används ofta vid bristande språkkunskaper för att hålla samtalet igång och för att undvika att interaktionen kollapsar. Tarone (i Lindberg 2005) menar att kommunikationsstrategier används både av språkinläraren och av dess samtalspartner för att underlätta samtalet och för att göra sig förstådd. Under interaktion med andra är kommunikationsstrategier nödvändiga för andraspråksinläraren för att kunna förstå det nya språksystemet samt för att pröva att konstruera det (Lindberg 2005). Krashen (i Lindberg 2005) uttrycker att "sammanhanget och /eller utomspråklig information, dvs. kunskap om världen och

situationen, för att gå utöver sin egen förmåga, förstå lite mer av det nya språket och gradvis vidga sin kompetens” (Lindberg 2005:46) är viktigt.

Språkinläring bygger på språkanvändning enligt Hatch (i Lindberg 2005) och språkanvändning är möjlig genom kompromissande förhandling mellan samtalspartnerna. Samtalspartnerna har möjlighet att ”förtydliga, bekräfta, kontrollera och begära bekräftelse på vad som sägs” (Lindberg 2005:48) samt ”undvika eller lösa problem” (i Lindberg 2005:49) genom förhandling under samtalets gång. Upprepning, frågor, omformuleringar förekommer också. Språkinläraren använder sig av kreativitet och fantasi i dessa fall för att uttrycka någonting som ligger över sin egen språkkunskap. Det kan förekomma fantasiord eller omskrivningar när rätt ord inte hittas.

3. Metod

I följande avsnitt kommer studiens tillvägagångssätt presenteras samt urval, metod för datainsamling, analysmetod och forskningsetiska övervägande förklaras. Studien bygger på en kvalitativ ansats med en inläringssituation i det språkliga landskapet som utgångspunkt, följt av individuella samtalsintervjuer med sex respondenter.

3.1. Urval

Studiens urval utgörs av elever i vuxen ålder från en skola i Göteborg. De kommer från olika asiatiska och afrikanska länder och deltar på en utbildning som kombinerar vård och omsorg med studier i svenska. Eleverna har påbörjat kursen svenska som andraspråk (SVA) på B nivå och fick arbeta med att tolka bilder, hitta information och budskap samt träna på att läsa mellan raderna. Det är en mindre grupp med åtta deltagare vilket möjliggör att alla kan uttrycka sina uppfattningar och upplevelser under lektionens gång. Gruppen kan uttrycka sig relativt bra på svenska vilket är grunden för en god kommunikation.

Att välja elever som läser SVA ger bra grunder för att kunna besvara den tredje forskningsfrågan, som riktar sig på att utforska kommunikationsstrategier. Undervisningen i svenska som andraspråk bygger på att elever lär sig att använda språkliga strategier för att förstå och göra sig förstådd i olika situationer, enligt läroplanens centrala innehåll (Skolverket 2017).

3.2. Metod för datainsamling

Kvalitativ forskningsansats används för att kunna analysera språkinlärnarnas interaktion med varandra samt för att kunna redogöra hur människor uppfattar och upplever statyer som delar av det språkliga landskapet. Första delen av forskningen har skett i elevernas närmiljö, i Göteborgs centrum, ett område som är bekant för eleverna som deltar i studien. Området sträcker sig från Brunnsparken till Götaplatsen, en sträcka där eleverna reser dagligen till skolan och hem. En gemensam promenad inom ramarna av en lektion gav möjlighet till observationer. Några regler bestämdes i början av lektionen, att alla får dela med sig av sina tankar och idéer och att det inte finns ett rätt svar. Jag deltog inte i samtalen för att påverka så lite som möjligt men efter samtalen fick eleverna information om varje konstverk från Öhnander bok, *Statyer berättar* (2004).

Bakgrundsljuden i stadens centrum, samt de snabba dialogerna mellan elever hindrade mig från att göra ljudinspelningar. Ljudinspelningar skulle möjliggöra analyser av språket som eleverna använder under samtalen och med hjälp av det kunna uppvisa språkutveckling. För att möjliggöra en språkanalys valde jag att intervjua sex deltagare efter lektionen i det språkliga landskapet. Den andra delen av materialinsamlingen grundas på ljudmaterial från sex respondenter. Statyerna blev fotade av mig och varje elev fick välja ett foto som hjälp för att kunna prata om statyn. Språkinlärnarna fick prata fritt och själva styra intervjun men de fick hjälp vid behov i form av ostrukturerade frågor. Ostrukturerade frågor och följdfrågor gav möjlighet för mig som intervjuare att vara flexibel och kunna följa språkinlärnarens tankesätt. Det möjliggör att kunna fånga mångfald i människors språkanvändning och tänkande i fortsättningen. Det fria samtalet upplöser begränsningar och kan ge studiens resultat ytterligare data eftersom eleverna inte är begränsade av frågor som de ska svara på.

Intervjuerna blev inspelade av mig, transkriberade, analyserade och materialet blev kategoriserat.

3.3. Analysmetod

Litteraturen som presenteras i *Forskningsöversikten* är grunden för forskningens analysmetod. För att besvara första forskningsfrågan, ”*Hur interagerar andraspråksinlärarna med varandra och vilka semiotiska tecken upptäcks under samtal om statyer?*”, används Abousnougas & Machins (2010) samt Lindgren & Nordströms (2009) analytiska angreppssätt. De två metoderna faller delvis ihop då de bygger på analysen av denotativa och konnotativa tecken. Delar av deras analysmetod, analysen av tillfälliga yttre kontext och diskursanalysen blev bortvalda eftersom det ej rymmer inom ramarna av för C-uppsats eller att det ej var möjligt att observera.

Deweys pedagogik och Malinowskis arbete som förespråkar språkinläring i det språkliga landskapet (2015) genomsyrar analysen av den andra forskningsfrågan ”*Hur främjar en lektion i Göteborgs innerstad elevernas språkutveckling?*”.

Lindbergs (2005) bok, *Språka samman*, ger en bra grund för att kunna undersöka kommunikationsstrategier som förekommer i det inspelade ljudmaterialet. Eftersom Lindberg förklarar att kommunikationsstrategiers användning visar att språkinläraren prövar att konstruera målspråkets språkssystem, kan studien påvisa att samtalen i det språkliga landskapet främjar språkutveckling. Det undersöks vilka språkstrategier eleverna använder för att komma förbi språkliga begränsningar de möter under samtal.

3.4. Forskningsetiska övervägande

Det finns statliga regler som skyddar deltagarna i samhällsvetenskapliga undersökningar ”Försökspersonerna ska skyddas från skada, kunna bibehålla sin integritet, få veta vad som försiggår och ha rätt att säga nej till att delta.” (Merriam 1994:188). Deltagarnas privatliv ska respekteras både vid datainsamling och vid publicering av resultat.

Eleverna blev tillfrågade av mig som lärare, om de vill delta i observationer och efterföljande intervjuer. För att undersökningen ska vara genomförd på ett etiskt rätt

sätt fick respondenterna information om undersökningens syfte innan observationen och intervjuerna. Jag förklarade för eleverna att det insamlade materialet blir grunden till en C-uppsats. Respondenterna blev även informerade om att de är anonyma under studien. Det var sju kvinnor och en man som var närvarande på lektionen som observerades och det var fem kvinnor och en man som intervjuades. En av kvinnorna avslutade sina studier innan intervjuerna påbörjades och en kvinna reste bort under samma period. Respondenterna gav sina samtycken till att använda det insamlade materialet i syfte för att skriva en C-uppsats.

4. Analys och diskussion

I det här avsnittet presenteras och diskuteras studiens resultat i samband med reflektioner och tolkningar med grund i tidigare forskning. Avsnittet delas in i tre delar som kommer att besvara de tre forskningsfrågorna. Först presenteras semiotiska tecken som deltagarna upptäckte samt elevernas resonemang runt dessa tecken. I avsnittets andra del diskuteras hur vistelsen i det språkliga landskapet påverkar en lektion i svenska som andraspråk. Sist presenteras kommunikationsstrategier som förekom under intervjuerna.

4.1. Semiotiska tecken som andraspråkinlärare utforskar i det språkliga landskapet

Analysen och diskussionen av semiotiska tecken grundar sig på en observation där åtta elever deltog, sex intervjuer samt litteraturen som presenterades i tidigare avsnitt.

Lektionen påbörjades vid Gustav Adolfs torg och gruppen stannade framför varje staty för att observera och reflektera runt det som de såg. Det var en förmiddag med typiskt Göteborgsväder, molnigt, blåsigt och regnigt under den sista kvarten. Det var lagom mycket folk och trafik på gatorna. Det gick inte att spela in elevernas diskussioner eftersom bakgrundsljudet var för högt och det skulle ha varit störande och

onaturligt att skicka runt en telefon för att prata i. Samtalen antecknades istället och då diskussionerna var väldigt intensiva finns risken att en del information missades.

Diskussionerna tog olika lång tid och deltagarna reagerade på olika sätt när de iakttog statyerna. Statyer är skapade för att beskriva lokalbefolkningens gemensamma historia enligt Abousnnouga & Machin (2010) men studiens deltagare var inte bekanta med historien och detta gav en annorlunda och spännande synvinkel till observationen. Det som gjorde diskussionerna ännu mer intressanta var att observatörerna hade olika kulturella, religiösa och sociala bakgrunder och de tillhörde olika generationer. Dessa, tycker jag, är positiva förutsättningar för att interaktionen mellan statyer och gruppmedlemmar ska resultera i givande samtal.

Den längsta diskussionen hade deltagarna under observationen av Bältespännarna som berättar en hel ballad, kampen mellan två män som visar känslor för samma kvinna. Statyn är Johan Peter Molins verk från 1859 (Öhnander 2004). Deltagarna började iaktta denotativa tecken som utseende, ansiktsuttryck, kläder och kroppsspråk (Abousnnouga & Machin 2010). I början observerades statyn, männen i våldsam rörelse, och en av deltagarna löste väldigt fort vad konstverken meddelar för observatören: ”De bråkar!”, ”De bråkar för kvinnor.”, ”De dödar varandra.”. Avläsning av semiotiska tecken beror i hög grad på personliga erfarenheter enligt Lindgren & Nordström (2009) och detta visas även i studien. Under intervjun berättade kvinnan, som avläste Bältespännarnas meddelande, att hon har träffat en ny man och hon separerar från den gamla, så hon befann sig i en liknande situation. Mötet mellan statyn och observatören blev väldigt känsloladdat.

Snart upptäcktes relieferna på sidan av statyn dessa fördjupade diskussionen. Observationen av statyn var en upplevelse för flera elever och detta förstärker Chmiliewskas (i Järlehed 2011) forskning som beskriver mötet mellan det språkliga landskapet och observatören som en lockande upplevelse. Eleverna ville gärna hitta en tidsordning för att kunna sätta ihop en hel berättelse. Diskussionen blev mer och mer livliga men till slut kom de överens om reliefernas rätta ordning och deltagarna började berätta hela historien. Kvinnans ansiktsuttryck analyserades, först väckte den positiva känslor, beundran: ”Kvinnan är väldigt fin, hon har långt hår, hon är snäll.” men sedan började eleverna tycka synd om henne: ”Kvinnan är ledsen”. Kvinnans ledsna ansiktsuttryck ledde en elev vidare till att associera statyn med kvinnornas sorgliga öde

”Kvinnor blir alltid ledsna.” Någon generaliserade kvinnans känslor och tyckte även att kvinnan på statyn aldrig kommer att bli lycklig och få en man eftersom männen kommer att bråka om henne och alla som närmar sig henne kommer att dö. Deltagarnas dialoger bekräftar Jaworskys & Thurlows (2010) påstående att känslor och emotionella faktorer tillhör det språkliga landskapet.

Det var intressant att kvinnan blev huvudpersonen i deltagarnas historia och männen fick en biroll. Konstnären sätter männen i centrum genom att avbilda dem på statyn men observatörerna som vistades i det språkliga landskapet vände meddelandet och kvinnan som bara syns på reliefer fick huvudrollen. Deltagarna kunde leva sig in i kvinnans roll och visade absolut sympati och förståelse för hennes situation. En tanke som elevernas reaktion väcker är att dagens samhälle inte är lika mans-orienterat och tar även avstånd från våld som männen representerar på statyn. Två deltagare reagerade med att spela rollspel, en av de imiterade kvinnofigurens rörelser och ropade ”Döda inte min man, snälla!”. Figurens ställning fick dem att tro kvinnan vill förhindra kampen mellan männen. Detta bekräftar också att eleverna motsätter sig våld och visar hur stark den personliga upplevelsen påverkar tolkningen av konstverken.

Figureernas kroppsspråk visade en stark kommunikativ funktion. De manliga figureernas kroppsspråk diskuterades länge och statyn väckte starka känslor. Det var flera konnotativa tecken (Abousnoug & Machin 2010) som observatörerna kom fram till genom att interagera med varandra ”De var överens först, innan de började bråka”, ”Ena mannen vill kontrollera henne.”, ”Jobbig situation.”. De manliga figureernas kroppsspråk visualiserade en händelse och blev utgångspunkt för tankar men analysen av deras ansiktsuttryck var inte intressant för deltagarna. Ingen kommenterade deras ansiktsuttryck och inte deras känslor heller. En elev formulerade ”Jobbig situation.” men visade inte medkänsla för männen som har det jobbigt. Observatörerna kunde avläsa de semiotiska tecknen att männen dör och kvinnan överlever dramat, men det var kvinnan som var den riktiga förloraren i deras tolkning.

Konstverken Bältespännarna fick en tolkning som kan ha olika förklaringar. En förklaring kan vara de semiotiska tecknens kontext (Lindgren & Nordström 2009). Första eleven, som avläser konstverkets meddelande, sätter sig själv i centrum eftersom hon befinner sig i en liknande situation och genom detta påverkar hon hela

samtalet. Genom att sätta sig själv i centrum ger hon huvudrollen till den kvinnliga figuren och de andra deltagare följer i hennes spår. En annan möjlig förklaring är att eleverna visar motstånd för manliga figurer som symboliserar våld, och genom detta uttrycker de sina åsikter som kan vara grundade på personliga erfarenheter.

Eleverna upptäckte även en orm på Bältespännarnas fundament och uttryckte att detta är en ”symbol av bråk”. I detta fall har ormen ett ikoniskt värde, en stark symbol som är etablerad enligt Panofsky (i Jaworski & Thurlow 2010). Ormens symbol förekommer i olika religioner och kulturer och den kan ha både positiv och negativ laddning. Ormen har negativ laddning, till exempel i Bibels välkända historia om det första människoparet (Biblia 2007) eller i hinduismen där det symboliserar kosmisk makt och kaos (<http://web.comhem.se/monica.bj/djur.htm>). Det var intressant att elever som hade muslimska tro kände till ormens symbol som negativt laddat. Ormen är inte den enda djurfiguren som har ett etablerat symboliskt värde. Bronslejonen vid Lejontrappan som är konstnärens Camilla Bergmans arbete från 1991 (Öhnander 2004) har också fått ett välkänt ikoniskt värde som står för styrka och makt. Flera deltagare tyckte att lejonen betyder att ”Göteborg vill visa att det är en stark stad.” Lejonens kroppsbyggnad och storlek observerades och lejonen blev karakteriserade som starka djur som sedan ledde vidare till påståenden som ”Lejonen är kungen i skogen.” som kanske bygger på konnotationer eftersom en elev benämnde den tecknade filmen Lejonkungen. Deltagarna var helt överens om djurens betydelse och utvecklade inte en djupare diskussion. Elevernas reaktion på konstverken En knuten revolver, visar också att dessa etablerade symboler inte bjuder in till diskussioner. Gruppen ville inte alls stanna framför statyn, de tyckte att den knutna revolvren symboliserade fredstankar ”Vill inte krig!”, ”Fred!”, ”Sluta krig!” och det kan inte betyda något annat. En annan möjlig orsak till att både ormen och lejonet är kända i olika kulturer kan bero på ett globaliserat samhälle där olika kulturer möter varandra och lånar varandras symbolsystem. Vi kan inte heller utesluta Jungs teori som säger att associationer kan vara genetisk ärvda och mänskligheten äger kollektiva urbilder (i Cs. Gyímesi 1992).

Snäckan är det tredje elementet lånat från djurvärlden som deltagarna fick analysera under vår promenad. Den är placerad i statyns Poseidons vänstra hand. Snäckan associerades med olika semiotiska betydelser. Goodman (i Kjørup 2004)

menar att ett och samma ting kan stå för oändligt många olika betydelser beroende på dess egenskaper. En deltagares förklaring bekräftar Goodmans undersökning och hon tyckte att Poseidon ”räcker skalet och säger: varsågod och drick”. Det är möjligt att dricka ur ett snäckskal så det går att se en koppling mellan tingets egenskap och association. Det är svårare att förklara den andra associationen ”Han ber.” Observatören utgår möjligen från statyns kroppsspråk som lyfter snäckan mot himlen. En tredje observatör tolkade att ”Skalen symboliserar kärlek.” Jag har inte verktyg för att förklara den sista tolkningen men eftersom Lindgren & Nordström (2009) tycker att varje upplevelse är unik och personligt påverkad av sinnesorganens selektiva urval, kanske det inte behövs en förklaring. Fotgängarens tankar, kunskaper och känslor styrde de semiotiska tecknens symbolik.

Fisken i Poseidons högra hand fick också ett symboliskt värde i deltagarnas tolkning ”Han har lax i handen”, ”lax är en fin fisk, den har fin smak.” och på grund av fiskens kvalitet drog eleverna slutsatsen att om han äger en så fin fisk ”Han är kung i vattnet.”. Fisken symboliserade då den avbildades höga status.

Analysen av statyn Bältespännarna var påverkad av emotionella faktorer. Analysen av djurfigurernas symbolik är inte lika känslomässigt laddad, den bygger mer på kulturella associationer. Jag vill gärna lyfta fram en tredje kategori som visar att samtalet är byggt på egna erfarenheter och privata associationer.

Göteborgs första kvinnostaty, Såningskvinnan eller Johanna, från 1883 är Per Hasselbergs verk och tillverkades i Paris. Statyn är en symbol ”för den livets vår som bär framtiden i sitt sköte” (Öhnander 2004:24). Det var statyns barhet som väckte gruppens nyfikenhet. Elevernas första reaktion var tydlig förvåning ”Varför har hon inte kläder på sig?” frågade tre elever nästan samtidigt. En livlig diskussion följde men observatörerna utvecklade egna lösningar. Två elever som ursprungligen kommer från Afrika tyckte att ”Hon känner sig varm.”. Det var logiskt och bygger nog på egna erfarenheter att det finns samband mellan värme och att man tar av sig kläderna. En annan elev som också kommer från Afrika var övertygad om att ”Hon är fattig. Hennes familj har inte pengar.”. Associationen att fattigdom resulterar i att man inte har råd med klädsel är också självklar och är styrd med stor sannolikhet av egna minnesbilder. Observationen bekräftar Järleheds (2011) åsikt att det språkliga

landskapet tolkas beroende på vem som läste, var det lästes, när det lästes och hur det lästes.

Fortsättningsvis utvecklade deltagarna två symboliska associationer. Statyns meddelar ett konkret innehåll som eleverna uppfyllde med abstrakt mening (Lindgren & Nordström 2009). Den ena associationen bygger på kvinnornas självbestämmande och frihet: ”Hon får ta av kläderna. Kvinnorna får göra som de vill.”, ”Det betyder frihet! Hon bestämmer själv!”, ”Sverige är kvinnornas land!”. Det är lätt att se att eleven har fått kunskap om demokrati och jämlikhet mellan män och kvinnor i Sverige. Det är ny erfarenhet och kunskap som eleven tillämpar och i hennes tolkning lyfts Såningskvinnan till kvinnofrihetens symbol.

Den andra symboliska konnotationen (Abousnnouga & Machin 2010) bygger på jämställdhetsprincipen: ”Hon har inte kläder eftersom i Sverige bor människor från olika länder. De har olika kläder! Det är orättvist om hon har ena landets kläder. Hon har inte kläder för att det inte ska vara ett lands kläder.”, ”Det betyder demokrati.”. Eleven vill vara rättvis mot alla kulturer som lever i Sverige. Det är också ny kunskap som elever ofta hör på lektioner i skolan, grundprinciper som bekräftar deras tillhörighet till svenska samhället. Det är viktiga tankar som deltagaren tar upp i samband med statyn. Eleverna tänker på samhällets uppbyggnad i dagens Sverige, de försöker komma på lösningar som gäller här och nu fast statyn är från 1883. En tydlig anakronism förekommer i deras tolkning som grundas på erfarenheter skaffade i dagens Sverige men tillämpas på ett konstverk som var skapat tidigare än begreppen demokrati och jämställdhet.

En femte observatör la märke till statyns yttre permanenta kontext. Statyns kontext är en viktig faktor i samband med visualitet, kultur och språk (Jaworsky & Thurlow 2010). När gruppen försökte förklara ett karakteristiskt drag av statyn försökte en annan elev analysera hela verket. Brunnen och fåglarna runt Såningskvinnans staty hade ett symboliskt värde för henne ”Det finns vatten runt henne och det finns fåglar. Den vill visa att detta är en fin plats. Symboliserar att Brunnsparken är en fin plats.” Hon har visat på en annan synvinkel av analysen och lyfte statyns estetiska värde. Eleven var en kvinna med hög utbildning som möjligen hade andra erfarenheter av konst än resten av observatörerna.

Deltagarnas olika förklaringar har ingenting gemensamt såsom Lindgren & Nordström (2009) beskriver att två observatörer kan ha helt olika upplevelser och tolkningar även om de befinner sig samtidigt på samma plats. Deltagarnas yttranden bekräftar samtidigt det som Appadurai (1997) påpekade att den urbana miljön har blivit multikulturell. En staty som var skapad för att symbolisera kvinnan som bär framtiden i famnen kan få helt nya betydelser i tolkningar av observatörer från olika kulturer, betydelser skapas som inte alls har koppling till den ursprungliga betydelsen. Rörligheten som karakteriserar kulturer, idéer och fysiska personer berör även statyers betydelse som innan var symboler av en nations samhörighet (Abousnougá & Machin).

Författarinnan Karin Boyes staty framför Stadsbiblioteket är också ett exempel på att observatören tolkar information med grund i egen erfarenhet. Peter Linde (1987) utformade statyn i en väldigt naturlig stil (Öhnander 2004). Statyns klädsel hade en avgörande roll för att bestämma den avbildade personens yrke ”Hon är sjuksköterska. Hon jobbar på äldreboende, hon har såna kläder.” eller ”Hon kan vara elev.”/ ”Hon är lärare.”. Sjuksköterska, personal på äldreboende, lärare och elever är yrkesgrupper som deltagarna träffar dagligen eftersom de går en utbildning för vårdpersonal med språkstöd. Observatörerna jämförde statyns klädsel med yrkesgruppens klädsel som är bekanta för dem. En elev försökte läsa av den yttre permanenta kontexten och tyckte att ”Hon jobbar på biblioteket, eftersom hon står framför biblioteket.”

Det finns semiotiska tecken som leder till diskussioner när eleverna försöker gissa sig fram till vem den avbildade personen är. Detta gör de med hjälp av synliga, denotativa tecken som klädsel, föremål som tillhör personen, frisyr, ansiktsuttryck och kroppsspråk. Under dessa samtal förekom mycket samarbete, eleverna hjälpte varandra för att föra diskussionen framåt och för att nå det gemensamma målet, att lösa gåtan vem personen var. Deltagarna kompletterade varandras tankar och bollade idéer med varandra.

Bronsstatyn av Gustav II Adolfs är Göteborgs äldsta staty, invigd år 1854. Stadens grundare är avbildad av konstnären Bengt Erland Fogelberg (Öhnander 2004). Statyns kroppsspråk var avgörande för elevernas tolkning. Flera elever i gruppen imiterade Gustav II Adolf statyns kroppsspråk och de tyckte att statyn visade ”Här i Göteborg

vill jag bo! Jag vill inte flytta till annat land!” och ”Här är Göteborg!”. En av deltagarna hade tidigare hört talas om Gustav Adolf som Göteborgs grundare så gruppen hade en säker utgångspunkt. Några deltagare som valde att prata om Gustav Adolfs staty under intervjun, karakteriserade figuren som stark, populär, bestämd och stolt som vill behärska Göteborgs hamn då detta är viktig för honom. Gruppen hittade konnotationer genom statyns kroppsspråk. Observatörerna drog slutsatsen att statyn avbildar en general eller en kung på grund av att han hade möjligheten att bestämma var staden Göteborg skulle byggas. Andra semiotiska tecken som undersöktes var mustaschen ”Han har snygg mustasch så han är rik.”; och klädsel: ”Han har snygga kläder så han måste vara en rik man.”. Båda denotativa tecknen signalerade den avbildade personens ekonomiska situation och sociala status.

Observatörerna drog en parallell mellan Gustav Adolf staty och Karl IX:s ryttarstaty. De upptäckte likheter mellan de två avbildade personerna och trodde att ”Han är Gustav Adolf bror.” men ”starkare än Gustav”. Medan Gustav Adolfs personlighet upplevdes som stark och bestämd karaktäriserades Karl IX som hotfull och skrämmande. Statyns kroppsspråk sände signaler som tolkades på följande sätt: ”Det betyder krig.”, ”Han har häst, han vill kriga.”, ”Det är krig med annat land.”, ”Han är inte snäll!”, ”Han leder alla!” och slutsatsen var att statyn avbildar en general eller soldat. Det intressanta är att eleverna hade förstått meddelandet som överstelöjtnanten Albert Jakobsson vid Första Göta artilleriregementet sände 1904. Han var en officer som beställde statyn för att hedra kungens minne eftersom han anlade det första Göteborg (Öhnander 2004). De denotativa tecknen visar att det finns en stark koppling mellan krig och statyn. Statyns ansiktsuttryck förstärkte känslorna som figurens kroppsspråk väckte: ”Han ser seriös ut men jag vet inte om han har ett bra hjärta eller inte.”, ”Ögonen sitter djupt in, han är ful och han måste vara hård. Jag är rädd för honom.”, på samma sätt betydde klädseln att ”Han har krigskläder, han går till krig.” De denotativa tecknen tolkades som den avbildade personens inre egenskaper.

Föremål som de avbildade personerna använde fick en betydelsefull roll under observationen och mynnade ut i metaforiska och symboliska associationer. Alla föremål i vår omgivning har flera betydelser förutom det vi kan uppleva med våra sinnen, betydelser som kan signalera tingets ursprung, användningsområde eller bära

en symbolisk betydelse (Lindgren & Nordström 2009). Svärdet är ett föremål som deltagarna upptäckte både vid Karl IX:s och Gustav II Adolfs staty och eleverna tolkade betydelsen med dessas användningsområden som utgångspunkt. Svärdet blev krigets symbol i observatörernas tolkning ”Han har svärd och bälte. Han har gjort krig.” (Gustav II Adolf), ”Han har svärd.” samt ”häst” och ”hammare” (Karl IX) som betydde också att ”han vill kriga”. Deltagarna associerade svärdet även med Lejonen på Lejontrappan ”Det finns många lejon överallt med svärd. (Flera pekade runt.)”, ”Det finns väldigt många svärd i Göteborg. Göteborg är en svärdsstad.”, ”På alla platser där man går finns svärd.” Lejonen på Lejontrappan påminde eleverna om Göteborgs stadssymbol. En deltagare tyckte att svärdet är gamla tiders symbol ”Det är många gamla grejer. Svärd är en gammal grej som man använde innan i krig.” I elevernas tolkning kunde även Göteborgs stadssymbol upplevas hotande, de menade att staden alltid är förberedd på krig.

Att tolka betydelsen av föremål dök även upp vid statyn av John Ericssons, den världsberömda uppfinnaren, som invigdes 1899. Ingel Fallstedt utformade statyn och Yngve Rasmussen konstruerade postamentet av granit (Öhnander 2004). Boken och pennan som statyn håller i resulterade i varierande metaforiska lösningar ”Han är professor”, ”Han presenterar ett ämne.”, ”Det är matte han presenterar.”, ”Han ger information.”, ”Han förklarar sitt förslag.”, ”Han läser mycket, man ser på honom.”. Observatörerna hade olika förslag på vad boken och pennan betyder men det är kunskap som är grunden till varje lösning, så föremålen symboliserar kunskap. Boken bär ett så starkt symboliskt värde att en deltagare frågade ”Varför står han här? Finns det universitet bakom honom?” – det var naturligt för eleven att byggnaderna bakom statyn hade med kunskap att göra.

Observationen av Charles Felix Lindbergs staty blev intressant på ett annat sätt. Statyn står utan fundament och den har en naturlig storlek så eleverna kunde undersöka statyn noggrant; de kände på statyn, klappade och kramade den, knackade och lyssnade på hur den lät, tog den i handen och gick runt honom. Statyns kroppsspråk beskrevs inte verbalt under observationen, men deltagarna undersökte statyn genom att känna på den, genom att skapa kroppskontakt med den. Abousnnouga & Machin (i Jaworski & Thurlow 2010) förklarar att om statyns

utformning gör det möjligt att skapa ögonkontakt med den avbildade kommer observatörerna interagera med den, vilket observationen visade. På grund av den permanenta yttre kontexten, parken runt statyn, tyckte observatörerna att statyn avbildade en pensionär som tar en promenad.

Flera av eleverna blev inspirerade av historien som jag berättade, om stadens stora donator som genom sitt testamente skänkte bort den största penninggåvan som Göteborg någonsin har fått. Flera statyer restes tack vare honom som till exempel Poseidon, Bältespännarna och Järntorgsbrunnen (Öhnander 2004). Eleverna valde att prata om Charles Felix Lindbergs under intervjun och beskrev honom som ”Han är så fin. Har skägg. Han inte glad.”. En elev analyserade den avbildades inre egenskaper och tyckte att Lindberg är en god och ödmjuk man som hjälper människor i smyg som vänder sig till honom ”Och om någon behöver hjälp han hjälp. Men han visar inte när han hjälp, han vill gömma så.”. ”Han har käpp och fina kläder, så han är rik.”, ”Han är jätterik.”. Under intervjun analyserades även statyns kroppsspråk som avslöjade den avbildades hälsotillstånd och ålder. Charles Felix Lindbergs käpp betydde både rikedom och dåligt hälsotillstånd.

Sista statyn som gruppen iakttog var Poseidon, havsgudens staty, som invigdes 1931 med 20000 besökare som hade samlats för att fira Göteborgs största konstverk. Carl Milles arbete delade publiken, han har fått både positiv och negativ kritik. Den är tillverkad i brons och är 7 meter hög (Öhnander 2004). Att observera Poseidons staty var känsligt för flera deltagare. Kvinnorna var väldigt blyga, en kvinna höll för ögonen och ropade ”Inga kläder!”, en annan deltagare ”Jag vågar inte titta!”. Deras reaktioner får förklaringar genom Certeaus (1984) åsikt som säger att tolkningar är starkt beroende av tolkarens personlighet och kultur. Några vågade diskutera och läsa av denotativa tecken som gäller kroppsspråk ”Han är stark, inte så gammal.”, ”Han har stora muskler.”, ”Poseidon har stora händer och stora ben.”. Poseidonstatyns barhet ledde också till konnotativa idéer om hans yrke ”Han simmar, därför har han inte kläder. Han vill sälja fisken.”, ”Han jobbar på marknaden för att sälja fisk.”. Eleverna hade vardagsnära tolkningar i funderingarna kring vem han var. Statyer som innehåller mytologiska eller religiösa element signalerar konstanta värden enligt Abousnnouga & Machin (i Jaworski & Thurlow 2010) men att se klassiska värden på

nytt sätt är ett ganska säkert tecken på kulturella förändringar och globalisation enligt Järlehed (2011).

Analysen av observationen och intervjuerna bekräftar på många sätt tidigare forskning. Sammanfattningsvis visar resultaten att observatörer närmar sig konstverk och avläser semiotiska tecken på olika sätt: det kan vara påverkat av känslor, erfarenheter, kulturella konventioner eller så försöker de bilda en tolkning som grundar sig i första hand på avläsning av denotativa tecken samt den permanenta yttre kontexten.

4.2. Språkutveckling i det lingvistiska landskapet

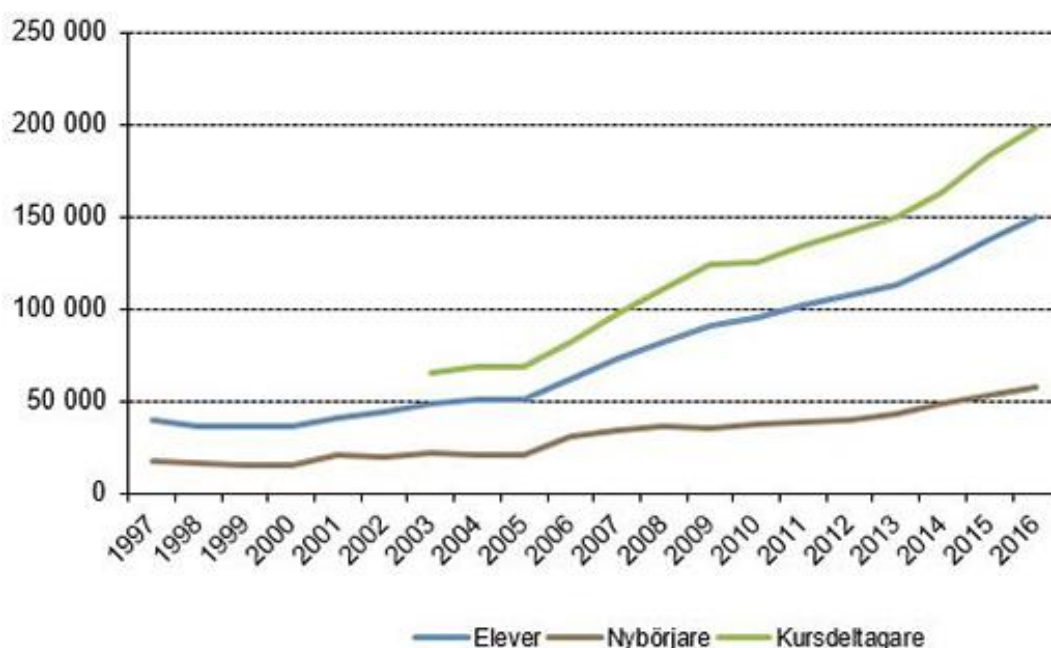
I detta avsnitt diskuteras hur lektioner i det språkliga landskapet främjar språkutvecklingen med utgångspunkt från Malinowskis (2015) och Deweys (Hartman, m.fl. 2008) undervisningsmetoder. Begreppet *andraspråksinläring* kommer att täcka både studier inom Svenska för invandrare (SFI) och inom fortsättningskursen Svenska som andraspråk (SVA).

Dagens andraspråkslärare står framför en stor utmaning för att hitta arbetsmetoder som är gynnsamma för de flesta elever. Svårigheter med att hitta väl fungerade arbetsmetoder uppstår på grund av att det finns en hel del skillnader mellan språkinlärnarnas förutsättningar i dagens multikulturella samhälle, till exempel: ålder, social och kulturell bakgrund, erfarenheter, tankesätt, intresse, skolbakgrund, studievana, religion, inlärningsstil, skillnader inom modersmålens struktur, drivkraft, motivation och mycket annat.

När SFI undervisningen planeras grupperas elever baserat på deras skolbakgrund: spår 1-elever (S1) har studerat 3-4 år i hemlandet, spår 2-elever (S2) har studerat upp till sex år och spår-3 elever (S3) har gymnasieutbildning. Det finns ytterligare en grupp S3D2-elever som har högre utbildning och förväntas att klara SFI kurserna inom sex månader. Den sista nämnda gruppen har studievana samt välutvecklat teoretiskt tänkande, erfarenheter och motivation som underlättar språkinläringen. I klasser där S1 och S2 elever undervisas förekommer svårigheter med att hitta väl fungerade arbetsmetoder. Klasserna är inte homogena, eleverna tappar ofta motivation och de lär sig på mycket olika sätt beroende av erfarenhet, inlärningsstil

och skolbakgrund. På grund av detta är det viktigt att kunna utarbeta arbetsmetoder som passar till de flesta och genom detta skapa dynamiska, intressanta lektioner där elever får möjlighet att vara aktiva. Studien försöker utreda hur det språkliga landskapet som inlärningsmiljö stimulerar andraspråksinläringen och vill bidra till intresserade lärares arbete.

Skolverkets statistik ([Skolverket](#) 2017) om kommunal vuxenutbildning visar att antalet elever som studerar SFI ökar varje år och på grund av detta är behovet att hitta väl fungerade arbetsmetoder mer och mer nödvändigt.



Antal SFI elever uppgick till ca. 150 000 personer under 2016 det betyder en ökning med 8,5 procent jämfört med år 2015. Skolverket påpekar också att var fjärde elev avbröt sina studier och bara 65 procent fick godkänt. Siffrorna visar även att elever som studerade på det snabba spåret kunde avsluta respektive kurs under 138 timmar i genomsnitt, S1 elever behövde dock 606 timmar i genomsnitt för att avsluta en kurs (Skolverket). Siffrorna visar att dagens SFI undervisning inte når ett optimalt resultat och väldigt många är berörda. Detta har konsekvenser på samhällsnivå. Det underlättar inte situationen att eleverna hade hundratals olika modersmål under 2016.

Malinowski (2015) är en av forskarna som undersökte vilka nya undervisningsmetoder och vilka verktyg som kunde underlätta

andraspråksinläringen. Hans resultat visar att eleverna behöver få möjlighet att upptäcka språket genom multimodala betydelser och det språkliga landskapet är en väl fungerade miljö att bygga detta i. Multimodala betydelser består av kommunikation och interaktion genom bland annat språk, gester, ljud och mimik.

Malinowski använder sig av det triadiska rumsbegreppet för att hjälpa språkinläraren på bästa sätt. Han kunde visa upp bra resultat från lektioner designade i *lived spaces*, där mänskliga faktorer spelar en viktig roll (Malinowski 2015). Jag var förväntansfull inför observationen i det språkliga landskapet, för om studien visar att metoden fungerar i den svenska miljön, då finns det nya användbara undervisningsvägar inom andraspråksinläring.

Sju av studiens deltagare var S1 och S2 elever och en var S3 elev, de fick uppleva det *levande rummet* och där hade de möjlighet att interagera med varandra och med statyer. De upptäckte semiotiska tecken som tillhör både *conceived space* och *perceived space*. Språkinlärarna reflekterade runt de semiotiska tecknen genom multimodala betydelser. Eleverna lyckades även att utföra jämförelser vilket är språkutvecklande enligt Malinowski (2015).

Jag kommer att använda mig av begreppen *konkret* och *abstrakt* för att ringa in olika kategorier inom elevernas språkutveckling som jag observerade och analyserade i studien. Konkret och abstrakt är två begrepp som diskuteras väldigt ofta av andraspråkslärare och även forskare. Arbetsmaterialet, SFI böckernas struktur, följer också en skala som börjar med den konkreta inläringen och blir mer och mer abstrakt vid högre kurser. Forskaren och författaren Margareta Mörling förklarar i sin bok *Att undervisa analfabeter från det konkreta till det abstrakta* (2007), hur viktigt det är att S1 elevers undervisning är byggd på konkret tänkande. Det tar lång tid för den här gruppen att utveckla abstrakt tänkande och kunna använda sig av abstrakt tänkande i sina studier. Författaren byggde upp innehållet i sina SFI läroböcker också från konkret arbetsmaterial till abstrakt (Mörling 2007).

Studiens deltagare går i en vård och omsorgsklass med språkstöd och de hade svårigheter med att lära sig ämnen som har abstrakt innehåll som ex. etik, psykologi, psykiatri och andra ämnen. De studerade på SFI C och D nivå när de började sina studier och skulle lära sig de abstrakta ämnena. Lärargruppen diskuterade många

gångar undervisningsmetoder. Det är en av de första klasserna som läser vårdutbildning med språkstöd och det är en utmaning för lärargruppen att skapa arbetsmetoder som fungerar för eleverna.

Studiens resultat visar att inom ramarna av en lektion i det språkliga landskapet kunde varje elev vara aktiv och diskutera både konkret och abstrakt innehåll. Diskussionen vid statyn Såningskvinnan är ett bra exempel som visar att inom ramarna av samma diskussion fick eleverna träna sitt andraspråk både på konkret och abstrakt nivå. De två första deltagarna som ville besvara frågan varför kvinnan på statyn är avklädd, uttryckte ett konkret innehåll: kvinnan känner sig varm och hon kommer från en fattig familj som inte hade råd med kläder.

En annan elev som förde diskussionen vidare uttryckte ett mer abstrakt innehåll genom att prata om kvinnofrihet, enligt henne bestämmer den avbildade kvinnan själv över sin kropp. Hon fyllde diskussionen med ännu mer abstrakt innehåll när hon pratade om jämlikhet mellan kvinnor och män och statyn fick även ett symboliskt värde "Sverige är kvinnornas land". Deltagarna förklarade svåra termer som har en hög abstraktionsnivå: demokrati, jämställdhet och jämlikhet. Begrepp som skulle ha varit svåra att förklara under en lektion i klassrummet fick en förklaring som var lätt att förstå för alla språkinlärare. Kvinnofiguren kunde vara symbol även för demokrati och jämställdhet mellan olika nationaliteter som lever bredvid varandra i Sverige.

Andraspråksinlärarna tränade på ett ordförråd som behövs för att uttrycka konkret innehåll när de avläste semiotiska tecken kopplat till utseende och kläder. Eleverna diskuterade klädsel vid flera statyer; Gustav II Adolfs, Karl IX-s, Karin Boyes, Charles Felix Lindbergs och Erikssons staty, och kopplade det till konkret innehåll som status, ekonomisk situation och yrke. Ordförrådet som behövs för att kunna prata om utseende innehöll ord som hår, frisyr, mustasch. För att kunna diskutera kroppsspråk och ansiktsuttryck behövde eleverna använda ett mer utökat ordförråd som delvis har ett mer abstrakt innehåll som till exempel: *våld* som diskuterades vid Karl IX-s och Bältespännarnas staty, *hälsa* vid Charles Felix-s staty och *känslor* vid Bältespännarna.

Det metaforiska tänkandet, som har en hög abstraktionsgrad, uttrycktes av deltagarna i flera olika sammanhang. Eleverna diskuterade djursymboler som till exempel ormen som är en symbol för våld, lejonet som betyder makt och styrka och

snäckan som fick olika betydelser: kärlek, verktyg för att dricka och symbol för att någon ber. Deltagarna gav även symboliska värden: bok betydde kunskap, svärd tolkades som krig och en knuten revolver som fred.

Studien visar att förutom det konkreta och abstrakta tänkandet och ordförrådet som tillhör, tränade deltagarna på att jämföra, att generalisera, spela rollspel, arbeta med tidslinje och göra skillnad mellan nutid och det förflutna. Gustav II Adolf bronsstaty och Karl IX-s ryttarstaty bjöd in till jämförelse då de liknade varandra i elevernas ögon. Någon tyckte att det handlade om två bröder men en av dem var starkare. Bältespännarna bjöd in eleverna till ett arbete med en tidslinje, de diskuterade intensivt hur de olika relieferna följde varandra tills de listade ut den rätta kronologiska ordningen. Samma konstverk gjorde det möjligt för eleverna att generalisera. Balladen om kvinnan som förlorar två män ledde till att de pratade om kvinnornas sorgliga öde. De spelade även rollspel vid Bältespännarna där de testade gester, mimik och tonfall.

Lektionen i det språkliga landskapet gav även möjlighet till att upptäcka språkets struktur och träna grammatik. Språkinlärarna observerade att statyerna var äldre och att de vid arbetet med tidslinjen behövde använda sig av preteritum vid flera tillfällen ex. ”De var överens först, innan de började bråka”. Deltagarna fick använda sig både av adjektivens kongruensböjning samt komparera adjektiv när de pratade om utseende, kroppsspråk och ansiktsuttryck.

Jag vill lyfta att lektionen i det språkliga landskapet inte var längre än 90 minuter men innehöll mycket kunskap som studien visar. Det är svårt att tro att en lektion planerad i ett klassrum skulle kunna ha ett sådant rikt innehåll. Studiens resultat förstärker Deweys (Hartman, m.fl. 2008) teori som sade att skolan behöver ge möjlighet att laborera med språket och att eleverna lär sig genom att göra. Forskaren tyckte fortsättningsvis att språkinläring är en social aktivitet inbäddad i samhällslivet. Studiens resultat visar tydligt att eleverna kunde lära sig mycket av varandra genom att samarbeta i en autentisk samhällsmiljö, de byggde vidare på varandras tolkningar, förde vidare samtal och kunde utbyta erfarenheter. Lektioner designade med Lefebvres teori om det triadiska rumsperspektivet (Malinowski 2015), visade sig vara en väl fungerade arbetsmetod som gav bra resultat och en väldigt nöjd elevgrupp.

4.3. Kommunikationsstrategier i samtal om statyer

I tidigare kapitel analyserades vilka kunskapsområden som utvecklas under en lektion i det språkliga landskapet men för att kunna se att språkinläring verkligen sker väljer jag att fördjupa mig i analysen av kommunikationsstrategier. Användning av kommunikationsstrategier är ett viktigt steg i språkinlärningsprocessen, som tidigare forskning visar. Den kanadensiske forskaren M. Canale analyserade andraspråksinlärnarnas muntliga kommunikation och presenterade sin modell som består av fyra komponenter och en av dem är den strategiska kompetensen (Lindberg 2005). Forskaren utvecklade sin modell i samband med språkbadsprogrammet i Kanada, där engelsktalande skolungdomar undervisades helt- eller delvis på franska. Då diskuterades frågor om i vilka sammanhang, i vilka situationer, i vilket syften och i vilka roller språkinläraren behöver använda språket. Diskussionerna utvecklade en teori som lägger tungvikten på en funktionell språksyn och betonar sociala aspekter. Vikten av sociala aspekter och språkets funktionalitet uppmärksammas av flera forskare. Malinowskis (2015) når bästa resultat när han observerar språkutveckling i det *levande rummet* där sociala aspekter ingår. Hatch (Lindberg 2005) uttrycker också att språkinläring bygger på språkanvändning som förutsätter ett socialt sammanhang. Att kommunikationsstrategier är viktiga redskap för kommunikativ kompetens är bekräftat även av Europarådets språkundervisningsprojekt som arbetade med frågan under 1970- och 1980-talet (Lindberg, 2005). Om min studie kan hitta spår av kommunikationsstrategier i aktörernas språkanvändning då bekräftas att lektioner i det språkliga landskapet bidrar till språkinläring och det fungerar som en arbetsmetod värd att satsa på.

För att kunna hitta spår av att deltagarna utvecklar strategisk kompetens intervjuades sex deltagare efter vistelsen i det språkliga landskapet. Intervjuerna kunde spelas in utan ljud som skulle kunna störa analysen av elevernas muntliga produktion. Eleverna fick välja en bild av en staty som de ville samtala om med mig som lärare. Fotografier på statyer var tagna under vår lektion i det språkliga landskapet för att hjälpa eleverna att återuppleva lektionerna. Andraspråksinlärarna visar strategisk kompetens genom att upprepa, fråga, använda fantasiord, formulera

om satser på ett kreativt sätt för att förtydliga samtalet och att kontrollera att samtalspartnern förstår innehållet (Lindberg, 2005).

4.3.1. Frågor som kommunikationsstrategier

Att ställa frågor under samtalen fungerade som en strategi som deltagarna använde under intervjuerna. Genom frågor kan man utnyttja sin samtalspartner, enligt Lindberg (2005), för att lösa problem som uppstår. På grund av bristande språkkunskap frågade deltagarna vid flera tillfällen till exempel: ”Hur ska säga?”, ”Vad heter?”, ”Vad är det här?”, ”Vad heter på svenskan?”. De frågade även enkla frågor som syftar till att utöka ordförrådet samt efter ord de inte kunde för att få möjlighet att uttrycka sig och för att få hjälp med att utvidga sina kunskaper.

Det förekom att eleven kompletterade frågan med en förklaring för att förtydliga för sin samtalspartner: ”Och han har mycket. Vad heter? Mellan... jobba hos han.”. Eleven ville veta ordet tjänstefolk. Deltagarna kunde förtydliga frågan genom att peka på föremål som syns på fotot. De tre deltagarna som valde att prata om Gustav II Adolfs staty använde sig av samma strategi när de pekade på svärdet och frågade ”Vad är det här?”, ”Han har den här. Vad heter den?”, ”Ja, och han har också. Vad heter på svenskan? Bakom här.”.

Många gånger utmanade eleverna sig själva genom att fråga och svara på sina egna frågor:

”Vad är det? Sverige.”

”Vad är det på svenska? Häst!”

”Och vad heter? Är stark man.”,

”Därför att det är mycket viktigt. Vad heter? Rik. Rik man.”.

Det var intressant att se hur deltagarna använde sig av multimodala betydelser. När de väntade på svar från läraren sökte de ögonkontakt med mig men de undvek det när de vill tänka själva en stund för att kunna besvara frågan. En deltagare använde sig av kroppsspråk och pekade på golvet, likt Gustav Adolf på bilden, för att förtydliga

frågan. Två deltagare tydliggjorde sina förväntningar på samtalspartnern genom att tillägga ”Jag kan inte berätta på svenska.” och ”Jag vet inte.”.

4.3.2. Omskrivningar som kommunikationsstrategier

Færch och Kasper (Lindberg, 2005) belyser att kompensatoriska strategier som andraspråksinläraren använder utvecklar språklig kreativitet och leder till verklig kommunikation. En strategi utgörs av omskrivningar när andraspråksinläraren behöver vara kreativ och fantasifull för att kunna förklara sig. Intervjuerna visar att deltagarna ofta använde sig av omskrivningar som underlättade samtalet.

Det är anmärkningsvärt att eleverna kunde hitta många olika variationer för att förklara ett och samma begrepp. Ett påtagligt exempel är samtalen som innehåller omskrivningar vid Gustav Adolfs staty. Flera elever ville uttrycka att statyn avbildar stadens grundare men deras ordförråd räckte inte till så de kompenserade bristande språkkunskaper genom omskrivningar:

1. ”Han göra finger härifrån för att han vill, han vill kanske stanna här.”
”Kanske han vill stanna här i Göteborg. Mitten eller på hela Göteborg.”
2. ”Och han har bestämt sig att bo i Göteborg.”,
”Han ville bo i Göteborg.”
3. ”Måste bygga Göteborgs stad, andra stad i Sverige.”
”Han bestämmer Göteborg stad.”

Det är tre elever som experimenterar med språket och de söker rätt ord för att komma begreppet så nära som möjligt. De använder sin kreativitet på olika sätt och de lyckas hitta flera olika lösningar. Lyssnaren förstår inte i de första två exemplen att Gustav Adolf var Göteborgs grundare. Innehållet som tredje och fjärde exemplen visar kommer lite närmare den önskade betydelsen men fortfarande ganska långt ifrån att en samtalspartner, som inte är insatt i samtalstemat, ska kunna förstå. De sista två

försöken är mycket bättre och uttrycker ungefär samma innehåll som ordet grundare. En tydlig skillnad kan påpekas i detta fall.

Beskrivningen av statyer visade också språkliga begränsningar som deltagarna försökte lösa genom olika omskrivningar. Klädsel är ett semiotiskt tecken som deltagarna analyserade under lektionen och som de även fortsatte med under intervjuerna. Gustav Adolfs kroppsbyggnad och klädsel ville de diskutera och de använde sig av strategisk kompetens på följande sätt:

”Han är, ser lite som väldigt vanligt.”

”Han är som vanligt.”

”Bara kläderna är konstiga. Massa kläder.”

”Det blir skratt när de andra, konstigt hela tiden. I den tiden vanligt kläder.”

Eleverna delar med sig av mycket information även om de använder sig av korta satser. Samtalspartnern förstår ganska exakt att den avbildade personen bär karakteristiska kläder som tillhör en historisk period och det skulle inte fungera att bära sådana kläder i dagens samhälle.

En deltagare ville diskutera statyernas yttre permanenta kontext under intervjun när hon uttryckte sig på följande sätt:

”För att alla människorna. Kommer turister, de ska titta. Ligger på centralstationen eller stan, det ska de göra.”

Att diskutera konstverks placering i en stad är en ganska stor utmaning för en elev men problemet löstes med hjälp av omskrivningar på ett påhittigt sätt och intervjuaren förstår att elevens åsikt är att statyer ska stå på väl synliga, centrala platser.

Eleverna delar med sig av information av tidigare erfarenheter genom att använda sig av omskrivningar:

”Jag har sett bara i sommaren, lite. Bara nån gång, jag förstår ingenting, vad betyder den. Sen en person berättar mig. Vad heter det? Han bestämmer Göteborg stad.”

”Jag tittar men jag kan inte tänka varför han står härifrån.”

”Jag inte läste honom.”.

Adjektiv var en ordklass som deltagarna visade svårigheter att använda. Delvis försökte eleverna förklara adjektiv genom synonymer. Till exempel används ordet *populär* istället för *väl känd*, eller genom längre omskrivningar:

”Han har köpt halva Göteborg,”

”Jag tror på den tid han har stor hus. Och han har mycket. Vad heter? Mellan jobba hos han. För att han bestämmer över några människa.”

”De skickade till fattig. Till kommunen tror jag.”

Adjektiv som *förmögen* eller *välsituerad* som ersätts genom dessa omskrivningar. Adjektiv för att beskriva den avbildade personens inre egenskaper och som upplevs saknas i andraspråkanvändarens ordförråd ersätt av längre omskrivningar kombinerat med analysen av statyns kroppsspråk:

”Och om någon behöver hjälp han hjälp.”

”Men han visar inte när han hjälp, han vill gömma så (visar med handen att statyn gömmer något bakom ryggen). Han vill inte. Om någon behöver hjälp, jag tror, man pratar med han ensam. Han vill inte prata med någon se han. För att är snäll. Han lyssnar på nån kom till han.”

Svärd var ett ord som flera elever saknade i sitt ordförråd, så de använde sig av namnet på ett annat föremål för att kunna förklara: ”Stor kniv.”

En deltagare ville dela med sig av sina egna och släktingarnas upplevelser, som var på besök från England. Hon uttryckte sig med hjälp av omskrivningar för att berätta att det var en lyckad stadsvandring:

”Jag ska hämta de och titta, berätta de.”, ”De jätte glada, ta bild, skicka på Facebook. Jag tror jätte fantastisk bild.”

4.3.3. *Fantasiord som kommunikationsstrategier*

Att använda sig av fantasiord är också en vanlig kommunikationsstrategi enligt Lindberg (2009). Intervjuerna innehåller några fantasiord som deltagarna använde för att kunna göra sig förstådd.

Det förekommer flera förkortningar i intervjuerna som till exempel: *käl* som står för kärlek, *Frank* som betyder Frankrike, Storbritannien förkortas till *Britanni* och mustasch till *mus*. Dessa förkortningar är nyskapade ord som det går att förstå i ett sammanhang och hjälper språkinläraren att göra sig förstådd. I förkortningen *käl* tappar eleven ljudet r och sista stavelsen. I fantasiordet *mus* och *Frank* fattas de sista stavelserna och slutligen försvinner både början och slutet från ordet Storbritannien och bara mitten av ordet används *Britanni*.

En elev som har engelska som modersmål använder sig av fantasiordet *killar* som betyder mördar, som det går att förstå av sammanhanget. Grunden till detta fantasiord kan finnas i det engelska verbet *to kill* med svensk ändelse.

”Det handlar om käl, käl. Det finns två pojkar som som vill ha den tjeje. Så de bråka, och jag tror att de sa att de ska hmmm. Hur ska säga? De sa att de ska hmmmm säga. Jag vet inte. De bråkar och den killar och de sa att om två av de om en person bli den person kan ta den killar. Men de kunde inte så de dög.”

Det förekom att eleverna använde fantasiord som liknade det sökta ordets ljudkombination som till exempel: dög – dog, där språkinläraren byter ut vokalen ö mot vokalen o. Liknande teknik används när ordet *skägg* ersätts med ordet *sked*. Det går att observera att eleverna stöter på problem vad det gäller vokalerna ö och ä, vilka sällan förekommer i andra språk.

Ordet *bromster* var ett fantasiord som betyder modell enligt deltagarens förklaring. När han blev tillfrågad av ordets betydelse försökte han förklara ordet genom att visa upp betydelsen med hjälp av sin telefon.

4.3.4. Förtydligande som kommunikationsstrategi

För att få fram budskapet väljer andraspråkinläraren ibland att förtydliga språket på olika sätt. Deltagarna valde vid flera tillfällen att komplettera det verbala språket med att peka på fotografierna:

”Jag tror att hon älskar den.”

”Så hon gråter här.”

”Och säg honom du inte döda han”

”Och här har de redan dog.”, ”Den här.”

”Man blir rädd när man ser en människa som har här.” (pekar på svärd)

Understrukna ord visar att eleverna använde pekstrategin för att förtydliga budskapet genom att visa vad de tänker på. Elever förtydligade plats, föremål och personer.

En elev ville problematisera och diskutera vilken betydelse Gustav II Adolfs staty kan ha för Göteborgs stad och han formulerade sig på följande sett:

”Viktig, inte viktig, det finns fördelar och nackdelar. Om ligge här om om han viktig och han hjälpa landet nått men bra att ligga här. I stan. Men om han inte viktigt att ligga här varför tänka på han hela tiden.”

Eleven menar att Gustav Adolfs betydelse för staden beror på hur mycket han har bidragit till stadens utveckling. Eftersom han var osäker på att jag förstod hans förklaring förtydligade han genom att berätta vilken roll statyer har i hans hemland. Det är bara nuvarande presidenten som har rätt att ha några statyer och tidigare statyer räknas inte längre och har ingen betydelse och rivs:

” Bra på presidenten. Om man går bara till trädgården och ser bara honom. Vi går till lokalen och vi har en bild eller bilden från honom. Vi går till andra, vi går till skolan det finns också. Vi alltid såg honom. I hela landet. Min president nu XXXX, förra presidenten pappas president tar bort från hans pappa. Han lägger från honom.” (skratt)

En deltagare valde att förtydliga budskapet med kroppsspråk och mimik:

”Han bestämmer på Göteborg stad. Han gör så!” och eleven pekar på golvet.
 ”För att hans kläder och hans ansikte också, gör så här” och avslutade meningen med ett väldigt bestämt ansiktsuttryck.

4.3.5. Omformuleringar och upprepningar

Om andraspråksinläraren upplevde att han/hon var missförstånd eller icke förstådd valdes andra kommunikationsstrategier som omformuleringar och upprepningar. Omformuleringar gav möjlighet att experimentera med språket och upptäcka fungerade språkstrukturer.

I följande exempel experimenterade eleven med att hitta rätt verb som passar in i satsen: ”Jag tänkte han blir, vad heter, han är, han gör så.”

En annan deltagare letade efter rätt adjektiv: ”Han är inte orättvis, nej, jag tror inte. Han inte orättvis, han rättvis.”

Omformuleringar och upprepningar kombinerades för att undvika missförstånd:

”Jag tror att det är roligt. Tycker det är roligt och jag känner. Eftersom jag känns att det är roligt. Jag känner att kärlek är bra. Bra att visa kärleken.”

Upprepningar förekom många gånger under intervjuerna oftast för att förstärka en åsikt eller för att vinna betänketid:

”Jag tror ja. Jag tror ja.”, ”Jag tror han bra bra ledare också.”

”Nej. Nej. Hm. Hm. Så. Så.”

”Jag tror han älskar barn och kvinnor och han, och han, han bestämmer på på rätt sätt.”

Förutom kommunikationsstrategierna som Canale (Lindberg 2005) beskriver i sin modell använde sig deltagarna av andra multimodala strategier. De kontrollerar om samtalspartnern har förstått vad de försöker meddela och de begärde bekräftelse genom ögonkontakt, frågor, pauser och genom ljud som *hmmm, ja, så* och nickande. Att kontrollera, begära bekräftelse och bekräfta är språkstrategier som tillhör förhandlingen mellan samtalspartner och de är nödvändiga samt effektiva och underlättar inläringen.

Studien visar att de sex deltagarna som blev intervjuade använde flera olika kommunikationsstrategier för att underlätta samtalet och för att göra sig förstådda. Språkinlärarna stötte på ord och begrepp i det språkliga rummet som de inte använde tidigare men behövde under samtalets gång för att kunna uttrycka önskat innehåll. Att upptäcka vilka ord och begrepp som fattas från ordförrådet är ett viktigt steg i språkinläringen. Detta bekräftar att det språkliga landskapet bjuder in till samtal som resulterar i språkinläring.

5. Slutsats

Två alternativa lektioner i Göteborgs innerstad gav startskottet och idén till att undersöka hur miljön påverkar andraspråksinläring. Eftersom eleverna visade intresse för konst riktar sig studien till att analysera interaktion med statyer, som en del av det språkliga landskapet, och studien utforskar hur lektioner kan designas för en optimal inläringssituation. Att välja statyer som samtalsämne är en av möjligheterna som det språkliga landskapet erbjuder. Självklart det finns andra offentliga platser som skulle fungera lika bra för språkinläring. Hamnar, hållplatser, parker, saluhallar, trafikerade gator och torg skulle kunna bjuda in till olika tema där eleverna skulle kunna upptäcka hur levande det autentiska språket fungerar. Att föra

samtal med lokalbefolkningen, som tillhör det levande rummet, skulle bidra till att höja lektionens kvalitet.

Observationen som jag utförde, visar att gruppens storlek och sammansättning kan vara avgörande. För att alla ska kunna komma till tals är metoden att rekommendera till mindre grupper. Dock skulle en för liten grupp inte heller fungera då man skulle förlora dynamiken i samtalen. Att blanda elever med olika erfarenheter, i olika åldrar och med olika kulturella och sociala bakgrunder är att rekommendera för att variationer i samtalen ska ge kvalitet till innehållet.

Det första och andra forskningsområdet belyser deltagarnas reaktion i mötet med konst, relation till statyer samt mänskliga faktorer i det levande rummet. Resultatet visar att elevernas reaktion och deras lust till diskussion var beroende av statyernas karakteristiska drag och hur deltagarna eventuellt påverkade varandra.

Denotativa semiotiska tecken hade en viktig roll i hur diskussionen utvecklades. Det går att se en tydlig skillnad mellan fördjupade diskussioner vid statyer som avbildar människor och ytliga samtal vid statyer som avbildar djur eller ting, som ex. Bronslejonen och En knuten revolver. Eleverna kunde leva sig in i situationer som berör människor men de kunde inte knyta erfarenheter eller känslor till djur eller saker.

Djupet i diskussionerna visade elevernas intresse för respektive konstverk. Den längsta och mest lyckade diskussionen förde eleverna vid statyn Bältespännarna eftersom de kunde knyta statyn till emotionella faktorer. Den fördjupade diskussionen, som utmanade elevernas språkkunskaper, var influerad av en deltagares starka känslor och erfarenheter. Det går att dra slutsatsen att känslor är en faktor som påverkar huruvida en andraspråkslektion blir lyckad eller inte. Konstverket meddelade känslor på ett väldigt expressivt sätt och även detta hjälpte observatörerna att fördjupa sig i diskussionen. Det denotativa tecknet var tydligt: ett starkt och aktivt kroppsspråk och en känsloladdad mimik – kan vara en bra grund för en lyckad lektion i det språkliga landskapet. Känslor styr vårt liv, oberoende om de är positiva eller negativa, och framprovocerar handlingar som till exempel samtal i studiens fall. En bra genomtänkt lektion bör beröra elevernas känslor och detta sätter igång tankar och lust att använda sig av målspråket för att kunna uttrycka sina åsikter. Att beröra

språkinlärarna känslomässigt är möjligtvis lättare i en autentisk situation inbäddat i det språkliga rummet. En lektion i det språkliga rummet liknar mycket mer verkligheten än en lektion som hålls i en institution som skolan. I det språkliga rummet tar andraspråksinläraren in fler intryck och upplever platsen med alla sina sinnen vilket kan väcka känslor. Under en lektion i klassrummet kan läraren möjligtvis framkalla några få känslor beroende av teman klassen arbetar med. Det är nog liknande känslor som ett tema framkallar hos flesta elever och det är läraren som styr processen. Det språkliga rummet erbjuder mycket mer variation eftersom språkinlärares erfarenheter och tidigare upplevelser avgör vilka känslor som kommer att styra diskussionerna.

Jag vill även gärna lyfta diskussionen som eleverna förde vid Såningskvinnans staty. Samtalets innehåll var rikt, både konnotativa och denotativa tecken analyserades och det var en väldigt positiv upplevelse för alla deltagare eftersom de kunde bidra med olika erfarenheter. Situationen passade bra för elever som befann sig på olika språknivåer, några uttryckte konkret innehåll medans andra fyllde samtalet med abstrakta värden och förklarade svåra begrepp som demokrati och jämställdhet. Att kunna knyta till egna erfarenheter och att kunna identifiera sig med problematiken är lika viktigt som känslor under en lektion planerad i det levande rummet. Eleverna kunde förklara med hjälp av egna erfarenheter till exempel denotativa tecken vid Karin Boyes staty, eleverna tänkte att hon var sjuksköterska eftersom de såg liknande klädsel på personalen där de hade praktiserat.

Statyernas utformning och egenskaper ger möjlighet att närma sig på olika sätt och utveckla varierande diskussioner. Charles Felix Lindbergs staty blev en upplevelse för sinnen men erbjöd inte lika mycket talträning. Erikssons och Poseidons staty bjöd in till att upptäcka symboler. Relieferna på Bältespännarnas sida var placerade i ögonhöjd och detta kan vara en orsak till att det riktades mer uppmärksamhet till dessa än till de stora figurerna på fundamentet. Att kunna iaktta konst från närmare håll är till synes viktig. Eleverna kunde även upptäcka sammanhang mellan statyer och den yttre permanenta kontexten. Variationen, där alla hittade ett passande samtalsämne, är en stor vinst som gruppen kunde uppleva i det språkliga landskapet. Jämfört med en lektion i klassrummet, erbjuder en lektion i det språkliga landskapet fler möjligheter till språkanvändning.

Elevernas ordförråd och grammatiska kompetens utmanades på ett otroligt sätt, den sociala kompetensen utvecklades och det var spännande att se hur de spann vidare på varandras tankar och idéer. Lektionen var uppskattad av hela gruppen och eleverna uttryckte sina önskemål för fortsatt arbete i det språkliga landskapet.

Hur talar Göteborgs statyer till stadens andraspråksinlärare? Statyerna har egenskaper att tala till observatören på ett expressivt, nyanserat, känsloladdat och varierat sätt. Men för att utveckla språkfärdigheter är det viktigt att eleverna vistas tillsammans i det språkliga landskapet så att det finns möjlighet att dela med sig av erfarenheter, tankar och känslor. Samspelet mellan andraspråksinlärare och konst resulterar i språklig utveckling där både konkret och abstrakt innehåll uttrycks.

Det tredje forskningsområdet utforskar kommunikationsstrategier för att kunna visa att språkutveckling sker under lektioner organiserade i det språkliga landskapet. Analysens sista del är en sammanställning av olika strategier som eleverna har använt under intervjuerna som är grundade på upplevelsen i det språkliga rummet. I det insamlade materialet gick det att hitta exempel på alla kommunikationsstrategier som M. Canale (Lindberg 2005) benämner i sin modell. Frågor, omskrivningar, upprepningar, fantasiord, omformuleringar och förtydligande förekom som visar att andraspråksinlärare experimenterar med olika språkmönster som karakteriserar målspråket. Lektionen i det språkliga landskapet motsvarar även Skolverkets förväntningar som sätter krav på lärare i svenska som andraspråk att planera lektioner där språkliga strategier används för att ”förstå och göra sig förstådd i olika situationer med anknytning till vardags-, samhälls-, studie- och arbetsliv.” (Läroplan för Vuxenutbildningen 2017:141).

Tidigare forskning bekräftades inom de tre forskningsområdena och studien visar att lektioner planerade i det språkliga landskapet bidrar till att utveckla andraspråksinlärarnas muntliga kommunikation, kommunikativa kompetens, vilket ger möjlighet att uttrycka åsikter och känslor, det skapar en miljö för att experimentera med språket på ett väldigt naturligt sätt i en autentisk samtalsmiljö.

I fortsatta studier skulle det vara intressant att forska på elevernas språkutveckling om de skulle vistas i olika miljöer i det språkliga landskapet som till exempel en saluhall eller ett sjukhus. Jag tänker att det skulle underlätta andraspråksinlärarnas

inlärning för de som undervisar elever som kombinerar yrkesstudier med andraspråksinlärning. I fortsättningen kommer jag att undersöka om det främjar språkutvecklingen att utföra skrivuppgifter i det språkliga landskapet.

6. Litteraturförteckning

Appadurai, Arjun. 1997. *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalisation*. Minneapolis: University of Minnesota Press

Biblia. 2007. Budapest: Kálvin János Kiadó

Cs. Gyímes, Éva. 1992. *Teremtett világ*. Dombóvár: Pátria Könyvek

De Certeau, Michel. 1984. *The practice of everyday*. California: Regents of the University of California

Dewey, John. 2008. *Individ, skola och samhälle*. Utbildningsfilosofiska texter i urval av Sven Hartman, Ulf P Lundgren & Ros Marie Hartman. Stockholm: Natur och kultur

Guze, Joanna. 1978. *A művészet nyomában*. Budapest: Móra Ferenc Könyvkiadó

Huebner, Thom & Phoocharoensil, Supakorn. *Monument as semiotic landscape The contested historiography of a national tragedy*.

Jaworski, Adam & Crispin Thurlow. 2010. *Semiotic landscapes: language, image, space*. London: Continuum

Johansson, Anna. 2005. *Narrativ teori och metod. Med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.

Järlehed, Johan. 2011. *Att läsa språkliga landskap. Några teoretiska utgångspunkter och kritiska kommentarer*. i 978-91-633-9417-1; *Theorising Textuality. Theorising Reading. Om vetenskaplig teoribildning inom kultur- och litteraturforskning.*, 79-103. Göteborg: University of Gothenburg

Landry, Rodrigue & Bourhis Richard Y.. 1997. *Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality*. In *Journal of Language and Social Psychology*

Lindberg, Bengt & Nordström, Gert Z. 2009. *Om perception, semiotik och bildspråk*. Lund: Studentlitteratur

Lindberg, Inger. 2005. *Språka samman*. Västerås: Inger Lindberg och Bokförlaget Natur och Kultur

Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger, Liberg, Caroline. 2012. *Lärare Skola Bildning*. Stockholm: Författarna och Bokförlaget Natur & Kultur

Malinowski, David. 2015. *Opening spaces of learning in the linguistic landscape*. Yale University

Malmström, Sten, Györki, Iréne, Sjögren, Peter A.. *Bonniers Svenska Ordbok*. Stockholm: Bonniers Fakta Bokförlag AB

Merriam, S. B. 1994. *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur

Mörling, Margareta. 2007. *Att undervisa analfabeter från det konkreta till det abstrakta*. Stockholm: Natur och Kultur Akademisk

Stroud, Christopher & Jegels, Dmitri. 2014. *Semiotic landscapes and mobile narrations of place: performing the local*.

Öhnander, Bengt A. 2004. *Statyer berättar-76 konstverk i Göteborg*. Kungälv: Grafikerna Livréna AB.

Djursymboler: <http://web.comhem.se/monica.bj/djur.htm> Hämtad: 2018.06.02

SCB, enheten för befolkningsstatistik. 2016.11.03. *Rekordstor invandring under 2015*. Nr. 2016:69. Hämtad: 2017.09.26

SCB. *Från massutvandring till rekordinvandring*. <http://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/in-och-utvandring/>. Hämtad: 2017.09.26

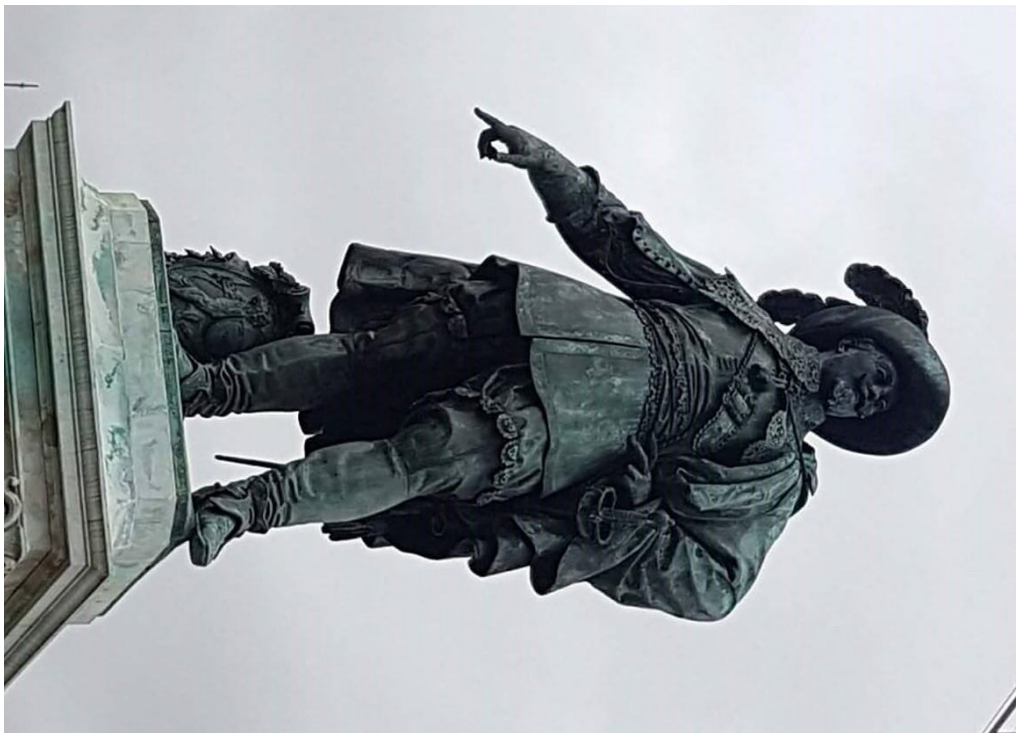
Skolverket: Läroplan för vuxenutbildningen. <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/vuxenutbildning>. Stockholm: Skolverket Hämtad: 2017.10.02

Skolverket: *Statistik om kommunal vuxenutbildning i sfi 2016*. <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/utbildning-i-svenska-for-invandrare>. Stockholm: Skolverket Hämtad: 2018.05.03

Skolverket: <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/nyhetsarkiv/nyheter-2017/statistik-om-kommunal-vuxenutbildning-i-sfi-2016-1.261785> Stockholm: Skolverket Hämtad: 2018.03.15

Bilaga: Bilder

Gustav II Adolfs bronsstaty



Brons lejonen vid Lejontrappan



Såningskvinnan eller Johanna



50

Karl IX:s ryttarstaty



Bältespännarna

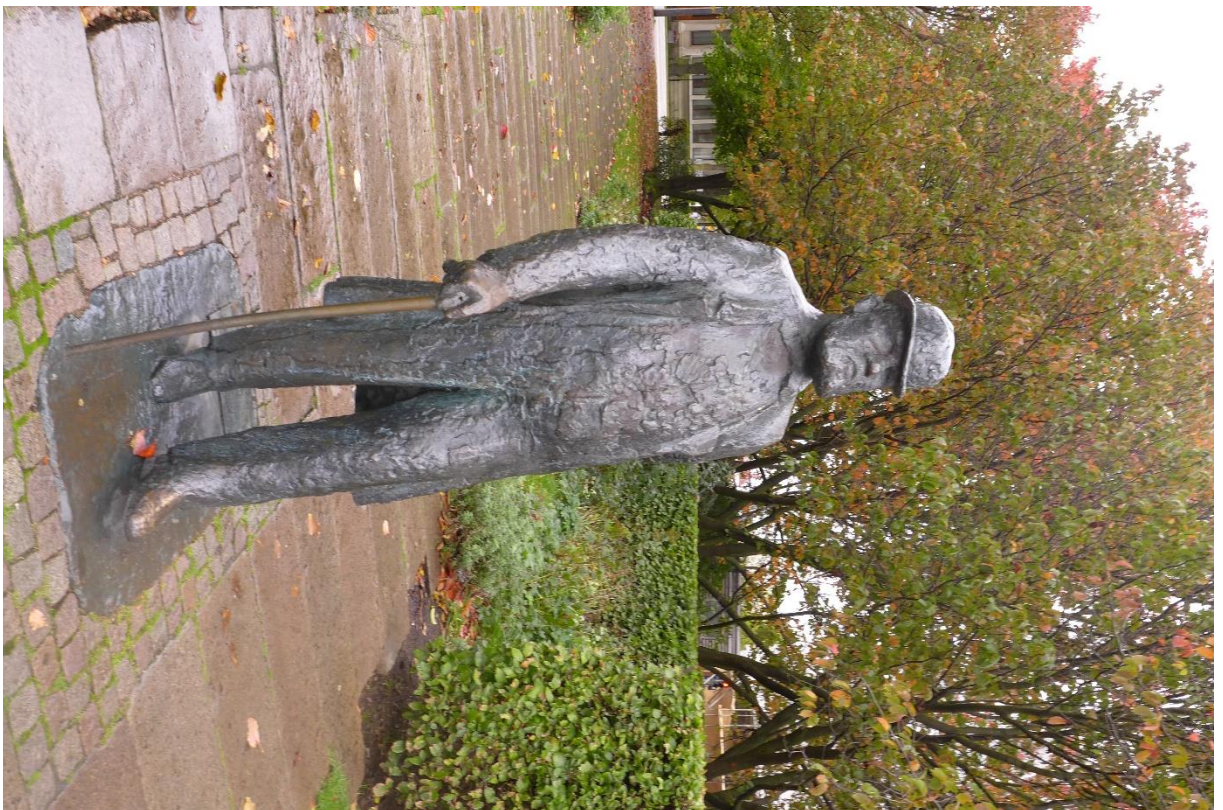








Charles Felix Lindber



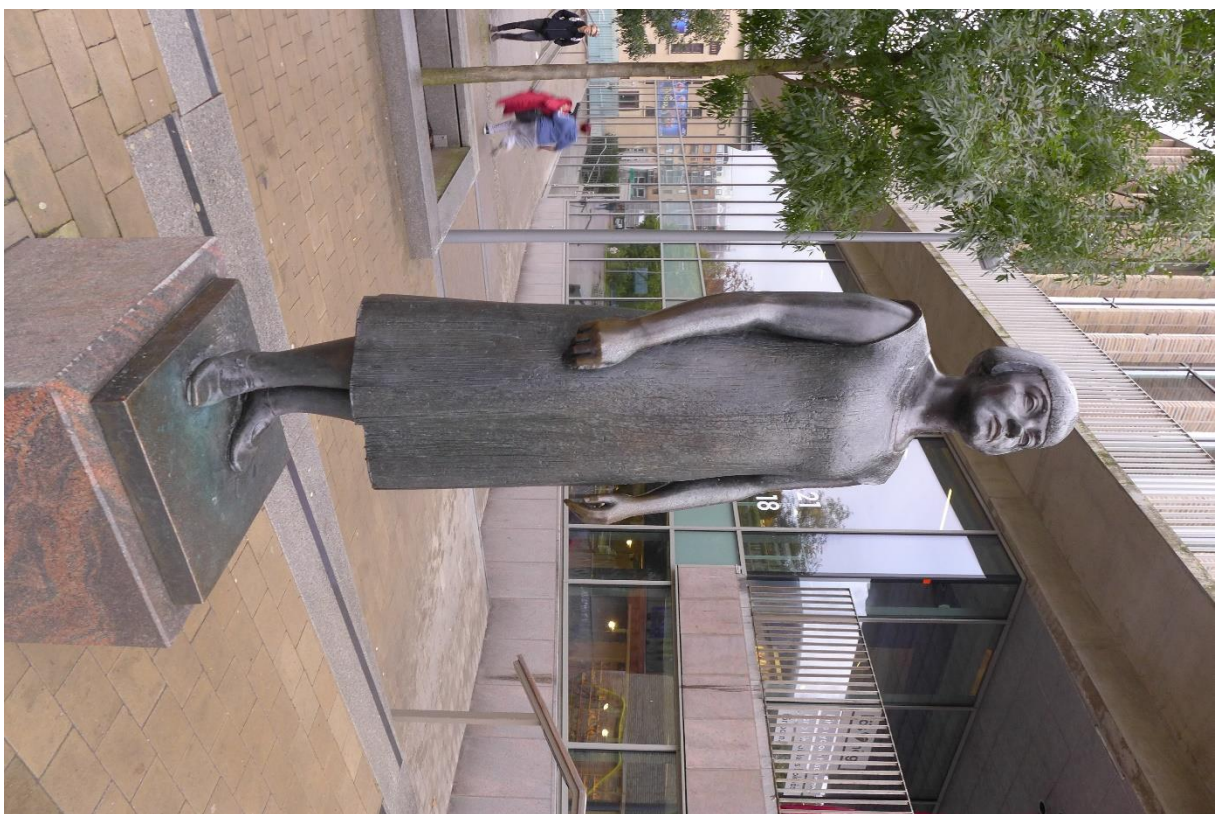
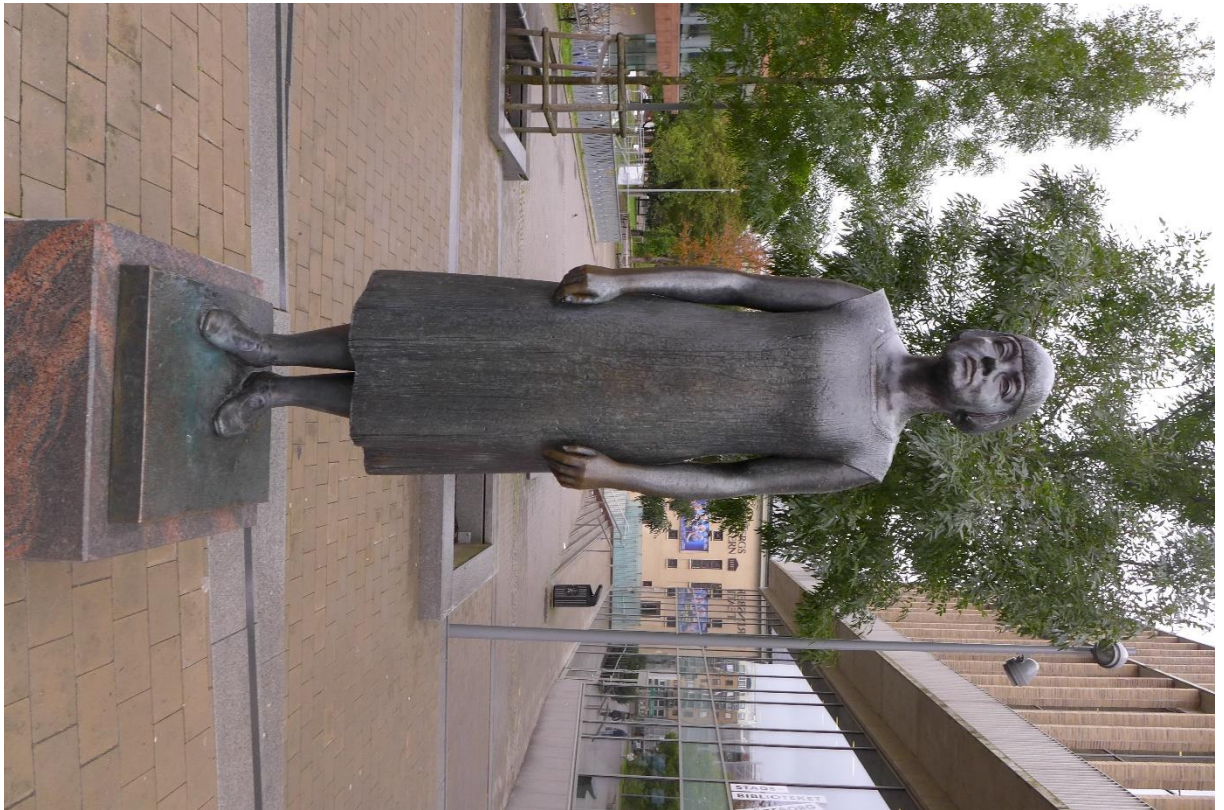
John Ericsson, världsberömda uppfinnarens bronsstaty



En knuten revolver



Författarinnan Karin Boyes staty



Poseidon, havsgudens staty

