

DIDAKTISKT SAMARBETE FÖR STÖTTNING AV FLERSPRÅKIGA ELEVERS SPRÅK- OCH KUNSKAPSUTVECKLING

Christa Roux Sparreskog



Mälardalen University Press Dissertations
No. 427
Mälardalen Studies in Educational Sciences
No. 63

DIDAKTISKT SAMARBETE FÖR STÖTTNING AV FLERSPRÅKIGA ELEVERS SPRÅK- OCH KUNSKAPSUTVECKLING

Christa Roux Sparreskog

2025



School of Education, Culture and Communication

Copyright © Christa Roux Sparreskog, 2025
ISBN 978-91-7485-699-6
ISSN 1651-4238
Printed by E-Print AB, Stockholm, Sweden
Cover illustration by Luz Ahlman Gálvez

Mälardalen University Press Dissertations

No. 427

Mälardalen Studies in Educational Sciences

No. 63

DIDAKTISKT SAMARBETE FÖR STÖTTNING AV FLERSPRÅKIGA ELEVERS
SPRÅK- OCH KUNSKAPSUTVECKLING.

Christa Roux Sparreskog

Akademisk avhandling

som för avläggande av filosofie doktorsexamen i didaktik vid Akademin
för utbildning, kultur och kommunikation kommer att offentlig försvaras
fredagen den 14 mars 2025, 13.15 i Lambda, Mälardalens universitet, Västerås.

Fakultetsopponent: Professor Boglárka Straszer, Högskolan Dalarna



Akademin för utbildning, kultur och kommunikation

Abstract

The overall aim of this dissertation is to gain a deeper understanding of pedagogical collaboration among mainstream teachers, special educational needs teachers, mother tongue teachers and multilingual study guidance tutors when supporting multilingual students' language and knowledge development in Swedish primary schools. The dissertation consists of a licentiate thesis, (Study I), two articles (Study II and Study III) and this introductory chapter, "kappa". Study I, an ethnographic case study, was based on sociocultural perspectives (Vygotsky, 1999) in the design, collection, analysis, and discussion of data, which consisted of observation, interviews, informal conversations and other collected information about the class. In studies II and III, Bronstein's (2003) systematic literature review provided insight into influencing factors on interdisciplinary collaboration and was used in the analysis. Studies II and III, consisting of 13 in-depth interviews with mother tongue teachers/multilingual study guidance tutors teaching in 15 different languages. In this "kappa" the results of the three studies are synthesized by dint of Bronstein's influencing factors on interdisciplinary collaborations. Thereafter, the results are discussed by utilizing sociocultural theories on teaching and learning as well as on recent research on pedagogical collaboration. The results of the analyses show that the collaboration between teachers, SEN-teachers and mother tongue teachers is mostly affected by structural characteristics. Besides structural characteristics, the collaboration between teachers, SEN-teachers and multilingual study guidance tutors is influenced by the perception of a tutor's professional role, tutors' and teachers' personal characteristics as well as the history of collaboration. The findings indicate that the pedagogical collaboration between teachers, SEN-teachers, mother tongue teachers, and multilingual study guidance tutors could be significantly improved if better structures were created at policy level to facilitate the organization of pedagogical collaborations. Valuable pedagogical collaboration time could then focus on supporting multilingual students' language and knowledge development instead of solving practical or organizational matters. A more structured organization could also contribute to building a more sustainable future for pedagogical collaboration that is more holistic and responsive in relation to multilingual students' needs.

Till min familj, minner Collège copines y mis hermanas del alma

Publikationslista

Denna avhandling baseras på följande delstudier, vilka i texten hänvisas till med romerska siffror:

- I Roux Sparreskog, C. (2018). "*Välkommen till 3a!*": En etnografisk fallstudie om språkutvecklande undervisning i ett språkligt och kulturellt heterogent klassrum [Licentiatuppsats]. Mälardalens högskola.
- II Roux Sparreskog, C. (2023). Pedagogical Collaboration for Multilingual Support in Swedish Compulsory Schools: from a Mother Tongue Teachers' Perspective. *Educare*, (2), 1–31. <https://doi.org/10.24834/educare.2023.2.794>
- III Roux Sparreskog, C. (2023). Pedagogical collaboration for multilingual support in Swedish compulsory schools – multilingual study guidance tutors' perspectives. *Language and Education*. <https://doi.org/10.1080/09500782.2023.2226365>

Tryckning av delarbeten i denna avhandling har gjorts med tillstånd av respektive utgivare.

Innehållsförteckning

Prolog.....	9
1 Inledning	11
1.1 Syfte och forskningsfrågor	12
1.2 Avhandlingens delar och kappans disposition	13
2 Bakgrund.....	16
2.1 Språklig och kulturell heterogenitet	16
2.2 Flerspråkighetens dynamik och komplexitet.....	17
2.3 Didaktiska perspektiv på språklig och kulturell heterogenitet	19
2.4 Att stödja flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling i svensk grundskola	21
2.4.1 Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i alla ämnen	22
2.4.2 Svenska som andraspråk.....	25
2.4.3 Modersmålsundervisning.....	26
2.4.4 Studiehundledning på modersmål.....	27
2.5 Sammanfattning	29
3 Didaktiskt samarbete.....	30
3.1 Definition av didaktiskt samarbete.....	30
3.2 Vem samarbetar med vem?	31
3.2.1 Intradisciplinärt samarbete.....	31
3.2.2 Interdisciplinärt samarbete.....	32
3.3 Varför samarbeta didaktiskt?.....	33
3.3.1 Holistisk elevstöttning	33
3.3.2 Kollegial professionsutveckling	34
3.4 Graden av och innehållet i didaktiskt samarbete.....	35
3.5 Faktorer som påverkar framgångsrika didaktiska samarbeten	37
3.6 Tänkbara faktorer som försvårar didaktiska samarbeten.....	39
3.7 Sammanfattning	42
4 Teoretiska utgångspunkter	44
4.1 Sociokulturella perspektiv på språk, lärande och kunskap.....	44
4.1.2 Stöttning: från den proximala utvecklingszonen mot självständighet	45
4.2 Bronsteins modell över påverkansfaktorer på interdisciplinärt samarbete.....	47

4.3 Sammanfattning	49
5 Metod	51
5.1 Delstudie I: licentiatuppsats	52
5.1.1 Material- och metodval.....	53
5.1.2 Analys och tolkning.....	54
5.1.3 Från licentiatuppsats till avhandling.....	56
5.2 Delstudier II och III: artiklarna	57
5.2.1 Material- och metodval.....	57
5.2.2 Analys och tolkning.....	61
5.3 Kappa	64
5.3.1 Analys och tolkning av de syntetiserade resultaten	64
5.4 Studiernas trovärdighet och tillförlitlighet	64
5.5 Etiska överväganden och forskarens påverkan.....	65
6 Resultat	67
6.1 Delstudie I: Det didaktiska samarbetet i och omkring ett kulturellt och språkligt heterogent klassrum.....	67
6.1.1 Samarbeten som fokuseras främst på kollektiva, regelbundet återkommande stödinsatser.....	67
6.2 Delstudierna II och III: Det didaktiska samarbetet mellan studiehandledare, modersmåls lärare och andra lärare.....	72
6.2.1 Modersmåls lärare: ambulering experter på elevers förstaspråk och hemkultur	72
6.2.2 Studiehandledare: språkkunniga elevassistenter eller språkliga och kulturella guider?	74
6.3 Syntetisering av delstudiernas resultat	76
6.3.1 Faktorer som påverkar didaktiska samarbeten.....	76
6.4 Sammanfattning	81
7 Diskussion.....	82
7.1 Resultatdiskussion.....	82
7.1.1 Frekventa, återkommande samarbeten av flexibelt varierande grad och klassomfattande karaktär	82
7.1.2 Det svårorganiserade men helt avgörande samarbetet.....	86
7.1.3 Samarbete mellan olika ämneslärare anställda på olika skolenheter.....	89
7.2 Metoddiskussion.....	91
7.3 Slutsats	94
7.4 Avslutande reflektioner	95
7.5 Förslag till vidare forskning	96
Summary	98
Introduction, aim and research questions	98
Background	98

Previous research on pedagogical collaboration	99
Methodological and theoretical points of departure	100
Results and discussion.....	101
Conclusions and final reflections	103
Referenser	105
Bilagor	115
Bilaga 1: Intervjuguide och frågebatteri.....	115

Prolog

När jag 2001 flyttade till Sverige förvånades jag över hur människorna jag mötte såg på flerspråkiga. I Schweiz hade jag visserligen gått på ett gymnasium med tyngdpunkt på språk och filosofi, men även de elever som läste andra program än jag såg på flerspråkiga på ett helt annat sätt än de svenskar jag träffade i början. I Fribourg, där både franska, patois, schweizertyska, högtyska och många andra språk används dagligen, var flerspråkighet förknippat med status och makt. Den som behärskade flera språk kunde kommunicera med människor från flera olika kulturer och hade således tillträde till många olika gemenskaper. En person som inte behärskade tyska, franska och engelska kunde till och med ha svårigheter att få ett arbete i denna flerspråkiga stad. Även transpråkandet var (och är fortfarande) en helt naturlig del av min och mina schweiziska vänners vardag. I Sverige däremot började jag plötsligt definieras som den med ett annat modersmål. Den som bryter, den som inte riktigt har lärt sig felfri svenska än. Folk fokuserade på *hur* jag pratade i stället för *vad* jag sa, trots att jag behärskade svenska rätt bra redan då. Jag som hade varit en språkligt rik person blev plötsligt förminskad till den andra, den främmande, den som inte är fullständigt svensk än. Naturligtvis kan jag inte tala för människor som immigrerat till Schweiz från andra länder. De kanske skulle vittna om liknande upplevelser och känslor. Men för mig kom denna syn på flerspråkighet som en brist som en negativ överraskning. Allt jag hade upplevt och lärt mig tidigare betydde plötsligt mycket mindre. Jag blev definierad utifrån den svenska normen, inte utifrån hela den flerspråkiga människan jag var och är. Endast vissa aspekter av mitt tidigare liv värdesattes. Förmågan att lära sig svenska snabbt och så brytningsfritt som möjligt blev inträdesbiljetten till svenskheten för mig. Allt eftersom åren gick träffade jag dock fler och fler flerspråkiga människor, både med svenskt och annat ursprung. Jag började vara stolt över mitt flerspråkiga jag igen. Idag arbetar jag på UKK på Mälardalens universitet. Där har jag förmånen att dagligen möta fantastiska människor som värdesätter flerspråkighet och som är nyfikna på det andra, den andra. Människor som ser sig själva som världsmedborgare med förmånen att få bo i underbara Sverige. Jag vill därför tacka alla mina kollegor på avdelningen för språk och litteratur och på avdelningen för specialpedagogik för att ni är nyfikna, öppna, toleranta och stöttande. Utan er hade min vardag varit

mycket tråkigare och mer enformig. Ett stort tack vill jag rikta till mina handledare, Gunilla Sandberg och Annaliina Gynne. Tack för allt ert stöd. Utan er hade jag inte kommit så långt. Tack även till Eva Sundgren som med sin skarpa blick för detaljerna upptäckte både små och stora språkliga fel i kappan och till Helena Darnell-Berggren som tog sig både en och annan noggrann titt på den engelska sammanfattningen. Ett stort tack vill jag dessutom rikta till Anne Lillvist och Jenny Rosén som ägnade tid och tankekraft till att läsa mitt manus inför slutseminariet. Jag är så tacksam över alla era värdefulla kommentarer. Inte minst vill jag skicka ett mycket stort tack till Luz Ahlman Gálvez för din fantastiskt fina illustration och tolkning av flerspråkig undervisning. ¡Mil gracias! Men de största tacken vill jag rikta till deltagarna i mina studier. Ni gör ett fantastiskt jobb, varje dag. Tack för att ni delade med er av er dyrbara tid och era kloka insikter.

1 Inledning

Denna sammanläggningsavhandling är skriven inom forskarutbildningsämnet didaktik. Syftet med avhandlingen är att fördjupa förståelsen av didaktiskt samarbete för att stödja flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling i svensk grundskola. Särskilt fokus ligger på faktorer som påverkar samarbeten mellan lärare, modersmållärare, studiehandledare på modersmål och annan skolpersonal.

I dagens svenska grundskola är språklig och kulturell mångfald en realitet som påverkar både undervisning och lärande. Lärare möter dagligen elever med olika språkliga och kulturella bakgrunder, vilket ställer höga krav på deras didaktiska kompetenser (Avery, 2017; Leana & Pil, 2006; Lindberg, 2009). För att effektivt stödja flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling krävs att lärare och annan skolpersonal har goda kunskaper om elevernas språkliga bakgrunder och färdigheter (Aalto & Tarnanen, 2017).

Trots att styrdokument, språklagar och forskning betonar vikten av att främja språklig och kulturell heterogenitet, vilket sker bland annat genom didaktiska samarbeten, möter den praktiska implementeringen av denna stöttning ofta hinder (Ganuza & Hedman, 2015; Lundberg, 2020; Skutnabb-Kangas & Philipson, 2000). Hierarkier, ideologier och fördomar kring språk tillsammans med organisatoriska faktorer utmanar didaktiska samarbeten som syftar till att stödja flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling (Lundberg, 2020). Eftersom enskilda lärare inte kan förväntas behärska alla sina elevers förstaspråk och svara mot elevernas behov, är det avgörande att tillvarata andra resurser, såsom samarbete med modersmållärare och studiehandledare. Genom frekventa samarbeten mellan olika lärare och pedagoger kan bättre förutsättningar för holistisk stöttning av flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling skapas (Carless, 2006; Creese m.fl., 1997; Li, 2020; Wedin, 2017).

Enligt tidigare forskning är didaktiska samarbeten en vanligt förekommande praktik framför allt i nordamerikanska (Baeten & Simons, 2014) och asiatiska klassrum (Steward & Perry, 2005), där språklärare ofta samarbetar med andra ämneslärare. I europeiska kontexter beskrivs, enligt Creese (2006) och

Lasagabaster (2018), didaktiska samarbeten mer sällan och beforskas därför inte tillräckligt systematiskt. Mycket av den didaktiska forskningen behandlar intradisciplinärt samarbete, det vill säga samarbete mellan lärare. Samarbeten mellan lärare och andra yrkeskategorier är mindre frekvent beskrivna i didaktisk forskning. Samarbeten mellan lärare, modersmållärare och framför allt studiehandledare på modersmål (hädanefter ”studiehandledare”) kan i de flesta fall beskrivas som interdisciplinära samarbeten, något som är vanligt förekommande inom andra områden där yrkesprofessionella samverkar. För att få fatt på faktorer som påverkar interdisciplinära samarbeten söktes i denna avhandling stöd i forskning om hälsa, vård och socialt arbete, specifikt i Bronsteins (2003) systematiska litteraturöversikt över framgångsfaktorer i interdisciplinärt samarbete.

Avhandlingen avser att bidra till den pågående diskussionen om hur stöttningen av flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling implementeras i svensk grundskola genom att fördjupa förståelsen för faktorer som påverkar didaktiska samarbeten för att stödja flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Avhandlingens övergripande syfte är att fördjupa förståelsen av didaktiskt samarbete för att stödja flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling i svensk grundskola. För att nå avhandlingens övergripande syfte kommer följande forskningsfrågor att besvaras:

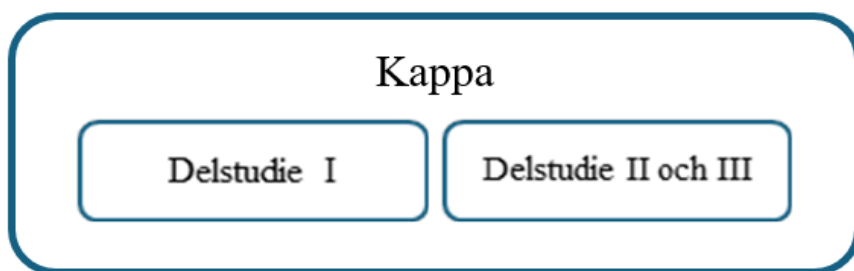
1. Hur och varför gestaltas det didaktiska samarbetet på en språkligt och kulturellt heterogen skola för att stötta flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling?
2. Hur beskriver modersmållärare och studiehandledare det didaktiska samarbetet med lärare och annan personal för att stötta flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling?
3. Vilka faktorer påverkar det didaktiska samarbetet mellan lärare, modersmållärare och studiehandledare?

Den första forskningsfrågan besvaras genom en sammanfattning av det didaktiska samarbetet i och omkring ett språkligt och kulturellt heterogent klassrum

beskrivet i delstudie I (Roux Sparreskog, 2018). Den andra forskningsfrågan besvaras genom en sammanfattning av det av modersmåslärare och studiehandledare beskrivna samarbetet i delstudierna II (Roux Sparreskog, 2023a) och III (Roux Sparreskog, 2023b). Den tredje forskningsfrågan besvaras genom en syntetisering av de tre delstudiernas resultat och genom att relatera dessa till Bronsteins (2003) påverkansfaktorer.

1.2 Avhandlingens delar och kappans disposition

Föreliggande sammanläggningsavhandling består av en kappa, delstudie I, som utgörs av licentiatuppsatsen, och delstudie II och III, som består av två artiklar. Detta förtydligas genom figur 1:



Figur 1: Kappans olika delar

I delstudie I, licentiatuppsatsen (Roux Sparreskog, 2018), studerades genom etnografiska metoder hur en skola (hädanefter *Skolan*) arbetar för att stötta flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. *Skolans* personal beskrevs av kommunen som framgångsrika i sitt arbete med att möta och främja kulturell och språklig heterogenitet. Licentiatuppsatsen visade att personalen ser flerspråkighet som en tillgång. För att möta den språkliga och kulturella heterogeniteten anställdes till exempel flerspråkig personal med liknande språkliga och kulturella bakgrunder som majoriteten av de flerspråkiga eleverna. Denna personal använde sig framgångsrikt och frekvent av den egna mångkulturella och flerspråkiga bakgrunden i arbetet med både eleverna och föräldrarna. De lärare och pedagoger som deltog i studien visade sig över lag värdesätta didaktiska samarbeten för att stötta flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. Två olika klasslärare samarbetade nära och ofta med varandra, med specialpedagogen och med lärare i svenska som andraspråk. Även samarbete med externa aktörer såsom den centrala elevhälsan, logopedier eller skrivutvecklingspedagoger förekom frekvent. Däremot träffade jag

under hela min vistelse i klass 3a inga modersmåslärare eller studiehandledare och således observerades det heller inget samarbete med dessa. *Skolans* personal beskrev hur de i stället för att samarbeta med modersmåslärare och studiehandledare hade anställt flerspråkig personal med liknande bakgrunder som majoriteten av de flerspråkiga eleverna direkt på *Skolan*. Elever från mindre representerade språkgrupper stöttades således enbart på svenska. Eftersom jag hade förväntat mig att modersmåslärare och studiehandledare intar en självklar plats i didaktiska samarbeten på en språkligt och kulturellt heterogen skola förvånade dessa resultat.

För att rikta blicken mot didaktiska samarbeten mellan lärare, modersmåslärare, studiehandledare och annan personal djupintervjuades efter licentiatuppsatsens godkännande 13 modersmåslärare/studiehandledare. Syftet var att undersöka hur modersmåslärare och studiehandledare beskrev det didaktiska samarbetet och vilka faktorer som påverkade det. Utifrån Bronsteins (2003) modell över påverkansfaktorer på interdisciplinärt samarbete analyserades intervjutranskriptionerna. De preliminära fynden pekade redan tidigt på att det beskrivna didaktiska samarbetet med lärare och specialpedagoger skiljde sig åt beroende på om samarbetet beskrevs utifrån rollen som modersmåslärare eller studiehandledare. Tolv av de 13 intervjuade modersmåslärarna och studiehandledarna arbetade nämligen under studiens gång i båda dessa roller. Att de didaktiska samarbetena skiljde sig utifrån dessa modersmåslärares och studiehandledares beskrivningar var inte förvånande. Dessa två praktiker är ämnade att stötta olika grupper av elever i utvecklingen av olika förmågor och kunskaper. Men eftersom majoriteten av de 13 intervjuade arbetade både som modersmåslärare och studiehandledare uppenbarade sig frågan, vilka faktorer som påverkade samarbetet i respektive roll. Detta ledde till författandet av två artiklar: delstudie II (Roux Sparreskog, 2023a) om hur de intervjuade pedagogerna i rollen som modersmåslärare beskriver det didaktiska samarbetet med lärare och specialpedagoger och delstudie III (Roux Sparreskog, 2023b) om hur de i rollen som studiehandledare beskriver samarbetet. I denna kappa sammanförs de tre delstudiernas resultat och diskussioner om det didaktiska samarbetet för att stötta de flerspråkiga elevernas språk- och kunskapsutveckling i en syntetisering.

Kappan disponeras som följer: Efter detta inledande kapitel 1 beskrivs bakgrunden i kapitel 2. Där redogörs för definitioner av språklig och kulturell heterogenitet, och flerspråkighetens dynamik och komplexitet diskuteras. Vidare presenteras didaktiska perspektiv på undervisning i språkligt och kulturellt heterogena klassrum samt praktiker för att stötta flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling i svensk skola. I kapitel 3 redogörs för

forskning rörande didaktiskt samarbete, dess innehåll, grad och syfte, samt villkor och förutsättningar för dess organisation. I kapitel 4 behandlas för studien viktiga teorier och modeller. Först presenteras sociokulturella perspektiv på språk, lärande och kunskap. Sedan övergår kapitlet till en genomgång av Bronsteins (2003) modell över påverkansfaktorer på interdisciplinärt samarbete. I kapitel 5 sammanställs metodologiska val och beslut, först kort gällande delstudie I, sedan mer ingående gällande delstudierna II och III och slutligen gällande syntetiseringen av alla tre delstudier. Kapitlet avslutas med etiska överväganden. I kapitel 6 förs de tre delstudiernas resultat samman i en syntetisering och reflekteras över med stöd i studiens teoretiska utgångspunkter och Bronsteins modell över påverkansfaktorer. I kapitel 7 diskuteras syntetiseringens resultat med stöd i tidigare forskning. Dessutom förs en metoddiskussion. I kapitel 8 avslutas kappan genom en presentation av avslutande reflektioner och didaktiska implikationer.

2 Bakgrund

I detta kapitel beskrivs flerspråkighetens dynamik och komplexitet och vad det innebär för svensk grundskola och svenska lärare. Kapitlet är indelat i fem avsnitt. I 2.1 introduceras språklig och kulturell heterogenitet. I 2.2 diskuteras flerspråkighetens dynamik och komplexitet. I 2.3 presenteras didaktiska perspektiv på språklig och kulturell heterogenitet. I 2.4 redogörs för hur flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling stöts i svensk grundskola. Kapitlet avslutas med en sammanfattning i 2.5.

2.1 Språklig och kulturell heterogenitet

Invandring till Sverige är inget nytt fenomen (Lahdenperä & Sundgren, 2016). I Sverige talas utöver huvudspråket svenska och de fem nationella minoritetspråken (samiska, meänkieli, finska, romani och jiddisch) cirka 200 språk (Institutet för språk och folkminnen [ISOF], 2023). Således är Sverige, vad Hyltenstam och Milani (2012) kallar för, ett flerspråkigt samhälle. Människor har under alla tider flyttat mellan olika länder, idag dock snabbare och mer frekvent än någonsin (Cummins, 2017). Effekterna av denna globala befolkning rörlighet återspeglas även i utbildningssystemen (Ganuza & Hedman, 2018; García, 2009). Dagens svenska skola präglas således av språklig och kulturell heterogenitet (Skolverket, 2018a; 2024b). Enligt Skolverket (2024a) har 27 % av alla elever i svensk grundskola utländsk bakgrund. Den under senare decennier ökande rörligheten och snabba föränderligheten har bidragit till ökning av etnisk, språklig och kulturell heterogenitet i svenska städer och på landsbygden, vilket enligt Otterup (2019) lett till att fler lärare, spridda över hela landet, undervisar i språkligt och kulturellt heterogena klassrum.

Eftersom flerspråkighet anses vara en resurs och en tillgång både för individen och för samhället, bör en individs samlade språkliga och kulturella resurser tillvaratas (se exempelvis Cummins, 2001; García, 2009; Wedin, & Wessman, 2017). För att flerspråkighet ska betraktas som en tillgång behöver dock denna inställning till flerspråkighet som en resurs inte enbart beskrivas på styrnivå såsom lagar och styrdokument, utan även vara förankrad på attityd- och

praktikernivå (Spolsky, 2004). Relaterat till utbildningsväsendet avgörs på styrnivån hur arbetet på skolorna är organiserat. Organisation av olika flerspråkiga praktiker såsom modersmålsundervisning och studiehandledning samt organisationen av samverkan mellan modersmåls lärare och de enskilda skolorna ligger på denna nivå. Dessutom författas skolövergripande dokument och språkpolicyer på denna nivå. Styrnivån inbegriper även skolledning, ledning och organisation av det didaktiska arbetet samt fördelningen av ekonomiska resurser. Attitydnivån omfattar skolpersonalens förhållningssätt gentemot och inställning till flerspråkighet, till exempel huruvida personalen ser flerspråkigheten och den språkliga mångfalden som en tillgång och en resurs eller utifrån ett brist- och problemperspektiv. Praktikernivån fokuseras emellertid på undervisningspraktiker i de olika klassrummen och på skolan som helhet. Spolsky (2004, s.11) poängterar dock att: ”[...] the existence of such an explicit policy does not guarantee that it will be implemented, nor does implementation guarantee success.” Bara för att ett samhälles skolväsende har starka lagar, policyer och styrdokument till förmån för stöttningen av flerspråkig språk- och kunskapsutveckling behöver det inte betyda att stöttningen även i praktiken fungerar som den är avsedd att göra.

2.2 Flerspråkighetens dynamik och komplexitet

Medan vissa forskare tidigare använde begreppet tvåspråkighet (se exempelvis Skutnabb-Kangas, 1981) utgår denna avhandling ifrån det numera frekvent använda begreppet *flerspråkighet* (se exempelvis Axelsson & Magnusson, 2012; Hyltenstam & Milani, 2012; Otterup, 2019; Wedin & Wessman, 2017). Flerspråkighet kan, enligt Otterup (2005), betraktas ur ett individuellt mänskligt och ett samhälleligt perspektiv och förknippas med både möjligheter och utmaningar. Enligt Hyltenstam och Milani (2012) har ett samhälle med starka flerspråkiga resurser exempelvis större ekonomiska och politiska framgångar och förfogar över större möjligheter till kulturella och vetenskapliga utbyten med omvärlden.

Ur ett individuellt perspektiv poängterar vissa forskare (se exempelvis Lehtonen m.fl., 2018) de kommunikativa fördelarna med flerspråkighet. Andra forskare (se exempelvis García, 2009) beskriver hur flerspråkiga individer, som behärskar sina olika språk väl, uppvisar en mental och lingvistisk flexibilitet samt större språklig medvetenhet. Ännu andra (se exempelvis Bialystok m.fl., 2010) bekräftar att individuell flerspråkighet kan ha positiva effekter på barns utveckling. I en litteraturstudie jämför Barac och Bialystok

(2011) forskning från 1923 till 2010 om flerspråkighetens effekter på barns kognitiva funktioner och kommer fram till att flerspråkighet har positiva effekter gällande barnens metaspråkliga medvetenhet och kognitiva utveckling.

På grund av flerspråkighetens positiva effekter läggs, enligt Hyltenstam och Milani (2012), ekonomiska resurser på att främja och stärka individuell och samhällelig flerspråkighet. Så är även fallet i Sverige. Enligt svenska styrdokument är rätten till flerspråkig språkutveckling stark. I svensk lag (Språklagen, 2009:600, 14 §) har flerspråkiga individer, bosatta i Sverige, rätten att utveckla både sina första- och andraspråksfärdigheter.

Med *modersmål* eller *förstaspråk* avses inom flerspråkighetsforskning, och även i denna avhandling, det första språket eller de första språken en person lär sig (Abrahamsson & Bylund, 2012). Om ett barn lär sig två eller flera förstaspråk samtidigt kallas det för simultan flerspråkighet. Ett *andraspråk* däremot lärs in efter att det första språket eller de första språken har etablerat sig eller börjat etablera sig. Dessa personer räknas, enligt Abrahamsson och Bylund, som successivt flerspråkiga. Att språken förses med siffor rangordnar dock inte språken sinsemellan utan visar bara på i vilken följd de lärdes in. Således behöver en människas förstaspråk, en benämning som bland annat förekommer i skolans styrdokument, inte nödvändigtvis utgöra hens starkaste språk. Det starkaste språket definieras som det språk en individ behärskar bäst. Abrahamsson och Bylund (2012, s. 155) definierar andraspråk som ett språk som lärs in ”i den miljö där språket fungerar som huvudsakligt kommunikationsspråk”.

Att definiera vem som är flerspråkig må tyckas vara enkelt, men är i själva verket komplext. Definitionerna skiljer sig nämligen mellan olika forskare och olika teoretiska perspektiv. Skutnabb-Kangas (1981) utgår exempelvis från fyra kriterier vid definition av flerspråkighet: ursprungskriteriet, kompetenskriteriet, funktionskriteriet och identifikationskriteriet. Enligt ursprungskriteriet är personer som sedan barnsben använder olika språk i hemmet flerspråkiga. När en person behärskar olika språk kan hen utifrån ett kompetenskriterium definieras som flerspråkig. Hur väl hen bör behärska dessa är dock omdiskuterat. Utifrån funktionskriteriet, menar Skutnabb-Kangas, betraktas personer som använder sig av flera språk i sin vardag som flerspråkiga. Identifikationskriteriet i sin tur utgår ifrån att personen själv anser sig vara flerspråkig. Många didaktiska forskare utgår ifrån funktionskriterier vid definition av flerspråkighet (se exempelvis García, 2009; Otterup, 2005; Skutnabb-Kangas, 1981; Sundman, 2013). Utifrån denna syn på flerspråkighet använder

en flerspråkig individ olika språk inom olika domäner av sitt liv, i olika språkliga och kulturella kontexter utifrån individernas behov.

Heterogeniteten i gruppen flerspråkiga elever är stor (Lahdenperä & Sundgren, 2016). Några flerspråkiga elever har flyttat till Sverige från krigsdrabbade länder, andra på grund av globalisering och en allt rörligare arbetsmarknad och ännu flera är födda i Sverige men talar ett annat förstaspråk än svenska i hemmet. Även elever som har svenska som sitt starkaste språk kan vara flerspråkiga. Det diskuteras exempelvis frekvent i både media (se exempelvis Jällhage, 2022), rapporter (se exempelvis Erickson, 2018) och forskning (se exempelvis Eriksson, 2019; Hyltenstam, 2004) elever med svenska som förstaspråk och deras användning av engelska. De allra flesta elever i svenska klassrum kan således betraktas som flerspråkiga ur ett kompetens-, funktions- eller identifikationskriterium.

Oavsett definition, behärskar flerspråkiga personer sällan alla sina språk lika bra (se t.ex. Skutnabb-Kangas, 1989). Flerspråkiga människor bör alltså inte betraktas som två enspråkiga människor förenade i en människa. De olika språken är inte olika åtskilda system, utan en aktivt, dynamiskt flerspråkig människas olika språk interagerar med varandra (García, 2009).

Rosén (2013) påtalar att val av uttryck med vilka vi beskriver elever med annat modersmål än svenska bär konnotationer. I skolan talades det tidigare om elever med invandrabakgrund. Idag har vi gått över till att tala om andraspråkselever eller flerspråkiga elever. I denna avhandling används begreppet *flerspråkiga elever*. Trots att detta vida begrepp naturligtvis omfattar många olika elever med olika behärskningsnivåer i sina olika språk koncentrerar sig denna avhandling på andraspråkselever. De i avhandlingen beskrivna flerspråkiga eleverna har således rätt att delta i undervisningen i svenska som andraspråk och i ämnet modersmål. Vissa av dem är även berättigade till studiehandledning. Dessa pedagogiska praktiker beskrivs närmare i 2.4.

2.3 Didaktiska perspektiv på språklig och kulturell heterogenitet

Ett av skolans mål är att elever utvecklar flera språk, såsom engelska, svenska, moderna språk eller modersmål. Ämnena moderna språk och modersmål är dock inte obligatoriska. LGR22 betonar vikten av språk och språkutveckling,

och det ansvar skolan har för att ta hänsyn till elevernas språkliga och kunskapsmässiga bakgrund i utformning av undervisningen:

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. (Skolverket, 2022, s. 6)

Undervisning i ett samhälle präglad av språklig och kulturell heterogenitet innebär, enligt Cummins (2017), både utmaningar och möjligheter. Enligt Lahdenperä (2000) beskrivs dock mötet med språklig och kulturell heterogenitet i praktiken allt för ofta som utmanande och svårhanterbart. Dagens lärare möter många olika flerspråkiga elever med olika behov och bakgrunder i sina klassrum. I kulturellt och språkligt heterogena skolor kan personalen tvingas välja bort vissa stödåtgärder till förmån för andra (Krulatz & Iversen, 2020). Även Lindberg (2009) beskriver hur denna komplexa mångfald förutsätter en annan språklig beredskap hos alla dagens lärare och inte enbart hos språklärare.

Förhållningssättet *flerspråkig undervisning* är sprunget ur socialkonstruktivistiska perspektiv, där kunskap betraktas som konstruerad, kontextuell och som en historisk, social och ideologisk produkt. García (2009, s. 5) ser flerspråkig undervisning som ”the only way to educate children in the twenty-first century”. Enligt Lahdenperä (2000), som använder begreppet interkulturell undervisning, bör alla lärare, i alla ämnen, utgå ifrån detta förhållningssätt och det ska genomsyra hela skolans verksamhet. Undervisning som tar hänsyn till och strävar efter att främja flerspråkighet gynnar nämligen inte bara flerspråkiga elever, utan utgör grunden för en likvärdig, jämställd och högkvalitativ utbildning för alla elever (Izquierdo, 2018). Genom detta förhållningssätt ska en- och flerspråkiga ungdomars engagemang i och ansvarstagande för internationella frågor öka (Lahdenperä, 2000). Även i UNESCO:s (2003) proposition poängteras vikten av flerspråkig utbildning som en resurs för alla elever. Den anses främja social jämställdhet och är ett nyckelelement i språkligt och kulturellt heterogena samhällen. Flerspråkig utbildning ses vidare som viktig för att öka förståelsen och respekten för olika grupper och grundläggande mänskliga rättigheter samt kan utgöra en motkraft mot rasism och etniska fördomar (Lahdenperä & Sundgren, 2016).

Många forskare betonar att för att kunna främja kulturell och språklig heterogenitet i klassrummen måste alla elevernas språkliga repertoarer och bakgrunder inkluderas (Krulatz & Iversen, 2020). Läraren behöver ta hänsyn till alla

elevers olika språk, kulturer och erfarenheter (Cummins, 2000a). När läraren knyter an till elevernas tidigare förkunskaper och undervisningserfarenheter ökar nämligen chansen att utbildningen upplevs som relevant och meningsfull av eleverna. Skolan bör således tillvarata elevernas kulturella, sociala och språkliga heterogenitet. Språklig och kulturell inkludering är, enligt Cummins, en viktig nyckelfaktor för framgångsrikt lärande. Det kan göras genom att ge eleverna rika möjligheter att använda och utveckla alla sina språkliga resurser i skolan (Axelsson & Magnusson, 2012). Elever bör dock utmanas kognitivt i alla ämnen, även då de flerspråkigas utveckling av andraspråket inte kommit så långt (Cummins, 2017). Enligt Mariani (1997) ligger gynnsam och engagerande undervisning på en hög kognitiv nivå. I stället för att läraren endast förenklar uppgifterna, så att eleven klarar att genomföra dem själv, läggs således både kraven och stöttningen på en nivå strax ovanför det eleven klarar av att utföra på egen hand.

Att eleverna får använda hela sin språkliga repertoar har en positiv inverkan på deras identitetsutveckling och således på deras möjlighet till skolframgång (Axelsson & Magnusson, 2012). Identitets-, språk- och kunskapsutveckling ses nämligen som centrala faktorer för skolframgång hos alla elever. Vidare är, enligt Axelsson och Magnusson, skolans positiva attityd gentemot flerspråkighet, användning av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, hänsynstagande till elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter, vårdnadshavares delaktighet, höga förväntningar på eleverna samt skolans flerspråkiga förhållningssätt avgörande för skolframgång. Att lärare ser flerspråkighet som en resurs antas vara en viktig grund till skapandet av motivation och engagemang hos eleverna (Cummins, 2017). Det bekräftas av Otterup (2019) som betonar att skolans attityd gentemot och bemötande av flerspråkiga elever är mycket avgörande vad det gäller dessa elevs skolframgång. Obondo m.fl. (2016) beskriver vikten av lärares didaktiska kompetens och pedagogiska intentioner för en framgångsrik undervisning i språkligt och kulturellt heterogena klassrum.

2.4 Att stödja flerspråkiga elevs språk- och kunskapsutveckling i svensk grundskola

För att stötta och främja flerspråkiga elevs språk- och kunskapsutveckling erbjuds idag olika praktiker i svensk grundskola, såsom språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, svenska som andraspråk, modersmålsundervisning och studiehandledning på elevs modersmål.

Organisationen av den praktiska stöttningen av flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling visar att det inte alltid är lätt att dra gränser för vilka elever som har rätt att ingå i vilka språkliga skolpraktiker.

Vissa praktiker är ämnade att utveckla alla elevers simultana språk- och kunskapsutveckling, medan andra är ämnade att stötta specifika flerspråkiga elevgrupper i antingen utvecklingen av modersmålet eller det svenska skolspråket. Denna avhandling behandlar främst tre av dessa praktiker, nämligen språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i alla ämnen, modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet. Av den anledningen beskrivs dessa mer ingående än ämnet svenska som andraspråk i de kommande avsnitten.

2.4.1 Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i alla ämnen

Att använda språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt (även förkortningen SKUA används flitigt) påtalas av Juvonen och Uddling (2022) som särskilt gynnsamt i kulturellt och språkligt heterogena klasser. Sådana arbetssätt är sprungna ur socialkonstruktivistiska teorier (se exempelvis Nilsson, 2023) och forskning om andraspråk och utgår ifrån att eleverna behöver lära sig att behärska skolspråket för att kunna uppnå skolans och alla ämnens mål (Hajer, 2003). Tidigare har även begreppen språkinriktad undervisning (se exempelvis Hajer & Meestringa, 2020) eller språkfrämjande undervisning (se Hajer, 2003) använts. I denna avhandling används dessa begrepp synonymt.

Språk – ett verktyg för lärande och kommunikation

Flera forskare beskriver hur språket ses som ett grundläggande och viktigt verktyg för att förstå andras tankar och för att förmedla egna tankar (Alatalo & Tarnanen, 2017; Axelsson & Magnusson, 2012). Genom språket skapar människan mening och genom kollaborativ kommunikation kan problem lösas. Språk är ett centralt medium för kunskapsutveckling och det utvecklas i sociokulturella sammanhang, såsom familjen, skolan och samhället. Eftersom språk ses som människans viktigaste kommunikationsmedel och verktyg för lärande och kunskapsutveckling är det också, enligt Lindberg (2009), en av skolans viktigaste uppgifter att stötta eleverna i att successivt lära sig att behärska skolspråket och variera sina språkliga repertoarer utifrån olika kommunikativa situationer. Svenska styrdokument påtalar vikten av språkbehärskning, och i den svenska skolan har språk och språkutveckling också en mycket central roll (Skolverket, 2012). I LGR22 (Skolverket, 2022, s. 14) framgår att eleverna ska få ”stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling” och i flera

centrala innehåll i olika ämnen poängteras samtalets vikt och användningen av ämnestypiska begrepp.

Cummins (2008, s. 71) skiljer mellan ”basic interpersonal communicative skills (BICS) and cognitive academic language proficiency (CALP)”. BICS står enligt Cummins för det interaktionella, vardagliga talet, det vill säga samtalsflytet i ett språk och den språkliga basen, medan CALP i sin tur står för elevernas åldersadekvata akademiska språkfärdighet, det skolrelaterade språkbruket och således språkets utbyggnad. Vikten av språkbehärskning som grund för att elever ska kunna utveckla sina ämneskunskaper är mycket central i svenska styrdokument (Skolverket, 2022). Enligt Cummins (2017) bör undervisning som främjar elevers språk- och kunskapsutveckling innehålla specifik undervisning av skolspråket i alla ämnen.

Att utveckla skolspråket

I svenska skolsammanhang, liksom i denna avhandling, används begreppen vardagsspråk och skolspråk (se exempelvis Magnusson, 2011) eller ämnesspråk (se exempelvis, Bergh Nestlog, 2019). Enligt forskning utvecklas vardagsspråket muntligt och spontant i vardagliga sammanhang. Hajer och Mee-stringa (2020) skiljer i sin tur mellan skolspråk och ämnesspråk, där skolspråket består av generella övergripande språkdrag, medan ämnesspråket används specifikt i olika ämnen. I denna avhandling används dock dessa två begrepp synonymt. Skol- eller ämnesspråket är mer abstrakt än vardagsspråket och använder sig av ämnesspecifika begrepp (Cummins, 2000b). Skol- eller ämnesspråket konstrueras för att vetenskapligt begripa världen och utvecklas i skolans undervisning (Skolverket, 2015). Således skiljer sig vardagsspråket och skolspråket från varandra, och alla elever, flerspråkiga eller ej, måste stöttas i inläringen av det senare (Axelsson & Magnusson, 2012; Magnusson, 2011; Svensson m.fl., 2018).

Att lära sig skolspråket tar tid både för elever som har svenska som sitt förstaspråk, men framför allt för elever som har svenska som sitt andraspråk. Axelsson och Magnusson (2012) påtalar att andraspråksanvändares skolspråkutveckling påverkas av andra villkor och förutsättningar än förstaspråkselevers. Medan förstaspråkselever redan behärskar vardagsspråket, den språkliga basen, behöver andraspråkselever lära sig andraspråkets bas och utbyggnad samtidigt. Skolspråket är således inte bara ett verktyg för att lära sig de olika ämnens innehåll utan är också det språk som de håller på att lära sig. Andraspråkselever behöver därför samtidigt stöttas i inläringen av vardagsspråket och skolspråket i sitt andraspråk (Cummins, 2008). För andraspråkselever sker

mycket av utvecklingen av skolspråket genom undervisning i svenska som andraspråk (se 2.4.2 samt Axelsson & Magnusson, 2012). Denna avhandling fokuserar dock på hur deras språk- och kunskapsutveckling stöttas i alla ämnen. Eleverna behöver således ges tillfällen och möjlighet att utveckla sitt vardagsspråk genom att lära sig ett ämnesspråk i alla ämnen (Cummins, 2017). Enligt Svensson m.fl. (2018) behöver eleverna också träna på att producera ämnestypiska texter. Fridstedt (2016) påtalar också vikten av att eleverna undervisas aktivt i användningen av skolspråket. Explicit språkundervisning bör därför ske i alla ämnen (Carlsson, 2009). Undervisningen i ämnesspråket och ämnesinnehållet interagerar således med varandra för att skapa förståelse och meningsfullhet hos eleverna (Alatalo & Tarnanen, 2017).

Simultan språk- och kunskapsutveckling i den sociala och kulturella språkgemenskapen

För att stötta flerspråkiga elevers simultana språk- och kunskapsutveckling bör undervisningen fokusera på betydelse, på språk och på användning (Cummins, 2017). Texter behöver förstås i sitt sammanhang och inte enbart bokstavligt. Eleverna måste kunna relatera till texterna för att kunna läsa dem på ett kritiskt sätt. Läsande och skrivande betraktas nämligen som sociala och kulturella praktiker som sker i sociala situationer och kontexter (Blikstad-Balas & Sørvik, 2015). Att lära sig att läsa och skriva kräver således inte bara utveckling av olika kognitiva förmågor utan även socialisation in i en grupps sociala praktiker. Blikstad-Balas och Sørvik beskriver vidare att läsande och skrivande sker som en klassrumspraktik och poängterar vikten av att undersöka både textuella, individuella och kontextuella faktorer för att förstå läsande och skrivande ur ett sociokulturellt perspektiv. Genom social interaktion skapas stödstrukturer för inläringen av ett andraspråk. Enligt Lindberg och Skeppstedt (2020) lägger sociokulturellt baserad andraspråksforskning stor vikt vid den proximala utvecklingszonen och stöttning. För att flerspråkiga individer ska lära sig ett nytt språk behöver de inte bara lära sig det nya språkets form och struktur, utan de behöver även socialiseras in i den sociala och kulturella språkgemenskapen. Inte bara ord, begrepp, ljud och grammatik behöver läras in, utan inläraren lär sig även att se världen genom det nya språket. I avhandlingens delstudie I, som utgår från sociokulturellt baserade perspektiv på andraspråksinläring, undersöks hur lärarna stöttar eleverna in i det nya språket och dess språkgemenskap.

För tillvaratagande av elevers flerspråkiga resurser i lärande och undervisning har flera forskare föreslagit att pedagogiskt transspråkande tillämpas i flerspråkiga klassrum (García 2009, Cenoz & Gorter 2017, 2020, Hélot & Young, 2006; Juvonen & Uddling 2022). Enligt García och Li (2014) utvecklades pedagogiskt transspråkande utifrån flerspråkiga perspektiv på språk- och kunskapsutveckling, där individer använder olika språk på ett dynamiskt sätt genom att interagera i olika språkliga och kulturella kontexter och utifrån individernas behov.

I delstudie I (Roux Sparreskog, 2018) använde sig de undervisande lärarna frekvent av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt och svenska som andraspråkläraren (hädanefter SVA-lärare) förmedlade flerspråkiga strategier, såsom pedagogiskt transspråkande, till sina elever.

2.4.2 Svenska som andraspråk

Svenska som andraspråk (i resultatdelen benämns ämnet med SVA) är ett eget ämne likvärdigt ämnet svenska (Skolverket, 2023). Undervisningen i svenska som andraspråk erbjuds enligt Skolförordningen till elever med annat modersmål än svenska, elever som har svenska som modersmål, men som har gått i skolor i utlandet och invandrade elever som har svenska som huvudsakligt umgängesspråk med en vårdnadshavare. Rektorn beslutar vem som får delta i undervisning av svenska som andraspråk. Beslutet ska grundas i elevens behov. Ämnet är avsett att stärka elevers språkutveckling utifrån ett andraspråksperspektiv, det vill säga syftar till att stötta andraspråkselever i simultan utveckling av vardagsspråket och skolspråket. De utvecklar vad Cummins (2008) benämner som den språkliga basen och språkets utbyggnad samtidigt.

Skolverkets rapport (2018b) konstaterar dock att lärare och rektorer har skilda uppfattningar om ämnet och vem som ska läsa det. Det finns många avhandlingar som behandlar ämnet svenska som andraspråk (se exempelvis Economou, 2016; Egerhag, 2023) och skillnader och likheter mellan svenskämnet och ämnet svenska som andraspråk (se exempelvis Sahlée, 2017). I den kontext som skildras i licentiatuppsatsen (Roux Sparreskog, 2018) beskrivs hur svensklärare och SVA-lärare samarbetar på ett återkommande och effektivt sätt. I den undervisning som beskrivs i delstudie I har ämnet en självklar plats och ställning som ett likvärdigt ämne till svenska. Däremot beskriver ingen av de modersmållärare och studiehandledare som intervjuades i delstudie II och III samarbete med lärare i svenska som andraspråk. Av dessa anledningar ligger inte fokus på ämnet svenska som andraspråk i föreliggande avhandling.

2.4.3 Modersmålsundervisning

Undervisningen i ämnet modersmål syftar till att bidra till flerspråkiga elevers förstaspråks- och kunskapsutveckling. Modersmålsundervisningen, som funnits i den svenska skolan sedan 1960-talet samt mer fokuserat sedan hemspråksreformen 1977, ska enligt läroplanen (Skolverket, 2022) utveckla elevernas kunskaper i modersmålet och ge dem rätt förutsättningar för att utveckla sin identitet och sin flerspråkighet. Ämnet modersmål följer en egen kursplan, och elever som använder ett annat förstaspråk än svenska dagligen i hemmet eller elever som tillhör en av Sveriges minoritetsspråksgrepp har rätt att läsa ämnet modersmål. Huvudmannens skyldighet att anordna modersmålsundervisning är dock begränsad (SFS2010:800; SOU 2019:18). Modersmålsundervisning behöver endast ordnas i språk som talas av minst fem elever och som också önskar delta i modersmålsundervisning, samt om lämplig lärare finns. Detta gäller dock inte för elever som tillhör någon av Sveriges fem nationella minoritetsspråksgrepp, för vilka utökade rättigheter till modersmålsundervisning gäller. Enligt Skolverket (2024b) är de tio största språkgrupperna som idag är berättigade till modersmålsundervisning arabiska, engelska, somaliska, bosniska/kroatiska/serbiska, kurdiska, persiska, spanska, albanska, polska och tigrinja. Av organisatoriska och schematekniska skäl äger modersmålsundervisningen ofta rum i anslutning till den ordinarie undervisningen i början eller i slutet av skoldagen (Lundberg, 2020). I undantagsfall, och vid förekomsten av större språkgrupper, anställs modersmåls lärare direkt på skolan, men allt som oftast är modersmåls lärare anställda på en central enhet i kommunen och behöver därför ambulera runt till olika skolor i kommunen för att undervisa (Hedman & Magnusson, 2023). Enligt Skolverket (2020) bör modersmåls lärare vara legitimerade och behöriga för undervisning i ämnet modersmål, en behörighet som kan uppnås genom att studera till ämneslärare. Arbetsgivaren kan dock ändå erbjuda en obehörig modersmåls lärare en tillsvidareanställning om det inte finns andra legitimerade sökande, om modersmåls läraren har tillräcklig kompetens och är lämplig att undervisa.

Organisation av modersmålsundervisning stöter ofta på strukturella svårigheter, vilket anses bidra till att modersmåls lärare och ämnet modersmål i vissa fall uppfattas som marginaliserade (Avery, 2015; Ganuza & Hedman, 2015). Dessutom kan den praktiska organisationen av modersmålsundervisningen skilja sig från skola till skola även inom samma kommun (Wedin & Wessman, 2017). Avery (2015) menar att den praktiska organisationen av modersmålsundervisningen avgör hur modersmåls lärare uppfattas av andra lärare. Resultaten i hennes studie indikerar att konstant strukturell stress och

marginalisering av ämnet modersmål förekommer. Till exempel påverkade schemaläggning efter obligatorisk skoltid och minimal interaktion med andra ämnes- och klasslärare lärares uppfattningar av modersmållärarna. Ganuza och Hedman (2015) bekräftar dessa resultat. Trots lagstöd för flerspråkig språkutveckling förblir ämnet modersmålsundervisning, med dess icke-obligatoriska status, ned- eller till och med bortprioriterad. Enligt Ganuza och Hedman påverkar denna underminering modersmållärares pedagogiska praktik. Ofta känner sig därför modersmållärarna inte jämställda med andra ämnes- eller klasslärare. Även när modersmållärare känner ett starkt engagemang för sitt arbete förblir modersmålsundervisning, enligt Rosén m.fl. (2019), ett marginaliserat ämne.

2.4.4 Studiehundledning på modersmål

Studiehundledning på modersmål är en tillfällig stödinsats, som enligt Skollagen (SFS 2010:800) syftar till att skapa förutsättningar för att andraspråkselever ska kunna nå betygskriterier. Ur styrdokumentet (Skolverket, 2022) framgår att elever som på grund av språkliga brister i sitt andraspråk riskerar att inte kunna tillgodogöra sig ämneskunskaper bör erbjudas studiehundledning på sitt förstaspråk eller sitt starkaste språk. Enligt Juvonen och Uddling (2022) kan studiehundledningen ses som en utvidgad didaktisk praktik och ett viktigt komplement till språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt som i sin tur bör präglade all undervisning. Flera författare beskriver hur framgångsrik studiehundledning på modersmål kan organiseras. Studiehundledaren ska tillsammans med klasslärare eller ämneslärare stötta den flerspråkiga eleven i att utveckla och ta till sig ämneskunskaper i alla ämnen. Utifrån ordinarie lärares instruktioner bearbetar och processar studiehundledaren olika ämnesinnehåll tillsammans med eleven på elevens förstaspråk och i svenska antingen före, under eller efter lektionerna (Gareis m.fl., 2020; Juvonen & Uddling, 2022; Sheikhi, 2019a). Som framgår ur SOU 2019:18 tolkas Skolverkets rekommendationer dock väldigt olika och fritt av både lärare, rektorer och studiehundledare. För att stärka och underlätta organisationen av studiehundledningen pekar Rosén m.fl. (2019) ut tre viktiga faktorer som är studiehundledarens egen kompetens, samarbete med klass- och ämneslärare samt organisatoriskt underlättande. Mängden och längden av denna flerspråkiga stödinsats bestäms av rektorn i samspråk med lärare och studiehundledare utifrån elevens individuella behov (Dávila & Bunar, 2020). Ofta avgör dock finansiella och organisatoriska aspekter i stället för elevernas behov om dessa åtgärder sätts in.

Studiehandledning på modersmål räknas inte som undervisning, och därför omfattas inte studiehandledare av några krav på legitimation eller formell utbildning enligt skolförfattningen. Enligt SOU 2019:18 finns således inga krav på att studiehandledaren förfogar över en didaktisk utbildning. Det är rektor som bedömer en persons lämplighet. För att kunna uppnå stödets syfte bör dock den tilltänkta studiehandledaren, enligt Sheikhi (2019a; 2019b), behärska sitt förstaspråk väl, förfoga över språklig såväl som pedagogisk medvetenhet, vara välinformerad om det svenska skolsystemet och väl insatt i svenska styrdokument. En försvårande faktor för fungerande studiehandledning är dock just bristfällig utbildning för studiehandledare och avsaknaden av grundläggande lärarutbildning i flerspråkighetsfrågor (SOU 2019:18). Rosén m.fl. (2019) konstaterar i sin studie att variationen mellan enskilda studiehandledares yrkesmässiga förutsättningar är stor. Endast var femte studiehandledare på modersmål förfogar över en pedagogisk universitetsexamen (SOU 2019:18). Studiehandledares individuella utbildningar skiljer sig således från varandras, så även i delstudie III (Roux Sparreskog, 2023b). För att uppnå jämlikhet mellan studiehandledare och andra lärare föreslår Rosén m.fl. (2019) en tydligare beskrivning av studiehandledarens roll och en övergripande strukturell organisation av interdisciplinärt samarbete mellan studiehandledare och andra lärare. Även Avery (2017) har i sin studie om den flerspråkiga studiehandledningens funktion och organisation i svensk grundskola visat på vikten av pedagogisk samverkan. Hennes resultat tyder på att graden av samverkan är otillräcklig. Studiehandledarna i hennes studie utgår från sina egna, ibland bristfälliga, ämneskunskaper. Dessutom var förutsättningarna för samarbete mellan studiehandledare och ämneslärare otillfredsställande. Magnusson och Uddling (2023) påtalar vikten av samskapande rutiner för att möjliggöra fungerande samverkan mellan studiehandledare och andra lärare.

Modersmåls lärare och/eller studiehandledare?

Många modersmåls lärare arbetar även som studiehandledare och träffar således sina elever i olika roller. De olika rollerna innehar, som ovan beskrivits, olika mandat och arbetsuppgifter (Skolverket, 2022). Som modersmåls lärare följer de läroplanen och har undervisningsansvaret i ämnet modersmål. De ansvarar då som språklärare för organisationen av modersmålsundervisningen och träffar sin klass eller sina klasser återkommande under minst en termin. Som studiehandledare däremot stöttar de enskilda elever eller mindre elevgrupper temporärt utifrån klass- eller ämneslärares instruktioner. Denna diskrepans mellan de två olika yrkena och arbetsuppgifterna försvårar i vissa fall klass- och ämneslärares förståelse för och förväntningar på dessa två olika flerspråkiga praktiker (se exempelvis Rosén m.fl., 2019).

Bristen på universitetsutbildade studiehandledare och modersmåls lärare leder dessutom till att det anställs modersmåls lärare och studiehandledare med mycket varierad utbildningsmässig bakgrund, och framför allt studiehandledares arbetsuppgifter och yrkesroll tolkas väldigt olika av lärare, specialpedagoger och studiehandledarna själva (Skolverket, 2020). Tolv av de till delstudie II och III intervjuade pedagoger arbetar både som modersmåls lärare och studiehandledare. De flesta modersmåls lärare/studiehandledare som ingår i delstudie II och III har olika högskoleutbildningar, några i didaktik eller pedagogik, medan andra enbart förfogar över en gymnasieutbildning.

2.5 Sammanfattning

Språklig och kulturell heterogenitet är vanligt förekommande i svenska klassrum. Den flerspråkiga undervisningen i dessa klassrum beskrivs som en mänsklig rättighet och motvikt mot rasism och etniska fördomar. På grund av flerspråkighetens positiva effekter bör den enligt svensk lagstiftning och utifrån svenska styrdokument främjas och betraktas som tillgång. Språk ses ur sociokulturella perspektiv och enligt svenska styrdokument som centralt för lärande och kunskapsinhämtning, och genom att ägna sig åt explicit undervisning av skol- och ämnesspråket stöttas elevernas språkliga och kunskapsmässiga utveckling. För att kunna knyta an till alla elevers språkliga och kulturella bakgrunder och tillvarata elevers hela språkliga repertoar kan ämnes- och klasslärare exempelvis arbeta med pedagogiskt transspråkande.

Att definiera flerspråkighet och utifrån dessa definitioner tilldela rätt typ av pedagogiskt stöd för flerspråkiga elever är komplext. Genom deltagandet i ämnet svenska som andraspråk stärks vissa elevers, exempelvis elever med andra modersmål än svenska eller elever som har bott utomlands, språkutveckling utifrån ett andraspråksperspektiv. Deltagandet i ämnet modersmål är främst förbehållen elever med andra förstaspråk än svenska och elever med anknytning till minoritetsspråk. Genom deltagandet i modersmålsundervisning ges dessa elever möjlighet att utveckla sina kunskaper i modersmålet och sin flerspråkiga identitet. Genom studiehandledning på elevers modersmåls mål erbjuds andraspråkselever som har svårigheter att nå kunskapskraven i ett eller flera ämnen tillfällig stöttning.

3 Didaktiskt samarbete

In education, collaboration is intended to “promote the most effective teaching possible for the greatest number of students”. (Pugach & Johnson 1995, s. 178)

För att få en bild av aktuell forskning om didaktiskt samarbete som förutsättning för stöttning av flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling och för att finna en plattform för avhandlingsstudiens kunskapsbidrag redovisas i detta kapitel ett urval av forskningsstudier relevanta för avhandlingens syfte och frågeställningar. I de kommande avsnitten presenteras utifrån tidigare forskning en definition av didaktiskt samarbete, syftet med, innehållet i och omfattningen av didaktiskt samarbete samt vilka som ska samarbeta med varandra. Därefter beskrivs forskning som berör förutsättningar för och tänkbara hinder i organisationen av framgångsrikt didaktiskt samarbete. Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

3.1 Definition av didaktiskt samarbete

I didaktisk forskning används många olika begrepp för didaktiskt samarbete. I internationell forskning omnämns didaktiskt samarbete bland annat som *team teaching* (se exempelvis Baeten & Simons, 2014; Davis, 2002; Lasagabaster, 2018; Stewart & Perry, 2005), *intercultural team teaching* (se exempelvis Carless, 2006; Kim, 2015), *co-teaching*, *cooperative teaching*, *collaborative teaching* (se exempelvis Bauler & Kang, 2020; Dillon m.fl., 2015; Kim, 2015), *interdisciplinary collaboration* (se exempelvis Li, 2020; Molle & Huang, 2021; Stewart & Perry, 2005), *teacher collaboration* (se exempelvis Creese m.fl., 1997; Gunning m.fl., 2016; Yoon, 2023), *collaborative networks* (se exempelvis Humphry m.fl., 2006), eller helt enkelt som *collaboration* (se exempelvis Andriessen Baker; 2020; Bouchard & Stegemoller, 2019; Cummins, 2001; Dale m.fl., 2018; Donato, 2004; Fulton, 2003; Montiel-Overall, 2005; Thompson & Rodriguez-Mojica, 2023; Seo, 2014). I denna kappa sammanfattas och översätts dessa olika begrepp dock till *didaktiskt samarbete*. I

forskning skriven på engelska används dessutom inte begreppet *didactics* synonymt med det svenska begreppet *didaktik* (Nationalencyklopedin [NE], u.å.). Därför användes i delstudierna I och II *pedagogical collaboration*, medan kappan, som är skriven på svenska, utgår ifrån den svenska termen didaktiskt samarbete.

Enligt Andriessen och Baker (2020) innebär didaktiskt samarbete att olika parter arbetar på ett jämställt sätt med varandra, att de samarbetande parterna skapar gemensam mening och att de visar hänsyn till varandra. Buckley (1999), som utgår från begreppet ”team teaching”, menar att didaktiskt samarbete innebär att en grupp lärare samarbetar målmedvetet och regelbundet för att hjälpa elever i deras lärande. I didaktiskt samarbete ingår, enligt Buckley, gemensam målsättning, utformande av kursplaner, lektionsförberedelser och utvärdering av elevresultaten. De samarbetande parterna delar insikter och diskuterar med varandra för att öka elevernas skolframgång. Enligt Creese (2006) som använder termen ”teacher collaboration” innebär ett lärarsamarbete i regel att flera lärare arbetar tillsammans i ett och samma klassrum. Framför allt när lärarna stöttar flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling drar de nytta av varandras kompetenser.

3.2 Vem samarbetar med vem?

Didaktiska samarbeten behöver inte nödvändigtvis enbart ske mellan två lärare. Av den anledningen beskrivs i de kommande avsnitten först intradisciplinära didaktiska samarbeten, det vill säga samarbetet mellan olika lärare, och därefter interdisciplinära didaktiska samarbeten, det vill säga samarbetet mellan lärare och andra yrkeskategorier.

3.2.1 Intradisciplinärt samarbete

I Baeten och Simons (2014) litteraturoversikt beskrivs hur forskning om didaktiskt samarbete ofta avser intradisciplinärt samarbete, det vill säga samarbetet mellan olika lärare med undervisningsansvar i olika ämnen (se exempelvis Dillon m.fl., 2015; Dale m.fl., 2018; Li, 2020; Molle & Huang, 2021 eller Yoon, 2023) eller erfarna lärare och blivande lärare, lärarstudenter (se exempelvis Baten & Simons, 2014). I de flesta fall handlar det alltså om samarbeten mellan olika lärare med liknande utbildningsbakgrund, en lärarutbildning. En legitimerad lärare har ett formellt ansvar för undervisning av en klass eller för ett ämne i många klasser. En lärares undervisningsansvar kan bara delas om

det finns en sådan formell ordning, till exempel tvåläraresystem, lärarlag med ansvar för flera klasser eller specialpedagog med formellt ansvar för pedagogisk utveckling. Således kan samarbetet mellan personer med samma eller liknande yrkesroll, kompetens och uppdrag, såsom olika lärare som arbetar tillsammans med gemensamt och formellt undervisnings- och elevansvar, beskrivas som intradisciplinärt. Samarbetet sker mellan personer som delar ansvaret för det som enligt skollagen är den legitimerade lärarens specifika profession och formella ansvar såsom att planera, genomföra och utvärdera undervisning.

3.2.2 Interdisciplinärt samarbete

Samarbetet mellan olika yrkesgrupper förekommer också i skolan, såsom samarbete mellan lärare och logoped, eller lärare och elevassistenter eller som i Thomson och Rodriguez-Mojicas (2023) studie mellan lärare och administratörer. Det finns svensk forskning om samarbete mellan modersmåslärare och lärare (se exempelvis Avery, 2015) och om samarbete mellan studiehandledare och lärare (se exempelvis Avery, 2016; Rosén m.fl., 2019). Framför allt det sistnämnda kan beskrivas som interdisciplinärt samarbete, då undervisnings- och elevansvaret ligger hos den examinerade läraren och studiehandledare arbetar utifrån lärarens instruktioner med enskilda elever. Averages (2016; 2017) studier visar till exempel brister i samarbetet mellan olika pedagogiska personalkategorier. Flera av studiehandledarna hade inte tillgång till läromedel och studiehandledarna delgavs inte tillräcklig med information inför studiehandledningstillfällena.

Dessa typer av interdisciplinära samarbeten är dock mindre frekvent beskrivna i didaktisk forskning om stöttning av flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. Med interdisciplinärt samarbete avses i denna kapp således samarbetet som äger rum mellan olika professioner och som syftar till att förbättra situationen för enskilda elever, en specifik grupp elever eller en hel klass. Så kan nämnas samarbetet mellan lärare och andra yrkesgrupper såsom studiehandledare, logoped, psykolog eller elevassistent. Konkret i denna studie handlar det främst om samarbetet mellan lärare, studiehandledare och modersmåslärare. Studiehandledarens uppdrag är inte undervisning, medan modersmåsläraren är ansvarig för undervisning av några elever i deras modersmål. Samarbetet mellan klass- och ämneslärare, specialpedagoger, modersmåslärare och studiehandledare tillhör i de flesta fallen denna kategori. Dessa interdisciplinära samarbeten är av stor vikt för att skapa goda förutsättningar till lärande och utveckling för de flerspråkiga eleverna och för att bidra

till högre kompetens och kunnande på en skola. Genom att ta del av den andras kompetens och erfarenheter samarbetar de olika yrkena kring en elev eller en grupp elever. En modersmåls lärare kan ansvara över en elevs modersmålsutveckling och på så sätt dela ansvaret för elevens lärande och utveckling med en lärare, men det innebär inte ett delat ansvar för undervisning i övriga ämnen. Däremot delar de ansvaret för elevens språk- och identitetsutveckling. Denna typ av samarbeten mellan olika professioner innebär således att de olika professionerna tillsammans utifrån sin kompetens försöker förbättra skolsituationen för elever och bidra till en generell kompetens kring, i det här fallet, flerspråkighet. Det didaktiska samarbetet syftar i dessa fall till att förbättra undervisningssituationen och språk- och kunskapsutveckling för en flerspråkig elev, eller en grupp flerspråkiga elever.

3.3 Varför samarbete didaktiskt?

Didaktiskt samarbete är av stor vikt när det kommer till stöttnen av flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling och ses som en avgörande faktor för elevernas skolframgång (se exempelvis Creese m.fl., 1997; Cummins, 2001; García 2009; Leana & Pil, 2006). Men didaktiska samarbeten gynnar även de samarbetande lärarna själva (se exempelvis Baeten & Simons, 2014; Buckley, 1999). Av den anledningen följer i de kommande avsnitten en presentation om forskning som behandlar didaktiska samarbeten för holistisk elevstöttning och därefter forskning om didaktiska samarbeten för lärares professionsutveckling.

3.3.1 Holistisk elevstöttning

Tidigare studier tyder på att lärare som samarbetar upplever att de delar ansvaret för sina elevers välmående, inläring och utveckling, vilket i sin tur också ökar chanserna för att elever som upplever svårigheter i skolan uppnår skolframgång (se exempelvis Bolam m.fl., 2005; Goddard m.fl., 2007). Humphrey m.fl. (2006) har undersökt hur lärare från olika länder resonerar om stöttnen av flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. Dessa lärare arbetar alla i språkligt och kulturellt heterogena klassrum och påtalar utmaningen i att undervisa många olika elever med olika språkliga och heterogena bakgrunder samtidigt i samma klassrum. De beskriver därför bland annat vikten av gemensamma pedagogiska samtal samt behovet av att bygga samarbetsnätverk med andra yrkesverksamma. ”Teacher collaboration” mellan språklärare och andra ämneslärare leder enligt Yoon (2023) till att öka

chansen att ämneslärare ägnar sig åt undervisning av det ämnestypiska språket. Ett samarbete mellan språklärare och ämneslärare beskrivs även av Molle och Huang (2021). De utgår från begreppet ”interdisciplinary collaboration” och enligt dem ses det didaktiska samarbetet som en process som involverar olika professioner från olika discipliner som har som gemensamt mål att integrera olika perspektiv och metoder från sina respektive områden för att stötta flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling på ett holistiskt och innovativt sätt. Thompson och Rodriguez-Mojica (2023) betonar vikten av att involvera olika yrkesgrupper i samarbeten, såsom administratörer, kuratorer, psykologer, vårdnadshavare och busschaufförer, för att öka känslan av ett holistiskt och gemensamt elevansvar.

3.3.2 Kollegial professionsutveckling

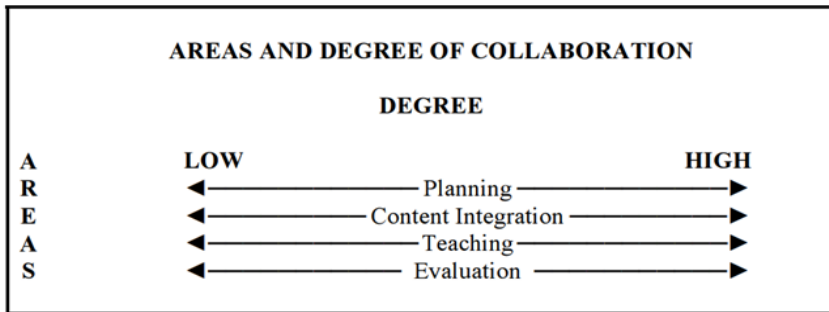
Buckley (1999) poängterar att didaktiskt samarbete gynnar både elever och lärare: ”When [team teaching] teaching is most successful both teachers and students learn” (Buckley, 1999, s. 3). Buckley fortsätter med att beskriva det didaktiska samarbetets fördelar och menar att de samarbetande parterna kompletterar varandra, lär sig och utmanas av varandra samt förhindrar utmattning. De samarbetande parterna spar nämligen tid när de samarbetar långvarigt eftersom de delar på undervisningsansvaret. Osäkra eller mindre erfarna lärare stöttas i sin yrkesutbildning genom samarbetet och erfarna lärare vågar pröva nya och andra metoder. Dessutom ökas helhetsansvaret för eleverna. Deras utmaningar och tillgångar belyses nämligen ur olika vinklar utifrån de olika samarbetande parternas kunskaper och erfarenheter. Enligt Baeten och Simons (2014), som använder begreppet ”team teaching”, är didaktiskt samarbete ämnat att både stötta blivande lärare i deras yrkesgärning och motverka utbildade lärares känsla av isolation. Genom samarbete ökas både lärarstudenternas och lärarnas möjligheter för erfarenhetsutbyte och gemensam reflektion och dialog. Fulton (2003), som skriver om ”professional learning communities”, betonar att samarbete inte enbart bör ses som ett sätt för elever att lära sig utan även som en metod för olika lärare och annan personal att planera och undervisa gemensamt. I samarbete konstrueras nämligen även mening utifrån gemensamma diskussioner mellan gruppmedlemmar. Samarbete grundas, enligt Seo (2014), på gemensam konstruktion av kunskap som sedan mynnar ut i en gemensam praktik. Genom didaktiskt samarbete engagerar sig lärare, enligt Baeten och Simons (2014), i gemensam interaktion och meningsskapande och stöttas således i sin lärargärning för att uppnå högre skolframgång hos sina elever. Lärarna stöttar varandra i sin professionalism och yrkesgärning. Wenger (2011) beskriver hur lärare i gemenskap utvecklar sin yrkespraktik

över tid. Även Vangrieken m.fl. (2017, s. 48, 49) beskriver i sin systematiska litteraturoversikt syftet med olika ”teacher communities” som att utveckla professionellt lärande genom lärarsamarbete. De skiljer mellan ”teacher professional learning communities” och ”communities of practice” (praktikergemenskaper). Det förstnämnda används enligt Vangrieken m. fl. främst i utbildningssammanhang (se exempelvis Owen, 2014), medan det sistnämnda används både i utbildningssammanhang, i företag och hälsorelaterade organisationer (se exempelvis Li m.fl., 2009; Wenger & Snyder, 2000). Att utvärdera skillnader mellan dessa begrepp är dock inte syftet med denna avhandling. Vangrieken m.fl. (2017) påtalar att begreppen ofta används synonymt och syftar till att olika samarbetsparter lär sig av varandra och utvecklas i sin yrkesutövning. Lelinge (2022) skriver i stället i sin avhandling om kollaborativ professionell utveckling och hur ett kollektivt läraransvar bidrar till att utveckla undervisningsmetoder och -situationer, vilket i sin tur påverkar elevers lärande positivt. Donato (2004) menar att samarbeten till och med bidrar till att integrera marginaliserade samarbetsparter i ömsesidigt målinriktat lärande.

3.4 Graden av och innehållet i didaktiskt samarbete

Graden av det didaktiska samarbetet kan variera. Vissa samarbeten kan röra sig endast om informationsutbyte inför undervisning, såsom visat i delstudierna II och III ofta är fallet i samarbetet mellan lärare och studiehandledare. Andra samarbeten, som illustrerats i delstudie I, avser även gemensam planering inför undervisningen, såsom samarbetet mellan exempelvis olika klasser eller ämneslärare. Och ännu andra innehåller både gemensam planering, undervisning och utvärdering, såsom samarbeten mellan, i delstudie I, lärare i svenska och svenska som andraspråk. Stewart och Perry (2005) använder begreppet ”intercultural team teaching” och beskriver olika sätt att samarbeta på. De delar upp det didaktiska samarbetet på olika nivåer, från en låg till en hög nivå. På en lägre nivå beskrivs samarbetet som gemensam planering med efterföljande enskild undervisning, och på en högre nivå innefattar samarbetet både gemensam planering, undervisning och utvärdering. Maletina m.fl. (2015, s. 558) som skriver om didaktiskt samarbete mellan språklärare och andra ämneslärare skiljer på tre olika sorters samarbeten: ”co-operation, collaboration and team-team teaching”. Co-operation definieras som utbyte av information lärarna emellan, gemensam betygsättning eller utvärdering av undervisningsmaterial. Collaboration avser gemensam planering inför lektionerna och utbyte av material eller undervisningsmetoder, och team teaching står för att varje lärare ansvarar för sitt expertområde, medan de undervisar

gemensamt och samtidigt i klassrummet. Utifrån lärarnas förutsättningar och elevernas behov kan graden av samarbetet variera. Som figur 2 visar beskriver även Davis (2002) olika nivåer av samarbete:



Figur 2: Davis olika nivåer av samarbete (2002, s. 20)

Davis utgår ifrån att ”team teaching” delas in fyra olika didaktiska delmoment: planering, integration av innehåll, undervisning och utvärdering (författarens egen översättning). Enligt den definitionen kan alltså till och med graden av samarbete i de olika delmomenten variera. Baeten och Simons (2014, s. 94) beskriver i sin litteraturöversikt olika didaktiska samarbetsmodeller mellan verksamma utbildade lärare och blivande lärare, det vill säga lärarstudenter. Forskarna argumenterar för att lärarstudenterna genom didaktiskt samarbete blir aktivare deltagare i sitt eget lärande. Delade undervisningserfarenheter och gemensam reflektion mellan lärare och lärarstudent är centrala i dessa didaktiska samarbeten. Bland andra nämns två olika modeller: ”the assistant teaching model” och ”the equal status model”. I den förstnämnda ansvarar en av lärarna fullt ut för förmedlingen av kunskapsstoffet, medan den andra läraren agerar assistent och exempelvis cirkulerar genom klassrummet under lektionen för att erbjuda eleverna stöd vid behov. Den andra modellen består av tre olika undergrupper: ”(a) sequential teaching, (b) parallel teaching, and (c) station teaching”. I denna modell bär de olika lärarna lika mycket ansvar för kunskapsförmedlingen. I sekventiell undervisning delar de undervisande lärarna upp undervisningsaktiviteterna mellan sig och undervisar olika delar men under samma lektion och i samma klass. Vid parallellundervisning delar de olika undervisande lärarna upp klassen i subgrupper, och samma innehåll förmedlas till de olika grupperna samtidigt men av olika lärare. Vid stationär undervisning delar de olika lärarna upp lektionsinnehållet mellan sig och undervisar det tilldelade innehållet till alla de olika subgrupperna i klassen. Baeten och Simons framhåller att fördelarna med didaktiskt samarbete mellan lärare och blivande lärare är flera. För lärarstudenterna nämns exempelvis ökat

stöd, ökad dialog om lärande och undervisning samt professionell och personlig utveckling. Fördelarna för lärarna kan vara minskad arbetsbelastning, utveckling och lärande samt ökat samarbete i skolan. En nackdel, menar Baeten och Simons, kan vara att det ibland är förvirrande för eleverna när de konfronteras med flera lärare i klassrummet.

3.5 Faktorer som påverkar framgångsrika didaktiska samarbeten

Tidigare forskning tyder på att ett framgångsrikt samarbete grundar sig på att de som samarbetar ser varandra som kompetenta och jämlika. Elevernas lärande och skolframgång bör ses som ett gemensamt ansvar för alla som arbetar med och omkring andrapråkselever (Thomson & Rodriguez-Mojica, 2023). Ett exempel på det beskrivs i Yoons (2023) kvalitativa fallstudie om ”teacher collaboration”. Där undersöks hur ett sådant samarbete kan te sig i ett högstadielklassrum i en språkligt och kulturellt heterogen skola i en förort i New York. De två deltagande lärarna, en ämneslärare och en språklärare, såg positivt på både samarbetet och varandras kompetenser, vilket i studien tolkades som grunden till ett välfungerande partnerskap. Trots organisatoriska hinder uppskattade och värdesatte lärarna samarbetet. Resultaten tyder vidare på att ett gott didaktiskt samarbete kan uppnås, när samarbetande parter gemensamt tar ansvar för flerspråkiga elevers lärande. De såg varandra som kompetenta resurser och kände att de kompletterade varandra kunskapsmässigt. Lärarna i studien arbetade på ett elevcentrerat sätt och stödet fördelades prestigelöst utifrån elevernas behov.

Dillon m.fl. (2015) påtalar i en studie om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt och samarbete, ”co-teaching”, mellan arabisktalande och engelsktalande lärare att graden av samarbetet kan vara avhängigt av de samarbetande parternas kompetenser, utbildningar och kunskaper. I studien diskuteras bland annat samarbetet mellan erfarna, välutbildade lärare och oerfarna lärare. Trots olika förkunskaper och utbildningsnivåer beskrev de flesta tillfrågade lärare det didaktiska samarbetet som fördelaktigt för utvecklingen av oerfarna lärare och i slutändan som gynnsamt för undervisningens kvalitet.

Molle och Huang (2021) utgår från begreppet ”interdisciplinary and interorganizational collaboration” och beskriver i sin tur vikten av att de samarbetande lärarna uppfattar undervisningen i språk och själva ämnesinnehållet som lika viktiga. De undersöker i en fallstudie hur två olika amerikanska

universitetsinstitutioner, där den ena fokuserar på naturvetenskaplig och den andra på språkvetenskaplig utbildning, gemensamt stöttar flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. Blicken riktas mot vilka faktorer som krävs för att kunna integrera rättvisaspekter, vetenskap och språkutveckling på ett framgångsrikt sätt. För att varaktigt kunna samarbeta krävs hög elevaktivitet och att de olika ämnena, naturvetenskap och språkinläring, integreras på ett reellt sätt. Båda ämnena bör anses vara lika viktiga och nödvändiga i det interdisciplinära samarbetet.

Att de samarbetande lärare kompletterar varandra och är välvilligt inställda till och mottagliga för samarbete beskrivs på liknande sätt av flera andra forskare som en grundförutsättning för framgångsrikt didaktiskt samarbete (Carless, 2006; Lasagabaster, 2018). De samarbetande pedagogerna bör ha en gemensam pedagogisk syn eller vilja och öppenhet till att kompromissa (Carless, 2006). Carless skriver om ”intercultural team teaching”, det vill säga om samarbetet mellan språklärare som har engelska som sitt förstaspråk och ämneslärare som har ett annat förstaspråk än engelska. En annan viktig faktor för framgångsrikt didaktiskt samarbete (även hon använder begreppet intercultural team teaching) pekas ut av Kim (2015), nämligen ömsesidigt förtroende och respekt mellan de samarbetande parterna. Att bygga upp detta tar dock tid. Endast om kontinuitet finns kan ett produktivt samarbete byggas upp och bibehållas över längre tid (Carless, 2006). Ett långvarigt samarbete leder dessutom till att de samarbetande parterna lär känna varandra på ett djupare plan. Att deras relation inte enbart inskränker sig till själva samarbetet ter sig nämligen också som en viktig förutsättning.

En kanadensisk studie om ”teacher collaboration” bekräftar vikten av tidsfaktorn (Gunning m.fl., 2016). För att lärarna ska kunna börja och fortsätta samarbeta behöver de både tillräckligt med tid, adekvat undervisningsmaterial och administrativt stöd. Således är det inte bara en fråga om att språklärare och ämneslärare samarbetar utan även vilken sorts administrativt och strukturellt stöd för organisationen av det didaktiska samarbetet de får. Ett sätt att underlätta samarbetet administrativt påtalas av Bouchard and Stegemoller (2019). För att överkomma strukturella och organisatoriska hinder undersökte de två olika digitala plattformars användbarhet för samarbetet mellan olika lärare. De kom fram till att dessa plattformar inte bara underlättade samarbetet och samplaneringen mellan olika lärare från olika discipliner utan att plattformarna även lade grunden till fortsatta kontakter mellan lärare efter projektets slut. Dessutom kunde även föräldrarna och eleverna dra nytta av plattformarna. Thompson och Rodriguez-Mojica (2023) har undersökt hur ett strategiskt återkommande författande av individuella språkutvecklingsplaner för

andraspråkselever kan öka chanserna för ett välfungerande didaktiskt samarbete mellan olika lärare från olika discipliner. I deras studie om dessa ämnesövergripande språkutvecklingsplaner konstaterade de att de inblandade lärarnas känsla av gemensamt ansvar för andraspråkselevernas utveckling ökade i alla ämnen. I återkommande möten under vilka utvecklingsplanerna diskuterades kunde de olika ämneslärarna jämföra sina arbetsstrategier och elevernas skolframgång och -resultat. Tack vare dessa möten uppfattade alla involverade lärare, och inte enbart språklärare, elevernas språkliga utveckling som en del av sitt ansvar.

3.6 Tänkbara faktorer som försvårar didaktiska samarbeten

Som nämnts ovan har ett didaktiskt samarbete mellan språklärare och andra ämneslärare potential att gynna både elevernas språkliga och ämnesmässiga utveckling. Att initiera och upprätthålla ett effektivt didaktiskt samarbete är dock enligt Little (1990), som skriver om skolor som kollaborativa kulturer och miljöer, svårt. Många olika faktorer och aspekter kan försvåra ett framgångsrikt didaktiskt samarbete över och inom yrkesgränserna. I detta avsnitt presenteras därför utifrån tidigare forskning olika framträdande aspekter, faktorer och förutsättningar som kan försvåra ett didaktiskt samarbete, nämligen avsaknad av förankring, bristfällig utbildning och kunskap, bristande förståelse för disciplinär eller kulturell identitet, maktfaktorer och statusfrågor och slutligen strukturella och organisatoriska faktorer.

Vikten av samarbetets förankring framhålls av Carless (2006) och bekräftas även av Banegas (2016). Banegas framhåller att det ämnesövergripande didaktiska samarbetet måste vara väl förankrat i styrdokumentet och hos de samarbetande parterna för att det ska ge positiva effekter. Om implementering av samarbete mellan språklärare och andra ämneslärare påtvingas ovanifrån utan direkt förankring hos lärarna är det dömt att misslyckas. Davison (2006, s. 467) i sin tur utgår ifrån att ett didaktiskt samarbete mellan språklärare och andra ämneslärare kan delas in i olika effektivitetsnivåer. Befinner sig de samarbetande lärarna på den lägsta nivån, som han kallar ”pseudocomplience or passive resistance”, är samarbetet dömt att misslyckas. De samarbetande lärarna föredrar i dessa fall egentligen att arbeta självständigt i sitt klassrum, men tvingas att samarbeta. Endast om lärarna investerar tid, intresse och vilja i ett samarbete kan positiva resultat springa ur det. Samarbetet behöver alltså vara förankrat både på styrnivå och på praktikernivån.

Carless (2006) nämner dessutom att bristfällig utbildning och kunskap kan försvåra samarbetet över ämnesgränser. Ett svenskt exempel på det beskrivs av Rosén m.fl. (2019). Enligt dem beror studiehandledares delaktighet och aktörskap i samarbetet med klass- och ämneslärare ofta på hur de positionerar sig. I vissa fall blir nämligen rollfördelningar mellan klasslärare, ämneslärare och studiehandledare otydliga. Studiehandledare som har lärarexamen, praktisk undervisningserfarenhet, goda kompetenser i både förstaspråket och svenska, är väl insatta i det svenska skolsystemet och har en fast anställning utövar mer inflytande, medan studiehandledare som inte har detta löper större risk för marginalisering. Det i Rosén m.fl. beskrivna samarbetet kan jämföras med samarbetet mellan studiehandledare och lärare i den föreliggande studien. Även Dale m.fl. (2018) beskriver olika lärares brist på expertis och färdigheter som en negativ påverkansfaktor. Vissa lärare kan sakna språkliga, metaspråkliga, ämnesmässiga eller innehållsmässiga kunskaper, andra däremot lider brist på konkreta samarbetskunskaper. I vissa fall vet de samarbetande lärarna inte helt vad som förväntas av dem och vad de kan förvänta sig av den andra parten. De samarbetande lärarna behöver dessutom vara förtrogna med metoder för och modeller över didaktiskt samarbete för att kunna dra nytta av samarbetets fördelar.

Olika brister i förståelsen kopplade till disciplinär eller kulturell identitet samt maktfaktorer och statusfrågor kan också stå i vägen för ett framgångsrikt samarbete mellan språklärare och andra ämneslärare (Dale m.fl., 2018). Så kan vissa lärare exempelvis anse sig endast vara ansvariga för antingen undervisningen i språk eller i ämnet. Dale m.fl. beskriver hur lärarna antingen identifierade sig som språk- eller ämneslärare. Denna syn påverkade det didaktiska samarbetet genom att innehåll och material från den andra disciplinen inte uppfattades som lika viktigt som det från den egna disciplinen. Ämneslärare kan exempelvis fokusera mer på ämnesinnehållet, medan språkläraren vill ägna mer tid åt elevers språkliga utveckling. Risken finns att konkurrenssituationer eller en obalans mellan undervisningen av språk eller ämnet uppstår. Den refererade forskningen handlar om samarbete mellan språklärare och andra ämneslärare, men vissa delar i resultatet, såsom uppfattningen om att det egna ämnet är viktigare än flerspråkig stöttning, kan ha bäring för den typen av mer asymmetriskt samarbete som fokuseras främst i delstudie II och III.

Creese (2006, s. 450) förklarar att spänningar mellan språklärare och andra ämneslärare kan uppstå för att "Teachers with different professional roles are under different professional pressures". Olika lärare kan dessutom tillhöra olika undervisningstraditioner och således ha olika föreställningar om hur

undervisningen ska gå till (Dale m.fl., 2018). Ämneslärare tenderar, enligt Dale m.fl., till att fokusera på överföring av kunskaper utifrån kursplaner och betygskriterier, medan språklärare betonar språkfärdighetsträning oberoende av kursplaner och provkrav. McClure och Cahnmann-Taylor (2010) påtalar att "co-teaching" är en komplex social handling som påverkas av hierarkiska relationer och statusfrågor. Ofta har språklärare och språkliga frågor lägre status än ämneslärare och ämnen. Vidare prioriteras undervisning av ämnesinnehållet före språklig undervisning. Även lärarnas språkanvändning och etnicitet ses enligt författarna som viktiga sociala påverkansfaktorer som påverkar samarbetets utfall.

Allt som oftast pekas dock strukturella och organisatoriska faktorer ut som hinder i organisationen av didaktiskt samarbete (se exempelvis Dale m.fl., 2018). Ett exempel på det återges i Lis (2020) studie. I en forskningsöversikt sammanfattar hon forskning om didaktiskt samarbete mellan språklärare och andra ämneslärare på universitet och högskolor. I den fokuserar hon främst på studier om studenter som har engelska som sitt andraspråk men som studerar olika program på engelska eller amerikanska universitet och högskolor. Liksom modersmåls lärare och studiehandledare i denna avhandling är andraspråklärarna i Lis studie anställda på särskilda språkenheter, medan ämneslärarna har sin hemvist inom respektive ämnesavdelningar. Ett naturligt förekommande samarbete försvåras således av strukturella hinder, och många av de beskrivna samarbetena verkar vara avhängiga av att institutionerna är positiva till interdisciplinärt samarbete. Hon poängterar dock att fördelarna med långvariga samarbeten överväger trots strukturella hinder. Som ett alternativt till samarbeten mellan språklärare och andra ämneslärare föreslår Li vidareutbildningar av ämneslärare för att minska avstånden mellan de traditionella ämnesgränserna. Det ska leda till att ämneslärare även ägnar sig åt språkutvecklande undervisning av det ämnestypiska språket. En annan lösning skulle, enligt henne, kunna vara att vidareutbilda språklärarna inom de olika ämnesdisciplinerna.

Vikten av strukturellt stöd påtalas även av Bauler och Kang (2020). I deras studie om "co-teaching practices" visades att avsaknaden av strukturellt stöd ledde till att de samarbetande lärarnas personligheter påverkade de didaktiska samarbeten. Lärare som uppfattade samarbeten som givande tenderade att samarbeta mer, medan lärare som inte uppfattade vikten av ett didaktiskt samarbete tenderade att avstå. En norsk studie (Haukås, 2016) beskriver hur ämnes- och klasslärare av praktiska skäl avstår från didaktiskt samarbete med modersmåls lärare och studiehandledare. De norska lärarna i studien anser att ett didaktiskt samarbete visserligen skulle gynna flerspråkiga elever, men i

praktiken förekommer inget sådant samarbete. Strukturella och organisatoriska faktorer försvårar deras didaktiska samarbete med modersmåslärare och studiehandledare utanför den egna skolan. Det beskriver även Ylenfors m.fl. (2022). I en enkätstudie om flerspråkiga svenska elever som möter svårigheter med läsning och skrivning konstaterar de att den största delen av samarbetet mellan modersmåslärare och skolans pedagoger upptas av praktiskt organisatoriska saker, såsom schemaläggning. Samarbetet fokuserar endast i mycket liten omfattning på kartläggningen av elevernas språkliga utveckling. Samarbetet mellan studiehandledare och skolans personal, däremot, ägnar sig åt antingen förebyggande av läs- och skrivsvårigheter eller främjande av flerspråkig läs- och skrivutveckling. Dock uppger flera av de i studien deltagande skolorna att de inte helt förstår exakt vad studiehandledning ska innehålla. Enligt forskarna och de i studien deltagande skolorna bör samarbetet med modersmåslärare och studiehandledare utökas och framför allt förbättras för att i större utsträckning ägna samarbetstid åt att stötta flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling. Ylenfors m.fl. tolkar anledningen till det begränsade samarbete som att modersmålsundervisning och studiehandledning över lag inte integreras tillräckligt i övrig undervisning. Vissa skolor i deras studie har i stället hittat skolinterna lösningar, genom att anställa flerspråkig personal för att stötta flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling.

3.7 Sammanfattning

Didaktiskt samarbete benämns interanationellt bland annat som team teaching, co-teaching, cooperative teaching, collaborative teaching interdisciplinary collaboration teacher collaboration eller som collaborative networks. Didaktiskt samarbete kan bestå av interdisciplinärt eller intradisciplinärt samarbete och syftar till att motverka lärares känsla av isolering. De samarbetande parterna utbyter erfarenheter, kompletterar varandra och utvecklas i sin yrkesgörning. Didaktiskt samarbete syftar i förlängningen till att öka lärares möjligheter att stötta olika elevers olika behov och möta deras olika förutsättningar och bakgrunder. Framför allt samarbetet mellan språklärare och andra ämneslärare är viktigt för att flerspråkiga elever ska kunna ta till sig ämnesspråket och ämnesinnehållet. Didaktiska samarbeten kan variera i grad och till innehållet. De samarbetande parterna kan samarbeta på assisterande sätt eller på ett jämställt sätt. Samarbetet kan bestå av allt från co-operation till team teaching, det vill säga vissa samarbeten rör endast planering, medan andra inkluderar gemensam undervisning och utvärdering. För att didaktiskt samarbete ska fungera bör de samarbetande parterna komplettera varandra, vara

samarbetsvilliga och ha en gemensam pedagogisk syn. Tidsmässiga, organisatoriska och strukturella faktorer påverkar det didaktiska samarbetet.

4 Teoretiska utgångspunkter

Denna avhandling utgår ifrån en sociokulturell syn på språk, lärande, kunskap och samarbete. De teoretiska perspektiven beskrivna i detta kapitel utgör de ontologiska glasögon genom vilka materialet samlades in, analyserades och slutligen reflekterades över. I det följande beskrivs först sociokulturella perspektiv på språk, lärande och kunskap, med fokus på stöttning och den proximala utvecklingszonen. Därefter behandlas det till artiklarna och kappan använda ramverket över påverkansfaktorer på interdisciplinärt samarbete. Kapitel avslutas med en sammanfattning.

4.1 Sociokulturella perspektiv på språk, lärande och kunskap

Enligt Jakobsson (2012) måste människors tänkande och handlingar förstås som framväxande kulturella och historiska processer. Språk är enligt Vygotskij (1999), en av de sociokulturella perspektivens grundare, ett centralt verktyg i den processen. Språk antas utvecklas i sociala sammanhang samt i kommunikation och interaktion med andra människor (Vygotskij, 2001). Genom språk lär vi oss. Genom språk uttrycker vi oss. Genom val och användning av språk skapas våra sociala identiteter. Genom språk kan människan beskriva, tolka, analysera och begripa världen. Ontologiskt sett betraktas utveckling av språk och tänkande som en dialogisk process. Det betyder att språk och tänkande utvecklas i början av ett barns liv oberoende av varandra. Efter en viss punkt möts dock utvecklingskurvorna och ”thought becomes verbal, and speech rational” (Vygotskij, 1999, s. 83). Språkbehärskning ses som en förutsättning för att kunna ta till sig ämnesinnehåll. Språket är således både ett verktyg för att kommunicera utåt med andra människor och ett inre verktyg för att formulera tankar. Enligt Vygotskij (1999) utvecklar barnet sin identitet, sitt språk och sitt sätt att tänka genom kommunikation med sin närmaste. Barnet blir en del av en social gemenskap med vissa normer, regler, värderingar och synsätt och utvecklas till en tänkande varelse genom aktivt deltagandet i sin omgivning. Nya deltagare socialiseras in i en praktikgemenskap där

skriftspråket är en del av den. Sociokulturellt baserad andraspråksforskning fokuserar, enligt Lantolf (2011), på dialoger som kollektiva språkutvecklande processer. Språk och språkanvändningen, även kallat språkandet, anses vara sociala företeelser för att skapa mening. Språkets kommunikativa funktion uppfattas som särskilt viktig. Genom deltagandet i sociala aktiviteter lärs andraspråket in, enligt Lantolf.

Lärande sker naturligtvis inte enbart inom ramen för organiserad utbildning. Utifrån sociokulturella perspektiv har skolan, lärare och andra yrkesverksamma i skolan en central roll för att förbereda eleverna för ett liv i ett komplext samhälle (Wallerstedt m.fl., 2014). Skolan är således vägen in i samhällets kollektiva kunskaper och kultur. För att eleverna ska kunna navigera i skolmiljöer och senare i samhället behöver de kunna använda sig av skolans specifika redskap, skolspråket. De behöver socialiseras in i skolans språk och skolans sociala sammanhang och gemenskap. Ur sociokulturella perspektiv anses kunskap nämligen vara situerad och socialt konstruerad. Eleverna möter genom skolan det vetenskapliga, akademiska och institutionella språket. Eleverna behöver exempelvis undervisas i ämnestypiskt läsande och skrivande. Lärare måste möta barnen där de språkligt och kunskapsmässigt befinner sig, knyta an till deras vardagliga upplevelser för att utöka och utveckla dessa (Lantolf, 2011; Vygotskij, 1999). Lärare och andra professioner i skolan utgör en länk mellan elevers vardagliga erfarenheter och kunskaper och institutionella akademiska kunskaper och begrepp. De utgör således en bro mellan elevernas vardagliga referensramar, erfarenheter och kunskaper och den akademiska institutionella världen. Deras uppgift är att möta eleverna i den proximala utvecklingszonen och stötta dem mot självständighet.

4.1.2 Stöttning: från den proximala utvecklingszonen mot självständighet

Centralt för denna avhandling är hur olika lärare och pedagoger samarbetar för att stötta flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. Stöttning, även kallad scaffolding, handlar om att en mer kunnig person underlättar och möjliggör en annans lärande (Vygotskij, 2001). I många fall är den mer kunniga personen en lärare, men även andra elever kan tillhandahålla stöttning i skolan. Genom stöttning underlättar den mer kompetenta personen, också kallad expert, den lärande personen, från den aktuella utvecklingszonen mot nästa utvecklingszon och så småningom till självständighet. Avståndet mellan det individen kan utföra på egen hand och det hen lyckas utföra med hjälp av någon mer kompetent kallas utifrån Vygotskijs tankar för den proximala eller

närmaste utvecklingszonen. Detta kan ske genom att tydliggöra arbetsmålen, genom strukturering av arbetsuppgifter eller genom att följa upp olika steg i arbetsprocessen (Vygotskij, 1999). Stötningsprocessens delmoment beskrivs exempelvis av Wood m.fl. (1976). De utgår från sex olika delmoment: introducera (intressera eleven för uppgiften), minska frihetsgraden (minimera elevens aktiviteter, föra eleven närmare uppgiften), behålla motivation och uppmärksamhet (se till att eleven håller fokus på uppgiften), markera kritiska drag och moment (peka ut viktiga delar och eventuella misstag), kontrollera frustration och stress (stöttning så att uppgiften inte upplevs som övermäktig) samt visa och exemplifiera (modellera och demonstrera möjliga lösningar).

I sociokulturellt baserad andraspråksforskning används den proximala utvecklingszonen flitigt (Lantolf, 2011). Utifrån sociokulturell teoribildning kan stöttning av andraspråks elever innebära en socialisering in i den svenska skolkulturen. För att kunna knyta an till elevernas tidigare bakgrund krävs, enligt Lantolf, således kunskaper om deras tidigare språkliga och kulturella erfarenheter och kunskaper. En ensam klasslärare har inte fördjupade kunskaper om alla sina elevers tidigare språk och kulturer; således är samarbetet med andra vuxna, såsom vårdnadshavare och kanske framför allt modersmåls lärare och studiehandledare, en förutsättning för att kunna möta alla olika elever i den proximala utvecklingszonen. Om inte undervisande lärare har goda förkunskaper i elevernas hemkultur och förstaspråk kan hen överbrygga denna brist genom att samarbeta med modersmåls lärare och studiehandledare.

Didaktiskt samarbete: stöttning utifrån lärares proximala utvecklingszon

Flera forskare, som tagit sig an didaktiskt samarbete, utgår ifrån socialkonstruktivistiska (se exempelvis Baeten & Simons, 2014) eller sociokulturella perspektiv (se exempelvis Donato, 2004). Till exempel Montiel-Overall (2005) beskriver hur hon lutar sig mot Vygotskij, som enligt henne tillhandahåller teoretiska strukturer för att betrakta didaktiska samarbeten.

Utifrån dessa tankar ses, som nämnt ovan, lärande som en socialt konstruerad upplevelse som involverar människor som vägleder och stöttar varandra att förstå idéer bortom deras utvecklingsnivå. Vid didaktiskt samarbete stöttar således lärare och andra yrkesverksamma med olika kompetenser varandra. Den proximala utvecklingszonen diskuteras främst i relation till barns utveckling, men flera forskare anser att den även har relevans vid vuxnas didaktiska samarbete (Fulton, 2003; Montiel-Overall, 2005). Donato (2004) bekräftar i sin systematiska litteraturöversikt det didaktiska samarbetets sociokulturella

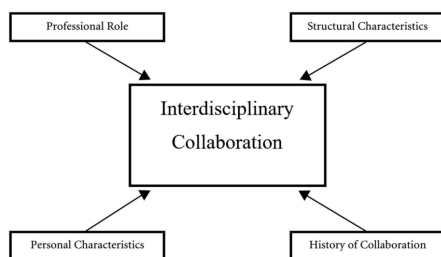
rötter och beskriver hur samarbete, lärande och utveckling hänger samman. Han påtalar vikten av gemensamma meningsfulla aktiviteter för att lärande och utveckling ska ske.

4.2 Bronsteins modell över påverkansfaktorer på interdisciplinärt samarbete

Eftersom didaktisk forskning ofta fokuserar på intradisciplinära samarbeten (Lasagabaster, 2018), medan jag i delstudie II och III önskade fokusera på interdisciplinära samarbeten, användes till artiklarna Bronsteins (2003) påverkansfaktorer på interdisciplinärt samarbete. Bronsteins forskning rör sig inom fältet hälsa, vård och socialt arbete. Inom det området har, enligt Bronstein, interdisciplinärt samarbete använts flitigt, omskrivits länge och undersökts frekvent.

Bronstein (2003) skriver i sin systematiska litteraturöversikt om socialarbetare som är vana vid att arbeta med kollegor från andra professionella bakgrunder och beskriver viktiga samarbetsfaktorer för framgångsrika interdisciplinära samarbeten. I sin översikt nämner Bronstein att dessa faktorer även kan användas inom andra yrkesområden, såsom skolan, där olika yrken möter varandra och behöver kunna samarbeta. Bronsteins modell över påverkansfaktorer på framgångsrikt samarbete användes i föreliggande avhandling i analysen av de båda artiklarna, det vill säga delstudien II och delstudien III samt i syntetiseringen av alla tre delstudier. Bronstein presenterar en idealbild över interdisciplinärt samarbete, vilken prövas mot empirin i delstudie II och III.

Bronsteins granskning är baserad på multidisciplinär teori om samverkan, teoretisk begreppsforskning från socialt arbete och hälso- och sjukvård, rollteori och ekologisk systemteori. Den resulterar i en modell över faktorer som påverkar interdisciplinärt samarbete. Denna modell, som bygger på generiska skildringar av komponenter i optimalt interdisciplinärt samarbete, kan därför, enligt Bronstein, med fördel användas i andra vetenskapliga discipliner för att maximera effekten av interdisciplinärt samarbete.



Figur 3: Påverkansfaktorer på interdisciplinärt samarbete (fritt efter Bronstein, 2003, s. 303).

Som framgår av figur 3 påverkar främst fyra faktorer resultatet av interdisciplinärt samarbete, nämligen *yrkesrollen* (professional role), *strukturella egenskaper* (structural characteristics), *personliga egenskaper* (personal characteristics) och *samarbetets historia* (history of collaboration).

En viktig påverkansfaktor för utfallet av interdisciplinärt samarbete är enligt Bronsteins (2003) modell en tydlig förståelse för sin egen och den andras yrkesroll. Utöver en stark känsla för yrkesrollen och hög yrkesetik bör samarbetspartnerna ha respekt för varandras yrkesroller och en holistisk syn på praktiker. Förväntningar på varandra behöver formuleras och kommuniceras tydligt. En viktig grundförutsättning för ett fungerande och meningsfullt samarbete är att båda parter behöver inse vikten av den andra partens insatser. Samarbetet i sig ska gynna båda parter. Samtidigt som de olika parterna behöver varandra för att sträva mot och uppnå gemensamma mål bör de förfoga över autonomi och en förmåga att vara självstyrande. Enligt Bronstein påverkar effekterna av status och hierarki resultatet av samarbetet. Bronstein föreslår därför att icke-hierarkiska, demokratiskt inriktade relationer bör ligga till grund för ett gott samarbete, där de olika yrkesverksamma ska uppfattas som lika viktiga resurser. Samarbetet ska således genomsyras av en demokratisk anda. I bästa fall skapas nya professionella aktiviteter som kännetecknas av unika mål och strukturer gynnsamma för alla inblandade parter. Målen med samarbetet bör, enligt Bronstein, formuleras gemensamt och vara elevcentrerade. Alla samarbetsparter bör ta ansvar för sin del i uppnåendet av den gemensamma visionen.

När det gäller strukturella egenskaper beskriver Bronstein (2003) stödfunktioner som rent strukturellt möjliggör ett samarbete över yrkesgränserna, exempelvis administrativt stöd, självständighet i yrket samt tillräckligt med tid, pengar och tillfällen för samarbete. Parterna bör exempelvis erbjudas stödstrukturer som möjliggör konstruktiva diskussioner, gemensamma

beslutstaganden och gemensamma processreflektioner. En ekonomisk bas, allokering av resurser, en känsla av ett gemensamt och klart definierat uppdrag och en uthärdlig arbetsbörda bör föregå samarbetet.

Med personliga egenskaper avser Bronstein (2003) hur parterna uppfattar varandra på ett personligt plan. Samverkansparterna bör även tillbringa informell tid tillsammans, vilket leder till att de utvecklar ömsesidig respekt, förståelse, tillit och positiv informell kommunikation. Detta i sin tur bidrar till skapandet av positiva attityder gentemot den andra parten och det interdisciplinära samarbetet sinsemellan. Flexibilitet och förmågan att anpassa sig krävs för att icke-hierarkiska relationer ska kunna uppstå. Alla samarbetsparter ska vara jämställda och uppfattas som lika viktiga. Framgångsrika samarbetsparter bör hålla varandra informerade, menar Bronstein.

Men även samarbetets historia, det vill säga tidigare samarbetserfarenheter, påverkar hur framtida samarbeten kommer att te sig. Samarbetsparterna som har upplevt positivt interdisciplinärt samarbete är mer benägna att initiera och upprätthålla samarbete med andra yrken även i framtiden, menar Bronstein (2003). Om samverkansparterna har haft nytta av tidigare interdisciplinära samarbeten ökas chansen att de är villiga att lägga mer tid och energi på framtida samarbeten. Har de samarbetande parterna däremot negativa tidigare erfarenheter avstår de lättare ifrån framtida samarbeten och lägger i stället sin arbetstid på andra stödfunktioner.

4.3 Sammanfattning

Delstudie I utgick ifrån sociokulturella perspektiv vid design, insamling, analys och diskussion av data. Dessutom diskuteras kappans resultat bland annat med stöd av sociokulturell teoribildning. Inom sociokulturella perspektiv anses språkbehärskning vara centralt för alla elevers lärande och kunskapsutveckling. Skol- och ämnesspråket bör därför explicit undervisas i och detta helst i klassens språkgemenskap. Lärande sker nämligen inte i ett vakuum utan sker i en kulturell, historisk och social kontext. För att kunna stötta flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling behöver lärare knyta an till elevers språkliga och kulturella bakgrund och tidigare erfarenheter, den närmaste utvecklingszonen, och stötta dem mot självständighet. Bronsteins systematiska litteraturoversikt ger en insyn i påverkansfaktorer på interdisciplinära samarbete och användes vid analys av delstudie II och III samt som ett innehållsligt och strukturellt stöd i kappans analys. Bronstein nämner fyra viktiga

påverkansfaktorer på interdisciplinära samarbeten, nämligen yrkesrollen, strukturella egenskaper, personliga egenskaper och samarbetets historia.

5 Metod

Metodkapitlet presenterar avhandlingens metodologiska utgångspunkter och val och är indelat som följer: 5.1. Delstudie I, 5.2 Delstudier II och III, 5.3 Syntetisering, 5.4 Studiernas trovärdighet och tillförlitlighet och slutligen 5.5 Etiska överväganden och forskarens påverkan. I 5.1 och 5.2 presenteras respektive delstudies material- och metodval, följt av en sammanfattning av respektive studies analys och tolkning. Dessutom ägnas utrymme åt att beskriva övergången från licentiatuppsatsen (delstudie I) till skrivandet av artiklarna (delstudier II och III) samt åt metodiska överväganden gällande syntetiseringen av alla tre olika delstudier. Kapitlet avslutas med en diskussion om studiens trovärdighet och tillförlitlighet samt en presentation av etiska ställningstaganden. I tabell 1 synliggörs de olika delstudiernas syften, frågeställningar, teoretiska och analytiska perspektiv, material och metod, analys och tolkning samt resultat och slutsats.

Tabell 1: Översikt över delstudierna och kappan

	Delstudie I	Delstudie II	Delstudie III	Kappa
Syfte	Studiens syfte är att undersöka språkfrämjande arbete i en skola och en tredje klass sammansatt av elever med olika språklig och kulturell bakgrund.	The aim of this study is to analyze and to discuss mother tongue teachers' perspectives on pedagogical collaboration with two specific groups of professionals: mainstream teachers and SEN teachers.	The aim of this study is to gain a deeper understanding of the pedagogical collaboration between tutors and mainstream teachers for multilingual support.	Avhandlingens övergripande syfte är att fördjupa förståelsen av undervisning för flerspråkiga elever i svenska grundskolor. Särskilt intresse riktas mot det didaktiska samarbetet för att stötta flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling.
Frågeställningar	1. Vilka typer av stöd erbjuds flerspråkiga elever på skolan av lärarna och pedagogerna? 2. Vilka didaktiska val gör lärarna och pedagogerna och vilka didaktiska arbetssätt används vid läs- och skrivundervisning i ett språkligt heterogent klassrum? 3. Vilka språkutvecklande arbetstrategier använder lärarna och pedagogerna i ett språkligt heterogent klassrum?	1. How do mother tongue teachers describe how they collaborate with mainstream teachers and SEN teachers? 2. In light of the mother tongue teachers' descriptions of their collaborations, what factors affect their pedagogical collaboration with mainstream teachers and SEN teachers and how?	1. How do tutors describe their professional role and their work responsibilities? 2. How do tutors describe their collaboration with mainstream teachers? 3. Does the tutors' perception of their professional role and work responsibilities influence the pedagogical collaboration with mainstream teachers? If yes, in what way?	1. Hur och varför gestaltas didaktiska samarbeten på en språkligt och kulturellt heterogent skola för att stötta flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling? 2. Hur beskriver modersmållärare och studiehandledare det didaktiska samarbetet med lärare och annan personal för att stötta flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling? 3. Vilka faktorer och villkor påverkar och ligger till grund för organisationen av didaktiska samarbeten?
Teoretiska och abduktiva perspektiv	Sociokulturella perspektiv Den didaktiska triangeln	Bronsteins (2003) modell över interdisciplinärt samarbete	Bronsteins (2003) modell över interdisciplinärt samarbete	Sociokulturella perspektiv Bronsteins (2003) modell över interdisciplinärt samarbete
Material och metod	Etografisk fältstudie om och i ett språkligt och kulturellt heterogent klassrum i en årskurs 3: • Observationer • Intervjuer • Informella samtal • Deltagargenererat material av lärare och elever	13 individuella, tematiska djupintervjuer av modersmållärare/studiehandledare från olika språkgrupper	13 individuella, tematiska djupintervjuer av modersmållärare/studiehandledare från olika språkgrupper	De syntetiserade resultaten från delstudie I, II och III
Analys och tolkning	Kvalitativa analysmetoder Fråga 1: Analys i sju steg: 1. tematisering, 2. planering, 3. intervju situationen, 4. utskrift, 5. analys, 6. verifiering, 7. rapportering. Fråga 2: Analys utifrån tre didaktiska grundfrågorna: vad (innehåll), hur (metod) och varför (syfte) Fråga 3: Tematisk analys av två detaljerade lektionsanalyser	Abduktiv analys Fråga 1: Tematisk innehållsanlys Fråga 2: Deduktiv analys med stöd i Bronsteins (2003) fyra påverkansfaktorer	Abduktiv analys Fråga 1 och 2: Tematisk innehållsanlys Fråga 3: Deduktiv analys med stöd i Bronsteins (2003) beskrivning av den professionella rollen.	Syntetisering med fokus på didaktiskt samarbete för att stötta flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling.
Resultat och slutsatser	Resultatkapitel 1: Skolans övergripande stödinsatser för flerspråkiga elever • Aktivitet: att leva och arbeta i det mångkulturella • Arbetsätt: att utgå från kulturell och social heterogenitet som norm • Internt och externt pedagogiskt samarbete: att komplettera varandra • Individuella anpassningar: att kontinuerligt testa elevers språkliga utveckling och kunskapsnivå • Kontinuitet: att följa elevernas utveckling och progression • Utbildning och kompetens: att utvecklas som pedagog • Elevernas starkaste språk: att uppmuntra till att välja modersmålsundervisningen Resultatkapitel 2: Pedagogernas didaktiska val och arbetssätt • Vad-frågor: Lektionsinnehållet • Hur-frågor: Metod • Varför-frågor: Syftet Resultatkapitel 3: Språkriktad undervisning • Lektion 1: Skrivlektion med skrivutvecklingspedagog • Lektion 2: NO/SO i helklass med SVA-stöd i klassrummet	Resultatkapitel 1: Different types of collaboration Resultatkapitel 2: Influences on the pedagogical collaboration • Professional role: The firmly established professional role as a subject teacher. • Structural characteristics: Structural characteristics hindering naturally occurring collaboration. • Personal characteristics: Limited informal contacts affect the willingness to collaborate. • History of collaboration: Creating a history of and a structure for pedagogical collaboration.	Resultatkapitel 1: The varying perception of their professional role and work responsibilities • Ad hoc translation • Mediation of learning strategies • Bridge between home culture and Swedish society Resultatkapitel 2: Pedagogical collaboration for professionalism Resultatkapitel 3: Hierarchies in collaboration • Hierarchical collaboration • Reciprocal collaboration	Resultatkapitel 1: Delstudie I: Det didaktiska samarbetet i och omkring ett kulturellt och språkligt heterogent klassrum • Samarbeten som fokuseras främst på kollektiva, regelbundet återkommande stödinsatser Resultatkapitel 2: Delstudierna II och III: Det didaktiska samarbetet mellan studiehandledare, modersmållärare och andra lärare • Modersmållärare: ambulanderande experter på elevers förståspråk och hemkultur • Studiehandledare: språkruniga elevansatser eller språkliga och kulturella guider? Resultatkapitel 3: Syntetisering av delstudiernas resultat • Faktorer som påverkar didaktiska samarbeten

5.1 Delstudie I: licentiatuppsats

Licentiatuppsatsens syfte var att undersöka språkfrämjande arbete i en skola och en tredje klass sammansatt av elever med olika språkliga och kulturella bakgrunder. I denna kappan, i kapitel 6, redovisas dock endast resultat rörande det didaktiska samarbetet för språkutveckling som förekom eller som beskrevs under studiens gång.

Fältstudien av etnografisk karaktär valdes för att erhålla en fördjupad bild av informanternas vardag (Ayton, 2008; Hammersley & Atkinson, 2007). Studi-
ens kärna utgörs av deltagande observationer som triangulerades med tolv in-
tervjuer med personal och elever och annat insamlat material såsom klasslistor
och elevers språkkartor. Nedan följer en närmare beskrivning av delstudie I:s
material- och metodval.

5.1.1 Material- och metodval

Materialet för delstudie I samlades in i en kulturellt och språklig heterogen
tredje klass under perioden augusti 2016 till februari 2017 och bestod av lekt-
ionsobservationer, intervjuer med personal och elever, informella samtal,
material erhållet av pedagogerna samt deltagargenererat material (se tabell 2).
Den mångkulturella kommunala F-6-skola där studien genomfördes är belä-
gen bland radhus och hyreshus med närhet till skog och natur. Vid tidpunkten
för fältstudien arbetade 24 pedagoger på *Skolan*, bland dessa klasslärare,
SVA-lärare, specialpedagog, rektor och skolsköterska. Cirka 160 elever gick
på *Skolan* vid tidpunkten för fältarbetet. Under studiens gång gick 19 elever i
klass 3a och sammanlagt talades tio olika förstaspråk. En av dessa 19 elever
är född utanför Sverige och hade under studiens gång bott i Sverige i cirka tre
år. Fem av de flerspråkiga eleverna i studien deltog under studiens gång regel-
bundet i modersmålsundervisningen. De tolv observationerna genomfördes
på olika veckodagar och de flesta videospelades. Noggranna fältanteck-
ningar togs på plats och för hand och fördes över till datorn samt komplette-
rades direkt efter varje observationsdag. För mer detaljerad beskrivning över
observationer hänvisas till licentiatuppsatsen (Roux Sparreskog, 2018, s. 53).
De tio olika intervjuerna genomfördes mellan september 2016 och december
2016. I delstudie I förekommer två klasslärare. En specialpedagog arbetade
också på *Skolan* där delstudie I genomfördes. Logoped, psykologer, speci-
alpedagoger från kommunens centrala elevhälsa, socialstödjare, läs- och
skrivutvecklingspedagoger samt dramapedagoger är några av de yrkesroller
som arbetar, i delstudie I, med punktinsatser i klass 3a. De är anställda på
centrala enheter i kommunen. Socialstödjaren, som intervjuades i delstudie I,
stöttar främst *Skolans* vårdnadshavare i deras föräldraroll genom exempelvis
enskilda samtal eller dialogcaféer. Läs- och skrivutvecklingspedagogen besö-
ker klass 3a en gång i veckan och arbetar med utvecklingen av elevernas skri-
vande. För mer detaljerad beskrivning av intervjuerna hänvisas till licentiat-
uppsatsen (Roux Sparreskog, 2018, s. 58).

Tabell 2: Insamlingsöversikt över datamaterialet till delstudie I (Roux Sparreskog, 2018, s. 54).

Datamaterialet	Antal och form
Observationer	Sju observationer av helklass, varav en lektion med SVA-stöd i klassrummet En observation i halvklass Tre observationer av SVA-lektioner i liten grupp En lektion med en elev hos specialpedagog
Intervjuer med ljudinspelning	Två intervjuer med kommunens stödteam för inkludering Rektor Specialpedagog Två intervjuer med SVA-läraren Två intervjuer med klassläraren Fyra intervjuer med eleverna, varav en intervju med enskild elev och de andra i smågrupper om 2–3 elever.
Informella samtal	Samtalen var många, vissa korta och andra längre. Det exakta antalet är svårfastställt, då jag alltid antecknade och sammanfattade de informella samtalen på slutet av dagen och inte under själva samtalen.
Material av pedagogerna, dvs. av klassläraren, specialpedagogen och SVA-läraren	Klasslistor Schemat Muntliga språkbedömningar
Material av eleverna	Språkkartan ”Mina språk”-blanketten

Eftersom både observationer och intervjuerna spelades in föregicks materialinsamling och -analys av noggranna etiska reflektioner och gavs stort utrymme i metodkapitlet i delstudie I (se Roux Sparreskog, 2018, s. 68ff)

5.1.2 Analys och tolkning

Till analysen av materialet i sin helhet skapades utifrån befintliga kvalitativa analysmodeller (se exempelvis Creswell, 2012; Kvale & Brinkman, 2014) följande analys i fyra steg:

1. Sortering, organisation och transkription av det empiriska materialet
2. Reduktion, tematisering och kategorisering
3. Tolkning och teoretiska redskap
4. Skrivande och representation

Eftersom det etnografiska materialet var omfattande användes olika material och metoder för att analysera svaren på varje forskningsfråga i delstudie I. Nedan följer en detaljerad beskrivning av analysmetoden som användes för respektive fråga:

Analys fråga 1

Fråga 1 om vilka stöd som erbjuds de flerspråkiga eleverna på denna skola betraktar *Skolan*, personalen och arbetssättet ur ett skolomfattande perspektiv. Svaren till denna fråga analyserade således hur *Skolan* som helhet ser på stöttningen av flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling och hur språkliga liksom andra sorters stöd på *Skolan* motiveras och distribueras. Alla intervjuer och samtal låg till grund för att besvara denna fråga. Intervjuerna och analysen av dessa genomfördes med stöd i Kvale och Brinkmanns (2014, s. 79) sju stadier: 1. tematisering, 2. planering, 3. intervjusituationen, 4. utskrift, 5. analys, 6. verifiering, 7. rapportering.

Analys fråga 2

Fråga 2 om vilka didaktiska val lärarna och pedagogerna gör och vilka didaktiska arbetssätt de använder i läs- och skrivundervisning besvarades med hjälp av de tre didaktiska grundfrågorna: vad (innehåll), hur (metod) och varför (syfte) (Skolverket, 2016; Uljens, 1997). Svaren söktes i intervjuerna med klasslärare, SVA-lärare och specialpedagog och minst tre lektionsobservationer var under vilka de tre ovannämnda lärarna undervisar enskilt. Noggranna och upprepade genomgångar av intervjuerna, filmerna, anteckningarna och transkriptionerna utgjorde grunden i analysen. Intervjuinnehållet jämfördes med lektioner och teman hittades som svar på frågan om de didaktiska valen och om de didaktiska arbetssätten. Först kategoriserades det sagda och observerade och sedan delades kategorierna upp under vad-, hur- eller varförkapitel.

Analys fråga 3

Fråga 3 om vilka språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt lärarna och pedagogerna använde i det språkligt och kulturellt heterogena klassrummet besvarades med hjälp av två detaljerade lektionsanalyser. Med stöd i teorier och forskning om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, inlärningsstilar och stöttning analyserades observationerna. Lektion 1 var en skrivlektion med en skrivutvecklingspedagog och klassläraren. Lektion 2 var en NO/SO-lektion där både SVA-läraren, klassläraren och parallellklassens lärare deltog. I båda

dessa lektioner kom mycket språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i alla ämnen till uttryck. Efter att observationerna var genomförda och fältanteckningarna tagna analyserades resultaten genom följande steg:

1. Titta upprepade gånger på observationsinspelningarna av lektion 1
2. Läs igenom fältanteckningarna tagna under observationen och komplettera dessa under genomtittandet av videoinspelningen
3. Läs de kompletterade anteckningarna
4. Skapa och jämföra spårhundarna¹
5. Hitta teman
6. Ordna teman alfabetiskt
7. Transkribera vissa passager ordagrant och fota stillbilder av filminspelningen
8. Skriva om teman funna för lektion 1

Samma procedur användes för analysen av lektion 2.

5.1.3 Från licentiatuppsats till avhandling

Licentiatuppsatsen var redan tryckt och publicerad när jag antogs för att fortsätta med doktorandstudierna. Under delstudie I:s gång förekom inte något djupare samarbete mellan *Skolans* lärare med långvariga erfarenheter av arbetet på språkligt och kulturellt heterogena skolor och modersmållärare/studiehandledare, vilket förvånade mig med tanke på klassens heterogena sammansättning, styrdokumentens ändamål och den tidigare forskningen jag hade tagit del av. Av den anledningen och för att vidga perspektivet lämnade jag *Skolan* och klass 3a för att undersöka fenomenet *samarbete* ur ett nytt perspektiv. Jag vände således mitt fokus till just modersmållärare och studiehandledare för att beskriva deras perspektiv på samarbete kring flerspråkiga elever. Resultaten i licentiatuppsatsen resulterade således i val av syfte, forskningsfrågor och materialinsamlings- och behandlingsmetod för delstudierna II och III. Till artiklarna valdes djupintervjuer med olika modersmållärare/studiehandledare för att skapa mig en bild över hur de beskriver samarbetet med lärare och specialpedagoger. Jag kontaktade rektorerna för Enheten för Flerspråkighet² i en kommun och berättade om min licentiatuppsats och mina planer på att

¹ En sorts mind map över intressanta fynd kallas av Rennstam och Wästerfors (2011, s. 202) för *spårhundar*.

² *Enheten för Flerspråkighet* heter egentligen något annat. Detta alias valdes för att bibehålla pedagogernas och kommunens konfidentialitet och för att markera att pedagogerna är anställda vid en central enhet inom kommunen och inte på de enskilda skolorna.

genomföra en studie som fokuserar på modersmåslärares och studiehandledares perspektiv på och erfarenheter av didaktiskt samarbete. De var villiga att hjälpa mig direkt och bjöd in mig att delta i deras nästa personalmöte.

I licentiatuppsatsen användes ett flertal olika etnografiska metoder för materialinsamling. Tack vare licentiatuppsatsen hade jag införskaffat mig en överblick över olika kvalitativa materialinsamlings och -analysmetoder. Jag fick även möjligheten att träna mina intervjufärdigheter och fundera över etiska ställningstaganden i intervjusituationer. Exempelvis hade jag lärt mig hur jag som forskare kan komma att påverka deltagare under intervjusituationen. Dessa erfarenheter kring min egen påverkan var av stor nytta vid materialinsamling till delstudierna II och III. Redan tidigt under materialinsamlingen till delstudier II och III påtalade jag för deltagarna att jag var där för att lära mig från dem. Jag försökte tydligt och redan tidigt inta positionen som resenär som besöker ett främmande land (se Kvale & Brinkman, 2014) och som ödmjuk lärling (se Kwaulich, 2005). När jag genomförde delstudie I var jag rädd att missa något och valde således etnografiska metoder som möjliggjorde insamlingen av olika material och tillät mig att djupdyka i fältet. Till artiklarna hade jag en tydligare föreställning om vad jag skulle undersöka och kunde således styra mitt urval målmedvetet och rikta in mina frågor tydligare redan från början.

5.2 Delstudier II och III: artiklarna

Även till delstudier II och III planerades från början användningen av etnografiska metoder. I ett första steg genomfördes dock djupintervjuer som skulle ha följts av observationer. Eftersom intervjuvären var mycket djupgående och omfattande samt tiden som doktorand begränsad beslöts att de etnografiskt inspirerade djupintervjuerna i stället skulle utgöra kärnan i delstudierna II och III.

5.2.1 Material- och metodval

Urval och genomförande

Under ett av de regelbundna personalmötena på Enheten för Flerspråkighet, som befinner sig i samma kommun som *Skolan* i delstudie I, berättade jag om min licentiatuppsats och min pågående studie och delade därefter ut en elektronisk blankett som Perry (2011, s. 132) skulle beskriva som "closed-

formed” och ”user-friendly” eftersom den skulle fyllas i via modersmåslärares och studiehandledares mobiler. Blankettens syfte var endast att skapa mig ett intryck över hur många av de 86 närvarande modersmåslärarna och studiehandledarna som hade upplevt samarbete med lärare och specialpedagoger, i vilka språk de undervisar och om de kunde tänka sig att delta i en intervjustudie. Även pappersblanketter delades ut till två pedagoger som föredrog den analoga versionen. 84 av de närvarande modersmåslärarna och studiehandledarna svarade på enkäten. Av dessa hade 80 erfårit samarbete med lärare och specialpedagoger. Sammanlagt 30 av dessa 80 modersmåslärare och studiehandledare kunde tänka sig att delta i en intervju. En tematisk intervjuguide (bilaga 1) (Ahrne & Svensson, 2011) skapades och testades i en pilotintervju med en modersmåslärare/studiehandledare från en stor språkgrupp. Eftersom flera artiklar skulle komma att författas täckte den tematiska intervjuguiden flera olika områden av modersmåslärares och studiehandledares arbetsliv (se exempelvis Kvale & Brinkmann, 2014). Intervjufrågorna gällande det pedagogiska samarbetet utgjorde kärnan av denna undersökning. För att erhålla en mer holistisk bild av modersmåslärare och studiehandledare ställdes dock även andra frågor. Följande områden identifierades utifrån tidigare forskning som viktiga för stöttningen av flerspråkiga elever språk- och kunskapsutveckling, fungerande modersmålsundervisning och studiehandledning (se exempelvis Avery, 2015; Lundberg, 2020; Wedin & Wessman, 2017): bakgrund, undervisningsspråk, utbildning, arbetsförhållanden och den professionella inställningen. Områdena flerspråkighet, elevers välmående, litteracitetsutveckling och elever i behov av särskilt stöd valdes utifrån tidigare forskning och var ämnade att fördjupa förståelsen av modersmåslärares och studiehandledares syn på lärande och språk (se exempelvis Barac & Bialystok, 2011; Cioè-Peña, 2017; Ganuza & Hedman, 2018).

Efter genomförande av pilotintervjun justerades intervjuguiden något och genom ”purposeful sampling” (Perry, 2011, s. 59), för att fånga den största möjliga kulturella och språkliga variationen, valdes modersmåslärare/studiehandledare, som undervisade i olika språk, ut för intervju. Den första modersmåsläraren/studiehandledaren från varje språk som svarade på min förfrågan intervjuades. Slutligen genomfördes 13 djupintervjuer. Genom “A cross section of cases representing a wide spectrum” (ibid.) försökte störst möjliga representativitet, ändå hanterbar för djupintervjuer, uppnås. Enligt Kvale och Brinkman (2014) bör mellan tio och femton intervjuer genomföras för att kunna fånga djupet av deltagarnas erfarenheter. På det ovan beskrivna sättet räckte datamaterialet till för djupanalyser, men en språklig och kulturell variation och spridning bibehölls ändå. Till delstudie II och III intervjuades 13

pedagoger. Tolv av dessa arbetar både som modersmåls lärare och studiehandledare, vilket verkar representativt för denna yrkesgrupp³. Eftersom en pedagog endast arbetade som modersmåls lärare behandlar delstudie II 13 modersmåls lärarens intervjusvar och delstudie III tolv studiehandledares intervjusvar. Dessa 13 respektive tolv pedagogers svar sorterades alltså utifrån i vilken roll de beskrev det didaktiska samarbetet. Sammanlagt hade dessa 13 pedagoger vid studiens genomförande 2–17 års arbetslivserfarenhet som modersmåls lärare och/eller studiehandledare. Deras utbildningsbakgrund och arbetslivserfarenhet varierar. Vissa har flera universitetsexamen både från hemlandet och från Sverige, medan andra endast har gått på svenskt gymnasium. Vissa modersmåls lärare/studiehandledare har genomgått pedagogiska eller didaktiska utbildningar, medan andra har studerat andra ämnen på universitet. Deltagarna undervisar tillsammans i 15 olika språk.

Intervjuer

Kvalitativa data för dessa studier samlades in under våren 2020 genom 13 öppna, individuella och tematiska djupintervjuer. Tack vare denna kvalitativa metod möjliggjordes insamling av förstahandsinformation (Agar & Hobbs, 1982; Hammersley, 2006) om deltagarnas arbetslivserfarenheter. De praktiserande modersmåls lärarna och studiehandledarna utvecklade på så sätt sina berättelser om arbetslivserfarenheterna genom öppna intervjuer (se Atkinson & Ramanathan, 1995; Jepson Wigg, 2015; Perry, 2011). Öppna tematiska intervjuer valdes för att låta deltagarna utveckla sina berättelser i sin egen takt (Atkinson & Ramanathan, 1995; Perry, 2011). För att ge en så heltäckande bild som möjligt över deltagarnas arbetsvardag bestod intervjuguiden av olika omfattande områden. Som intervjuare försökte jag guida deltagarna genom deras berättelser och hålla fokus i de fall de avvek för mycket från temat (Agar & Hobbs, 1982).

”Att intervju är en aktiv process där intervjuare och intervju person producerar kunskap genom sin relation” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 34). Eftersom forskaren påverkar den intervjuade behöver hans påverkan behandlas noga även i denna kapp. För att skapa trygga förutsättningar i början av intervjun gav jag uttryck för att jag var där för att lära mig av dem, att jag var, vad Kvale och Brinkmann (2009, s. 63) kallar för ”resenär” som befinner sig i ett avlägset

³ Så kan nämnas att olika svenska universitet erbjuder kurser för utbildningen av modersmåls lärare och studiehandledare samtidigt (se exempelvis Linköpings universitet, 2024, 2 juli; Lunds universitet, 2024, 2 juli; Malmö universitet; 2024, 2 juli) eller att arbetsgivare söker efter modersmåls lärare/studiehandledare i olika språk (se exempelvis Arbetsförmedlingens platsbank, 2024, 2 juli).

land och att deras berättelser, som resenären samlar in, är kraftfulla sätt att begripliggöra sociala verkligheter. En forskningsintervju är ett professionellt samtal med maktasymmetrier, vilket illustreras bland annat av en modersmåls lärare/studiehandledare som i början av intervjun skämtsamt sade ”nu blir jag grillad”. Detta kan ses som ett uttryck för just denna maktasymmetri. För att minska denna maktobalans lät jag pedagogerna välja språk, plats, tid och datum för intervjun (Kvale & Brinkmann, 2009). Eftersom språket är en viktig aspekt av en intervju behövde etiska funderingar kring detta göras. Både jag och modersmåls lärare/studiehandledare talar alla andra förstaspråk än svenska. För att motverka maktobalansen i det avseendet presenterade jag först min egen flerspråkiga bakgrund. Genom att beskriva min flerspråkiga bakgrund och mig själv som ödmjuk lärling (Kawulich, 2005), skapades ett försök till utjämning av eventuella maktasymmetrier. De intervjuade modersmåls lärarna och studiehandledarna fick dessutom i förväg välja på vilket språk intervjun skulle genomföras och om de ville ha en tolk närvarande. För att jämna ut maktbalansen ytterligare försökte jag förhålla mig vänlig, öppen och neutral till intervjuarens svar. Kvale och Brinkman (2014) beskriver även hur intervjuaren är medskapare av berättelser och således påverkar svaren. En intervju genomfördes på engelska, en på svenska och engelska och resten på svenska. Intervjuerna ljudinspelades och varade mellan 29 och 62 minuter. De flesta genomfördes ansikte mot ansikte, medan några, på grund av Covid-19, ägde rum digitalt.

Deltagarna erbjöds att lägga till ytterligare information på slutet av varje intervju. Efter intervjun sparades ljudinspelningarna på en säker server försedd med intervju personernas alias och datum. För att skapa avstånd till intervjuernas innehåll och min egen påverkan genomförde jag först alla intervjuer och sammanfattade, transkriberade och analyserade dem först efter att alla var genomförda. På så sätt försökte jag skapa distans till data. När materialet sammanfattades och transkriberades pseudonymiserades alla namn och orter. Kodnyckeln, sammanfattningarna och transkriptionerna förvaras avskilt från varandra på en var sin säker plats (Vetenskapsrådet, 2017). Till de föreliggande artiklarna grovtranskriberades allt som rörde samarbetet mellan modersmåls lärare, studiehandledare, klasslärare, ämneslärare och specialpedagoger innan nästa analyssteg tog vid. Eftersom jag inte var ute efter detaljerade samtalsanalyser valde jag vad Norrby (2004, s. 90) kallar för en ”bastranskription” på standardsvenska. På så sätt omvandlades brytning och språkliga avvikelser till standardsvenska (se även Jepson Wigg, 2015) och jag minskade risken för att avslöja intervju personernas språkliga bakgrund samt jämnade ut eventuella maktobalanser på grund av språkliga svårigheter.

5.2.2 Analys och tolkning

I båda artiklarna användes kvalitativa analysmetoder i flera steg. Syftet med att använda sig av kvalitativa analysmetoder var att beskriva, identifiera och undersöka subjektiva erfarenheter och sociala fenomen. Med stöd i etablerade kvalitativa analysmodeller (se exempelvis Braun & Clarke, 2006; Creswell, 2012; Kvale & Brinkman, 2014; Rennstam & Wästerfors, 2011; Roulston, 2014) skapades följande analysprocess av det empiriska materialet:

Steg 1: Sortering och organisation

Steg 2: Sammanfattning, kategorisering och transkription

Steg 3: Kodning och tematisering

Steg 4: Analys, tolkning och diskussion

Som Creswell (2012) beskriver, är analysen inte en linjär process. Således rörde även jag mig fram och tillbaka i en spiralformad process mellan de olika analysstegen. De enskilda, ovannämnda analysstegen förklaras mer ingående nedan.

Steg 1: Sortering och organisation

Analysprocessen påbörjades genom organisation av allt material (Creswell, 2012). Intervjuerna sparades och namngavs med deltagarens alias och datum för intervjun. Creswell kallar detta för *data managing*. Distans till materialet skapades genom att vänta med databehandlingen till dess att alla intervjuer var genomförda. På så sätt ökades medvetenheten om den egna påverkan och reflexiviteten (Alvesson, 2011). För att bli förtrogen med materialet i sin helhet blev intervjuerna upprepade gånger och förutsättningslöst lyssnade till (Rennstam & Wästerfors, 2011), vilket hos Creswell (2012) motsvaras av *reading och memoing*. Genom upprepat lyssnande kan nya tolkningar av välkända fenomen leda till ny relevant kunskap i forskningsområdet (Kvale & Brinkmann, 2009). Sorteringen, organisationen och den upprepade genomgången av materialet utgjorde tolkning av första graden (Fejes & Thornberg, 2015).

Steg 2: Sammanfattning, kategorisering och transkription

Efter noggrant, förutsättningslöst och upprepat lyssnande gjordes en första detaljerad analog sammanfattning av varje intervju. Därefter färgkodades sammanfattningarna och ytterligare anteckningar togs. Intervjuernas innehåll bearbetades sedan i sin helhet genom övergripande kategorisering. Genom aktivt arbete med materialet bröts det således ner till mindre hanterbara

meningsenheter och reducerades (Fejes & Thornberg, 2015). Gemensamma drag letades efter i de olika intervjuerna och bildade på så sätt tillsammans olika övergripande kategorier (se Jepson Wigg, 2015). Enligt Lundman och Hällgren Graneheim (2008) skapas kategorier genom att sammanbinda liknande innehåll från ett antal olika enheter med liknande innehåll. Meningsenheter är således framvuxna genom växelverkan av *describing, classifying, interpreting och reading* och *memoing* (Creswell, 2012). Det didaktiska samarbetet, som är föremålet för denna avhandling, var kärnan av dessa meningsenheter. Utifrån sammanfattningarna transkriberades därefter alla passager som rörde det didaktiska samarbetet. Winter Jörgensen och Phillips (2000) poängterar att forskaren kan träffa ett urval av vad som ska transkriberas utifrån vad som anses vara viktigt för respektive studie. Transkriberingen i sig utgjorde således också en tolkning. En redigerad transkription valdes för att inte forskarens tolkning av innehållet skulle påverkas av deltagarnas språkliga bakgrund och för att bibehålla deltagarnas pseudonymisering vid citering.

Steg 4: Kodning och tematisering

Genom kodning av de utvalda transkriberade passagera om det didaktiska samarbetet genomfördes ännu en reduktion av materialet. Enligt Creswell (2012) utgör olika teman för studien konceptuell viktig information. Flera koder med liknande innehåll bildar tillsammans ett tema (se Lundman & Hällgren Graneheim, 2008). Figur 4 och 5 visar två exempel på kodning:

Transcription	Code	Interpretation	Theme
<p>“I teach 65 mother tongue students from 35 different schools. Most of my collaboration with mainstream teachers concerns administrative matters, such as scheduling.” (MTT1)</p>	<p>Collaboration with mainstream teachers for administration and scheduling</p>	<p>Organizing and adapting the weekly schedule to enable different students from different schools to participate in mother tongue instruction</p>	<p>Collaboration for structure and administration</p>

Figur 4: Exempel på koder ur delstudie II (Roux Sparreskog, 2023a, s.9)

Transcription	Code	Interpretation	Theme
A link between the Greek, the Greek school, and the Swedish school. A bridge where the teacher, the student and the parents meet. I help them across the bridge. [...]. And I explain to the teachers how one thinks when you are in Greece.	Collaborates with teachers, parents, and students to increase understanding.	Professional role: perceives herself as important for the student's development. MSG: Perceives parents, students, and teachers as equally important collaboration partners. Tries to create trust, understanding and inclusion.	Bridge between two cultures

Figur 5: Exempel på koder ur delstudie III (Roux Sparreskog, 2023b, s. 8)

Genom denna kvalitativa analys växte insikten fram att modersmåslärarna och studiehandledarna i sin roll som modersmåslärare beskriver det interdisciplinära samarbete med klasslärare, ämneslärare och specialpedagoger på ett annorlunda sätt än när de befinner sig i rollen som studiehandledare. Denna insikt förstärkte behovet av att undersöka dessa två områden enskilt. Av den anledningen koncentrerar sig delstudie II på modersmåslärares perspektiv och delstudie III på studiehandledares perspektiv på didaktiskt samarbete med lärare och specialpedagoger. Materialet reducerades således flera gånger, och dessa reduktioner, först genom tematisering följt av sammanfattningar och transkriptioner och därefter ytterligare en reduktion genom kodning och tematisering, utgjorde tolkning av andra graden (Degerböl & Svendler Nielsen, 2014).

Steg 5: Analys, tolkning och diskussion

Detta steg motsvarar en växelverkan mellan *describing*, *classifying* och *interpreting* samt *representing* och *visualizing* (Creswell, 2012) och kan beskrivas som en tolkning av tredje graden (Fejes & Thornberg, 2015). Resultaten tolkades och diskuterades i detta skede med stöd i tidigare forskning och Bronsteins (2003) modell över interdisciplinärt samarbete. De första forskningsfrågorna i båda artiklarna besvarades genom tematisk innehållsanalys (se tabell 1). De sista forskningsfrågorna i båda artiklarna däremot är sprungna ur en deduktiv analys med stöd i Bronsteins modell över påverkansfaktorer på interdisciplinära samarbeten. Delstudiernas resultat tolkades alltså genom ett spiralformat pendlande mellan tematisk innehållsanalys och en analys utifrån Bronsteins modell. En närmare beskrivning av Bronsteins modell återfinns i kapitel 4.2. Ansatsen kan således beskrivas som inspirerad av abduktiva analysmetoder (Frejes, & Thornberg, 2015). Genom analys och tolkning av de funna temana i delstudie II växte två resultatkapitel fram i delstudie II och tre i delstudie III.

5.3 Kappa

I denna kappa förs de tre delstudiernas resultat samman i kapitel 6.3 med hjälp av Bronsteins (2003) modell över påverkansfaktorer på interdisciplinärt samarbete. Därefter diskuteras kappans syntetiserade resultat i kapitel 7 i ljuset av de för studien valda teoretiska utgångspunkterna, det vill säga de sociokulturella perspektiven på språk, lärande och kunskap samt forskning om didaktiskt samarbete.

5.3.1 Analys och tolkning av de syntetiserade resultaten

I denna kappa förs det didaktiska samarbetet beskrivet och observerat i delstudie I samman med det beskrivna samarbetet i delstudierna II och III och belyses ur olika perspektiv. De tre delstudiernas resultat kan inte helt jämföras utan ska ses, utifrån Creswells (2012, s. 183) ”kvalitativa dataanalysspiral”, som olika delar en spiralformad process. De visar olika perspektiv och sidor av fenomenet didaktiskt samarbete för stöttning av flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. I kappans syntetisering betraktades således dessa tre olika delstudier som olika sidor av fenomenet. Barroso och Powell-Cope (2000) redogör för att synteser lämpar sig för att konstruera tolkningar av olika kvalitativa studier. Popay m.fl. (2006) i sin tur beskriver narrativ syntetisering som ett sätt att utvärdera och föra samman evidens från olika kvalitativa studier. De definierar det som ”a textual approach to the process of synthesis to ‘tell the story’ of the findings from the included studies” (Popay m.fl., 2006, s. 5). I denna kappa sammanställs först de enskilda delstudiernas resultat i 6.1 och 6.2 och syntetiseras sedan i 6.3 genom att besvara forskningsfråga 3 med hjälp av Bronsteins (2003) modell över påverkansfaktorer. Därefter diskuteras resultaten med stöd i de för studien relevanta teorierna och tidigare forskning om didaktiskt samarbete i kapitel 7.1 och 7.2.

5.4 Studiernas trovärdighet och tillförlitlighet

Vetenskapsrådet (2017) påtalar vikten av en studies *trovärdighet* och *tillförlitlighet*. Genom att presentera materialinsamlingen och analysen på ett transparent, tydligt och strukturerat sätt och genom att i metoddiskussionen identifiera möjliga felkällor hoppas jag uppnå tillförlitlighet. Projektet har under arbetets gång presenterats både för handledare och övrigt forskningssamhälle.

Jag har deltagit i och presenterat artiklarna på flera olika konferenser⁴ och i olika nätverk⁵. På så sätt försökte jag möta CUDOS-kraven (Vetenskapsrådet, 2017, s. 13). CUDOS-kraven innebär Communism (C), Universalism (U), Disinterestedness (D) och Organized Scepticism (OS). Resultaten kommunicerades till och diskuterades med andra forskare och det övriga samhället under olika seminarier, föreläsningar och konferenser (C). Vidare bedöms denna forskning utifrån vetenskapliga kriterier och inte personliga faktorer (U) och mina motiv med forskningen är endast att bidra med ny vetenskaplig kunskap (D). Ständig och organiserad granskning av resultaten har pågått under hela processen (OS), dels genom ett analysarbete i flera steg, dels genom kontinuerlig respons från handledare och andra erfarna forskare. Licentiatuppsatsen har granskats av både interna och externa läsare och slutligen godkänts vid examinationen. Artiklarna har granskats både innehållsmässigt och språkligt av interna läsare inför inskick till tidskrifter och sedan inför publicering av texterna granskare valda av tidskrifterna. Tidskrifterna är båda uppförda hos *Norwegian register for scientific journals, series and publishers*, ligger på en vetenskaplig nivå 1 och utgår båda från double blind peer reviewing.

5.5 Etiska överväganden och forskarens påverkan

Eftersom delstudie I, licentiatuppsatsen, diskuterade etiska ställningstaganden utförligt i kapitel 7 beskrivs i detta avsnitt främst etiska överväganden som gjordes i samband med delstudie II och III.

Det grundläggande individskyddskravet kan konkretiseras i fyra allmänna huvudkrav på forskningen. Dessa krav kallas *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 2002). Modersmåslärarna och studiehandledarna informerades vid ett månatligt personalmöte om studiens syfte och innehåll. Även inför varje intervju upprepades beskrivningen av studiens syfte och pedagogerna gavs möjlighet att ställa flera frågor. Genom att fylla i blanketten som delades ut vid det månatliga personalmötet gavs pedagogerna möjlighet att samtycka eller avböja deltagandet i studien. De deltagare som ville delta i studien kunde uppge namn och telefonnummer i blanketten, vilket enligt GDPR (Integritetskyddsmyndigheten, 2021) kallas för *vanlig personuppgift*. De informerades i samband med

⁴ Internationella konferenser: FOL2018, MLTP2018, ECER2022, SLTED2022, ECER2023. Nationella konferenser: ASLA2022, CESP2023.

⁵ Universitetsinterna vid Mälardalens universitet: SOLD, BUSS, ETL. Externa nätverk: ett nätverksmöte för rektorer från en mellanstor svensk stad (maj 2023), ett nätverksmöte för nätverket för språk-, läs- och skrivutvecklare i en svensk region (november 2021)

lämnandet av dessa personuppgifter i enlighet med GDPR om att detta var frivilligt att lämna sina personuppgifter och att dessa uppgifter skulle förstöras efter att de blivit kontaktade. Även senare vid kontakt via telefon informerades varje enskild pedagog om samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. De fick i samband med intervjun välja egna alias med vilka deras intervjuinspelningar sedan namngavs. Deras alias nämns dock aldrig i artiklarna utan ersattes i delstudie II med MTT X (mother tongue teacher) och i delstudie III med T X (tutor). Förkortningarna fick olika nummer i de två olika artiklarna. Så motsvarar MTT 1 inte T 1. Även detta gjordes för att värna om de intervjuades integritet. Förkortningarna och aliasen sparades antingen digitalt eller analogt på ett säkert ställe skiljt från varandra, från transkriptionerna och inspelningarna. All kontaktdata raderades direkt efter intervjun. I denna avhandling behandlas eller avslöjas inga känsliga personuppgifter såsom ras, kön, etniskt ursprung, politiska åsikter och religiös övertygelse (Vetenskapsrådet, 2017). Språk i sig räknas enligt Vetenskapsrådet inte som känsliga personuppgifter. Men för att värna om de intervjuades konfidentialitet nämns deras språk endast som en uppräknings för att påvisa den språkliga spridningen gällande urvalet.

6 Resultat

Resultatkapitlet är indelat i tre underkapitel, nämligen 6.1, en sammanfattning av delstudie I, 6.2, en sammanfattning av delstudie II och II och slutligen 6.3, en syntetisering av de tre delstudiernas resultat. De syntetiserade resultaten reflekteras över med stöd av Bronsteins (2003) modell över påverkansfaktorer på interdisciplinärt samarbete. Kapitlet avslutas med en sammanfattning i 6.4.

6.1 Delstudie I: Det didaktiska samarbetet i och omkring ett kulturellt och språkligt heterogent klassrum

För att avidentifiera *Skolan*, där studiens material samlades in, används *Skolan* när den omnämns. Används begreppet skola i stället, menas skolan i allmänhet, skolan som institution. Både elever och personal i delstudie I är antingen själva flerspråkiga eller vana att vistas i språkligt och kulturellt heterogena sammanhang och positivt inställda till flerspråkighet. Även elever som uppger att svenska är deras första och starkaste språk och som enbart talar svenska i hemmet beskriver sig själva som flerspråkiga. Normen för både eleverna och *Skolans* personal är således att befinna sig i vad rektorn beskriver som ”en blandning”. Flera av *Skolans* lärare har liknande kulturella och språkliga bakgrunder som majoriteten av eleverna. Av de intervjuade är exempelvis rektorn, SVA-läraren och familjestödjaren flerspråkiga, det vill säga de har alla antingen ett annat förstaspråk än svenska eller är uppvuxna i en familj där flera språk talades. Flera av *Skolans* anställda har tidigare arbetat som modersmåls-lärare och är således förtrogna med ämnets innehåll och syfte.

6.1.1 Samarbeten som fokuseras främst på kollektiva, regelbundet återkommande stödinsatser

Didaktiska samarbeten för att planera, organisera och utvärdera undervisningen i klass 3a är många och frekventa. Lärarna som arbetar i och omkring klass 3a påtalar samarbetets många fördelar, både för eleverna och sig själva. De beskriver hur didaktiska samarbeten används för att komplettera varandra

kunskapsmässigt, men även som ett sätt att dela på arbetsbördan och att upprätthålla orken. För att möta klassens språkliga och kulturella heterogenitet samt spridda specialpedagogiska behov riktas de flesta samarbeten på *Skolan* mot kollektiva stödinsatser, framför allt när det gäller skolexterna samarbeten. När samarbeten sker inom *Skolan* kallas dessa hädanefter för *skolinterna*. När samarbeten sker med lärare och andra yrkesgrupper utanför *Skolan* beskrivs dessa som *skolexterna*. Både intradisciplinära och interdisciplinära samarbeten äger rum och beskrivs.

Skolexterna samarbeten och utbildningar

Skolexterna samarbeten förekommer främst för att möta olika elevers olika behov samtidigt. Vid behov ser nämligen rektorn till att hämta eller bevilja stöd utifrån. Under ett av dessa skolexterna samarbeten skapade exempelvis kommunens stödteam för inkludering bildstöd åt alla klasser på *Skolan*. Alla lärare som arbetar i klass 3a har även genomgått en externt organiserad utbildning om språkutvecklande undervisning och användningen av cirkelmodellen. Arbetssättet används vid tidpunkten för undersökningen i alla ämnen varje dag, och det av skolexterna pedagoger framtagna bildstödet finns uppsatt på flera väggar i klassrummet. På så sätt försöker lärarna möta den både språkligt och kunskapsmässigt heterogena klassen först och främst direkt i skolvardagen och direkt på *Skolan*. Klassläraren, SVA-läraren och specialpedagogen vittnar om hur de regelbundet deltar i vidareutbildningar som den ovan beskrivna utbildningen i språkutvecklande undervisning, eftersom de vill öka alla elevers chanser till en lyckad skolgång. Vidare tillkallas vid behov stöd av andra externa samarbetspartner, såsom kommunens stödteam för inkludering, dramapedagog, kuratorer, logoped, kommunens centrala elevhälsoteam och skrivutvecklingspedagoger. Stödteamet för inkludering deltar exempelvis i regelbundna skolövergripande möten om elevers utveckling och behov. Dramapedagogen stöttar lärarna i planering av undervisningen och gör punktinsatser i *Skolans* olika klasser. De flesta av dessa externa samarbeten är kontinuerligt planerade och återkommande, såsom lektioner med skrivutvecklingspedagogen. Dessa lektioner har skrivutvecklingspedagogen förberett och håller i. Klassläraren och SVA-läraren stöttar under tiden enskilda elever. Efter lektionerna evalueras undervisningen kort tillsammans. Kontinuitet påtalas överlag som viktigt för både klassens trygghet och för att det didaktiska samarbetet mellan lärare och andra pedagoger ska kunna fungera smidigt. Flera av de verksamma lärarna i delstudie I har arbetat med klassen sedan eleverna började på *Skolan*.

När det gäller intradisciplinära samarbeten kan nämnas att kurator, logoped och det centrala elevhälsoteamet tillkallas vid utredningar av enskilda elevers behov eller diagnostisering. Samarbetet med modersmåls lärare och studiehandledare sker enligt specialpedagogen när utredningar görs som kräver kunskaper om elevers förstaspråk. Rektorn och klassläraren påtalar vikten av att eleverna deltar i modersmålsundervisningen, men under min vistelse på *Skolan* mötte jag varken modersmåls lärare eller studiehandledare. Klassläraren och SVA-läraren beskriver hur de tidigare har samarbetat med studiehandledare, men hur dessa studiehandledare ofta agerade elevassistenter i stället för språkliga och kunskapsmässiga stöd. För att assistera eleverna på det sättet, upplever lärarna att det fungerar bättre med skolinterna samarbeten, såsom med direkt på *Skolan* anställda elevassistenter och fritidspersonal. Då kan eleverna och personalen bygga upp bestående relationer och samarbetet organiseras lättare, eftersom lärare och elevassistenter är anställda på samma skolenhet. De känner varandra väl och träffas dagligen. De flesta externa didaktiska samarbetena i delstudie I äger således rum på grupp- eller klassnivå. Endast vid utredningar av enskilda elevers stödbehov tillkallas externa experter såsom logoped, kuratorer eller modersmåls lärare.

Skolinterna samarbeten

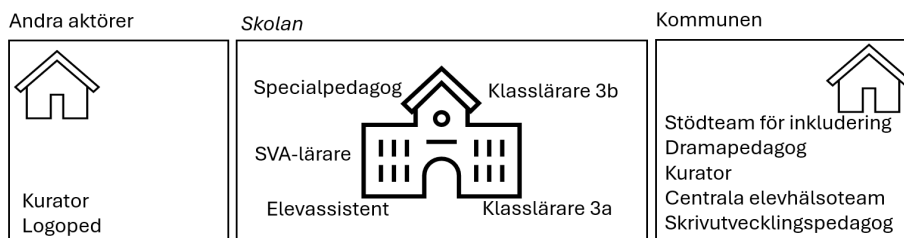
I delstudie I framkom att skolinterna samarbeten är vanliga och frekventa, främst för att möta hela klassens och ibland enskilda elevers behov. De skolinterna samarbetena är både av intradisciplinär och interdisciplinär karaktär. Vanligtvis rör sig olika vuxna samtidigt i klassrummet. Klassen är van vid att olika lärare stöttar eleverna i sitt lärande. Under en vanlig skoldag befinner sig ofta en elevassistent och klassläraren i klassrummet. Som ett exempel kan nämnas morgonsamlingar: Medan klassläraren läser högt ur en bok ansvarar elevassistenten för att upprätthålla ordning och struktur i klassrummet. Hen stöttar inte bara den "egna" eleven utan även andra i att hålla uppmärksamheten på högläsningen och förståelsen av boken. Det skolinterna samarbetet kan röra olika klasslärare, olika ämneslärare och annan pedagogisk personal anställda på *Skolan*. Klassläraren för 3a arbetar exempelvis mycket tätt ihop med klassläraren för parallellklassen, som kallas för klass 3b. De har delat upp ämnen mellan sig, planerar nästan alltid och undervisar ibland tillsammans. Även SVA-läraren och klassläraren arbetar nära ihop, både inför, under och efter lektioner. I vissa fall befinner sig SVA-läraren tillsammans med läraren i klassrummet samtidigt. Ibland tar SVA-läraren med sig SVA-eleverna till ett enskilt angränsande grupprum, där de arbetar med samma lektionsinnehåll som helklassen gör i klassrummet. SVA-läraren stöttar dessa elever i mindre grupp och förmedlar flerspråkiga arbetsstrategier, det vill säga eleverna

uppmanas att utgå från sina förstaspråk eller att transspråka. SVA-läraren ansvarar även för införskaffandet av allt svenskmaterial för hela årskurs 3. För att eleverna ska ha tillgång till adekvat material förlitar sig både rektorn och klassläraren på SVA-lärarens materialförlag och delegerar införskaffandet till hen. I början av varje skolår genomförs dessutom i varje klass språkliga screeningtester. Klassläraren genomför testerna i helklass, medan SVA-läraren samtidigt genomför testet med SVA-eleverna i ett angränsande grupprum. Dokumentationen, utvärderingen och uppföljningen av dessa tester genomförs i samarbetet mellan klasslärare och SVA-lärare. Dessa tester ligger sedan till grund för planeringen och organisationen av undervisning och eventuella stödinsatser samt avgör om elever läser ämnet svenska eller ämnet SVA. Även elevernas progression blir synliggjord genom dessa tester. För att kunna följa upp de ovannämnda testerna dokumenteras elevernas framsteg kontinuerligt av klassläraren och SVA-läraren. Det i sin tur leder vid behov till författandet av åtgärdsprogram som sker i samarbete mellan klasslärare och specialpedagog.

Det enda skolinterna samarbete som gäller enskilda elever observerades när specialpedagogen ibland hämtar elever från klassrummet för att arbeta med vissa specifika specialpedagogiska övningar individuellt i ett litet grupprum. Specialpedagogen och klasslärare har i dessa fall delat upp ansvaret mellan sig för att stötta enskilda elever i träningen av specifika färdigheter såsom exempelvis avkodning. Oftast stöttar även specialpedagogen lärarna i att hitta adekvata arbetssätt och -strategier för undervisning i helklass. Det kan dock ibland också innebära att specialpedagogen föreslår individuella åtgärder, såsom enskilda bildscheman till enskilda elever. Dessa elever vistas dock oftast i klassrummet tillsammans med resten av klassen. Därmed arbetar vissa elever med anpassat material. Innehållet är dock detsamma och de sitter för det mesta även kvar i klassrummet när de arbetar. Ofta deltar både klassläraren för 3a, klassläraren för 3b, en elevassistent och SVA-lärare i undervisningen. Medan klassläraren för 3a orkestrerar klassen och undervisar om ämnet, agerar klassläraren för 3b, elevassistenten och SVA-läraren som stöd för enskilda elever eller mindre elevgrupper. Årsplaneringen har gjorts av båda klasslärarna tillsammans. Detaljplaneringen däremot ansvarade klasslärare för 3a för, eftersom hen har behörighet i och djupare kunskaper i SO och NO. Utöver de ovannämnda samarbetena arbetar klassläraren dessutom med annan personal på *Skolan*, såsom gymnastiklärare och musiklärare, elevassistenter och fritidspersonal.

De intervjuade lärarna i delstudie I påtalar nyttan av att komplettera varandra både språkligt, metodiskt och kunskapsmässigt, vilket tydligt framgår även

under observationerna. Samarbetet olika lärare emellan beskrivs som ett sätt att möta alla olika elevers behov och förutsättningar genom att komplettera varandras kunskaper och kompetenser. Det didaktiska samarbetet beskrivs också som ett motivationshöjande arbetssätt för lärarna. Så beskrivs att både orken och stämningen höjs vid samarbete. Läraren för klass 3a beskriver hur hen känner stöd i gemenskapen och samarbetet. Elevernas skolframgång beskrivs av alla intervjuande som ett gemensamt ansvar. Se figur 4.



Figur 4: Illustration över *Skolans* samarbeten

Sammanfattningsvis sker många intradisciplinära och interdisciplinära didaktiska samarbeten i syfte att stötta eleverna i klass 3a, både skolinterna och skolexterna. De flesta samarbetena är av återkommande karaktär och riktar sig till hela klassen eller grupper av elever. Endast i undantagsfall fokuserar det didaktiska samarbetet på enstaka, individuella elever, exempelvis vid utredningar av enskilda elevers stödbehov. De flesta samarbetena handlar alltså om att stötta hela klassen eller grupper av elever i klassrummet eller ett intilliggande grupprum. Rektorn på *Skolan* beskriver hur de arbetar med alla elevers språkutveckling som om *Skolan* vore en förberedelseklass. De flesta didaktiska samarbetena inskränker sig inte bara till praktiska undervisningsmoment utan rör även diskussioner om den pedagogiska grundsynen och generella didaktiska val, som exempelvis användningen av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i alla ämnen. Elevernas skolframgång beskrivs som ett gemensamt ansvar av alla lärare och annan personal som arbetar med och omkring klass 3a. Trots att många olika skolinterna och skolexterna samarbeten förekommer och beskrivs, observeras under hela min vistelse på *Skolan* inga samarbeten med modersmåslärare eller studiehandledare.

6.2 Delstudierna II och III: Det didaktiska samarbetet mellan studiehandedare, modersmåslärare och andra lärare

Tolv av de 13 intervjuade pedagogerna arbetar både som modersmåslärare och studiehandedare. Enbart en yrkesarbetar endast som modersmåslärare. De tolv som arbetar både som modersmåslärare och studiehandedare beskriver samarbetet med lärare och specialpedagoger olika beroende på i vilken roll de samarbetar. Delstudie II handlar därför om hur alla 13 modersmåslärare beskriver samarbetet och delstudie III om hur de tolv som arbetar som studiehandedare beskriver samarbetet. Av den anledningen presenteras även resultaten i två olika avsnitt, ett för varje delstudie. Begreppet pedagoger används här för att markera att modersmåslärare och studiehandedare förfogar över en mycket varierande utbildningsbakgrund. Vissa är examinerade lärare i flera ämnen och andra har endast gymnasiala utbildningar.

6.2.1 Modersmåslärare: ambulerande experter på elevers förstaspråk och hemkultur

I rollen som modersmåslärare säger sig de intervjuade pedagogerna främst samarbeta med andra lärare och specialpedagoger för att lösa administrativa och strukturella ärenden och för att förmedla eller inhämta kunskaper om eleverna. Modersmåslärare beskriver hur de i sina klassrum möter många olika elever från olika skolor, i olika åldrar och på olika kunskapsnivåer. Att organisera själva undervisningen av ämnet beskrivs som rutin. Alla intervjuade modersmåslärare är samstämmiga om den professionella rollen och arbetsuppgifterna. De beskriver sig själva som självständiga språklärare med goda kunskaper i och om ämnet modersmål. De planerar, genomför och utvärderar sin undervisning genom att förlita sig till ämnes- och kursplaner. De vet vad som kan förväntas av elevernas utveckling. När eleverna utvecklas som förväntat sker inget samarbete mellan modersmåslärare, lärare och specialpedagoger. Modersmåslärarna är då endast beroende av lärare när de undervisar i deras klassrum och skolor, exempelvis för att få tillgång till lokalerna. Dessa strukturella och administrativa moment försvårar deras arbete. För att kunna optimera schemalaggen, så att elever från olika skolor kan delta i modersmålsundervisningen, behöver modersmåslärare ha kontakt med alla sina elevers ordinarie lärare.

Utöver samarbetet för att lösa strukturella och administrativa frågor samarbetar modersmåls lärare endast med lärare och specialpedagoger vid behov när något speciellt inträffar eller när den egna kunskapen inte räcker till. Så beskriver vissa modersmåls lärare att de kontakter specialpedagog eller lärare när en elev inte utvecklas som förväntat. Modersmåls lärare kontakter exempelvis specialpedagoger när äldre elever inte kan läsa och skriva eller när de behöver stöd i att hitta fungerande arbetsstrategier eller material. Specialpedagoger i sin tur vänder sig till modersmåls lärarna vid behov, framför allt inför utredningar. I dessa fall bidrar modersmåls lärarna till att utesluta eller utreda språkliga funktionsnedsättningar. Det gör de exempelvis genom att jämföra språkliga strukturer från förstaspråket med svenska. I andra fall kan felen härledas till textgenrekonventioner. Även kulturella skillnader mellan det svenska skolsystemet och hemlandets skolsystem kan förklara vissa språkliga fel. Så beskriver en modersmåls lärare hur skolan i hemlandet inte kräver reflektion och analys på samma sätt som den svenska skolan. Alla modersmåls lärare har dock inte varit involverade i språkliga utredningar. Samarbeten med lärarna eller specialpedagoger sker således när dessa behöver få insyn i elevers förstaspråk och hemkultur. Modersmåls lärare beskriver hur lärare och specialpedagoger uppfattar dem som självständiga språklärare och specialister i elevernas förstaspråk och hemkultur. När de utbyter kunskaper om elevernas utveckling uppfattar de sig som jämställda med lärare och specialpedagoger. De beskriver hur de genom att samarbeta kompletterar varandra.

Många modersmåls lärare undervisar innan eller efter ordinarie skoltid och möter således sällan lärare och specialpedagoger spontant. Dessutom är de anställda på en central enhet i kommunen, medan lärare och specialpedagoger är anställda vid de enskilda skolorna. Modersmåls lärare behöver dessutom ofta resa runt till olika skolor, ibland till flera olika på en och samma dag. Dessa faktorer, översatt i geografisk och tidsmässig distans mellan modersmåls lärare, lärare och specialpedagogen hindrar både informella möten och försvårar spontana samarbeten. De flesta av deras möten med lärare och specialpedagoger beskrivs ägna sig uteslutande åt professionella angelägenheter, och således förefaller det svårt att lära känna varandra på ett personligt plan. Modersmåls lärare beskriver vidare att tidigare erfarenheter, det vill säga samarbetets historia, ofta påverkar framtida samarbeten. Lärare som har positiva samarbetserfarenheter tar sig sannolikt mer tid för att organisera flera samarbeten. För att främja positiva samarbeten beskriver modersmåls lärarna hur vissa skolor har börjat författa samarbetskontrakt eller underlätta strukturellt för modersmåls undervisning. På så sätt säger sig modersmåls lärare lättare

kunna skapa naturliga och återkommande samarbetsytor, vilket även underlättar för framtida samarbeten.

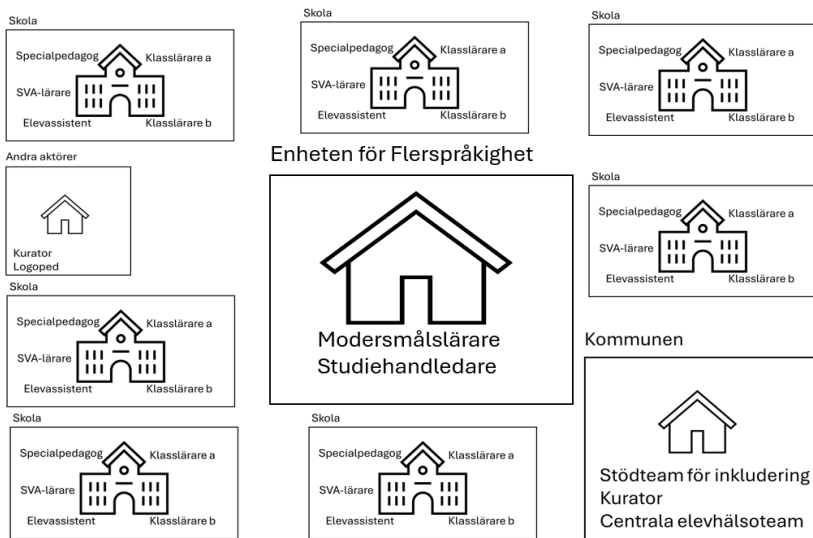
6.2.2 Studiehandledare: språkkunniga elevassistenter eller språkliga och kulturella guider?

I rollen som studiehandledare varierar det beskrivna samarbetet mycket mellan olika studiehandledare. Beskrivningarna varierar utifrån hur studiehandledarna uppfattar sina arbetsuppgifter. Alla studiehandledare har liknande åsikter om att de är kulturella och språkliga guider mellan elevernas hemkultur och förstaspråk, den svenska skolan, det svenska språket och samhället. När de ombeds att beskriva sina arbetsuppgifter skiljer sig deras svar dock markant från varandras. Vissa beskriver studiehandledning som ett sätt att assimilera eleverna in i det svenska skolsystemet. Dessa studiehandledare arbetar ofta med ad hoc översättning och ser sig själva som tolkar, översättare eller språkliga verktyg. Andra studiehandledare fokuserar studiehandledningen på förmedling av studiestrategier, och en tredje grupp studiehandledare beskriver hur studiehandledningen ska leda till social inkludering i det svenska samhället. Denna grupp beskriver sina arbetsuppgifter som att agera bro mellan hemkulturen och det svenska samhället. Uppfattningen om den egna professionella rollen skiljer sig således från studiehandledare till studiehandledare.

Däremot är alla studiehandledare enstämmiga om att de är starkt beroende av samarbetet med lärarna och specialpedagoger för att kunna agera professionellt, förutse eventuella problem och för att kunna stötta sina elever på ett adekvat sätt. Samarbetet är av största vikt framför allt när studiehandledare stöttar yngre elever, eftersom yngre elever enligt de intervjuade studiehandledare ibland inte helt förfogar över insikten vilka exakta stödbehov de har. Samarbetet är också centralt när studiehandledare stöttar elever i arbetet med ämnen som de inte har en utbildning i. I dessa fall har studiehandledarna nämligen svårare att förutse elevers eventuella svårigheter eller behöver till och med förbereda sig själva gällande ämnesinnehållet och ämnesspråket.

Hur starkt studiehandledarna arbetar för att initiera och bibehålla samarbetet är dock avhängigt av personliga egenskaper och hur de ser på den egna arbetsuppgiften och den professionella rollen. Studiehandledare som ser sig själva som en länk mellan hemkulturen och den svenska kulturen betonar vikten av samarbetet och arbetar även för att initiera och upprätthålla samarbeten med lärare i de fall lärarna inte är lika samarbetsvilliga. Dessa studiehandledare beskriver dessutom mer ömsesidiga och jämställda samarbeten. De beskriver

hur de aktivt tar ansvar för elevernas utveckling och för att samarbetet mellan lärare ska äga rum. De ger också uttryck för att de vill vara väl förberedda och insatta i lärarens planering inför mötet med eleven för att kunna förutspå eventuella svårigheter och för att kunna stötta eleverna på ett adekvat och holistiskt sätt. Studiehandedare som däremot beskriver sig själva som språkliga verktyg och som arbetar mycket med ad hoc översättning framstår som mer passiva i sitt initiativtagande och upprätthållande av samarbetskontakter. I det beskrivna samarbetet verkar de dessutom underordna sig till lärarnas och specialpedagogernas instruktioner. Deras samarbeten beskrivs som hierarkiska och starkt beroende av lärarnas samarbetsvilja. I denna studie visade det sig att dessa studiehandedare har en lägre utbildningsnivå än gruppen med studiehandedare som beskriver sig själva som länk mellan det svenska och hemkulturen. I figur 5 illustreras modersmåslärares och studiehandedares samarbeten.



Figur 5: Illustration över modersmåslärare och studiehandedares beskrivna samarbeten

Sammanfattningsvis säger sig modersmåslärare främst samarbeta med lärare och specialpedagoger av två anledningar, dels strukturella skäl som vid planering av modersmålsklasser, dels kunskapsmässiga skäl, som vid utredningar av elevers stödbehov. Studiehandedare i sin tur beskriver att det didaktiska samarbetet är mycket viktigt för att kunna agera professionellt. Hur ihärdiga studiehandedarna säger sig vara vid initiering och upprätthållande av de

beskrivna didaktiska samarbetena varierar dock markant utifrån deras uppfattning om sina arbetsuppgifter.

6.3 Syntetisering av delstudiernas resultat

I denna del fogas de tre delstudiernas resultat samman. Som strukturell och innehållslig grund till denna syntetisering används Bronsteins (2003) fyra påverkansfaktorer på framgångsrika interdisciplinära samarbeten, nämligen yrkesrollen, strukturella egenskaper, personliga egenskaper och samarbetets historia.

6.3.1 Faktorer som påverkar didaktiska samarbeten

Yrkesrollen

Uppfattningen om de samarbetandes yrkesroller är enligt Bronstein (2003) en viktig faktor i framgångsrika interdisciplinära samarbeten. Medan modersmåslärares yrkesroll och arbetsuppgifter uppfattas av både lärare och modersmåslärare själva som givna varierar uppfattningen om vad en studiehandledares roll och arbetsuppgifter innebär markant.

Modersmåslärares yrkesroll och arbetsuppgifter verkar uppfattas som tydliga av Skolans lärare. I delstudie I beskrivs modersmåslärare vara skolexterna experter på elevers förstaspråk och hemkultur. De kontaktas vid behov, framför allt vid utredningar av enskilda elevers stödbehov. Dessa kontakter beskrivs i delstudie I som punktinsatser som sker när elevers förstaspråk och hemkultur behöver tas i beaktande. Även modersmåslärarna i delstudie II är samstämmiga gällande vad deras yrkesroll och arbetsuppgifter bör innefatta. I rollen som modersmåslärare uttrycker dessa pedagoger en trygghet i sin lärarroll och de beskriver hur de kan luta sig mot ämnesplanen i ämnet modersmål vid bedömning av elevers språk- och kunskapsutveckling. Vid didaktiska samarbeten beskriver de främst kompetensutbyte mellan lärare, specialpedagoger och modersmåsläraren. De upplever också, som visat i delstudie II, att samarbetande lärare och specialpedagoger ser dem som experter på elevernas förstaspråk och hemkultur.

När det gäller studiehandledare indikerar resultaten i delstudie I att lärarnas uppfattningar om studiehandledares yrkesroll avgör om de lägger ner tid och energi på framtida didaktiska samarbeten med studiehandledarna. Vid tidigare

samarbeten har Skolans lärare inte upplevt nyttan med studiehandledning. Det kan vara en konsekvens av den diffusa officiella rollbeskrivningen och kan i sin tur ha bidragit till att dessa flerspråkiga resurser användes på ett felaktigt sätt.

I delstudie III framgår att olika studiehandledare uppfattar sin roll och sina arbetsuppgifter väldigt olika. Även deras beskrivna initiering och upprätthållande av kontakter till lärare och specialpedagoger skiljer sig av den anledningen från varandras. Dessutom framgår av studiehandledarnas beskrivningar att lärare och specialpedagoger tolkar studiehandledares roll och arbetsuppgifter olika. Enligt studiehandledare samarbetar endast de lärare och specialpedagoger som förstår innebörden av och fördelarna med den flerspråkiga stöttning studiehandledningen kan erbjuda. Resultaten i delstudie III indikerar således att det didaktiska samarbetet mellan lärare och studiehandledare också är beroende av att lärarna förstår vikten av denna flerspråkiga stöttning och är förtroga med studiehandledarens professionella roll och arbetsuppgifter.

En delfaktor i detta verkar vara den diffusa officiella rollbeskrivningen för studiehandledare, och en annan de dubbla rollerna som skapar förvirring hos elever och lärare och således påverkar deras förväntningar. Som tidigare nämnts arbetar tolv av de 13 till delstudie II och III intervjuade pedagogerna både som modersmållärare och studiehandledare. Dessa pedagoger möter eleverna, lärare och specialpedagoger i olika sammanhang. Som modersmållärare beskriver de intervjuade pedagogerna sina uppdrag och rollbeskrivning som tydliga för både modersmållärarna själva och de lärare och specialpedagoger de möter. Lärarna och specialpedagogerna vet vad de kan förvänta sig av modersmållärare vid ett didaktiskt samarbete, det vill säga kunskaper och utlåtanden om elevernas förstaspråk och hemkultur. Trots att ämnet modersmål av vissa beskrivs vara marginaliserat på grund av dess frivilliga karaktär och dess placering utanför skoltid, beskriver modersmållärare i delstudie II att kursplaner ger en stabil pedagogisk grund att stå på. Kursplaner och styrdokument beskrivs även i delstudie I som tydliga för lärare och specialpedagoger. När dessa modersmållärare dock möter sina elever i rollen som studiehandledare skapas ibland förvirring både hos eleverna och lärarna. I rollen som modersmållärare arbetar och agerar dessa pedagoger som självständiga ämneslärare. Som studiehandledare behöver arbetsuppgifterna och yrkesrollerna definieras och studiehandledarna är plötsligt högst beroende av lärarnas instruktioner och planeringar.

Strukturella egenskaper

Bronstein (2003) påtalar vikten av strukturella och organisatoriska egenskaper för att underlätta framgångsrika interdisciplinära samarbeten. Strukturella och organisatoriska faktorer verkar påverka de didaktiska samarbetena starkt i alla tre delstudier.

Resultaten i delstudie I och III pekar på att det didaktiska samarbetet mellan lärare och studiehandledare försvåras och i vissa fall till och med prioriteras bort av strukturella och organisatoriska skäl. En vanlig svensk klass kan, enligt de intervjuade studiehandledarna, bestå av många olika elever med många olika språkliga och kulturella bakgrunder och således kan en klasslärare komma att behöva samarbete med många olika studiehandledare. Som tidigare nämnts tvingas lärare prioritera vissa samarbeten till förmån för andra. Vid hög arbetsbelastning kan således enskilda tidsbegränsade punktinsatser, såsom studiehandledning, prioriteras bort till förmån för mer långvarig och klassövergripande stöttning. Resultatet i delstudie I bekräftar detta och indikerar att lärare, för att möta många olika elevers behov och förutsättningar samtidigt, av tidsmässiga och organisatoriska skäl tvingas prioritera vissa didaktiska samarbeten före andra. I stället för att samarbeta med många olika studiehandledare försöker lärarna på Skolan att skapa goda gemensamma sociala lärandesammanhang, i vilka skol- och ämnesspråket lärs in och tränas på. De flesta didaktiska samarbeten i delstudie I verkar av den anledningen syfta till att stötta hela klassen eller grupper av elever.

Vad gäller samarbetet med modersmållärare sker det, som visat i delstudie I och II, endast i undantagsfall och sporadiskt. Eftersom modersmållärare är anställda på en särskild enhet och inte av de enskilda skolorna som lärarna och specialpedagogerna, och eftersom modersmålsundervisningen ofta äger rum utanför den ordinarie schemalagda undervisningen möttes modersmållärare och lärare sällan naturligt. Modersmållärare undervisar dessutom på många olika skolor och många olika elever från olika skolor. De tillbringar många timmar på resande fot och hinner inte stanna kvar på enskilda skolor för att möta alla lärare och specialpedagoger. Det hindrar både långvariga, fördjupade och spontana eller mindre omfattande samarbeten.

Eftersom modersmållärare träffar elever och lärare från många olika skolor upptas dessutom mycket av deras samarbetstid av strukturella och administrativa frågor. Schemat behöver läggas så att det passar olika elever från olika skolor. Undervisningsmaterial behöver förvaras i klassrum på olika skolor. Tillgång till klassrum och personalutrymmen på många olika skolor behöver

skaffas. Vissa modersmållärare vittnar i delstudie II om att det har införts fasta gemensamma tider för alla elever som läser modersmål på vissa av kommunens skolor. Detta medför att lärarna och specialpedagogerna vet när modersmållärare finns på skolan och kan utbyta didaktiska tankar och idéer samt ställa andra frågor till varandra i anslutningen till modersmålslektionerna. Alla modersmållärare tas då emot av lärarna och tilldelas både klassrum och arbetsytor. En naturlig mötesyta har i dessa fall skapats och således underlättas samarbeten i dessa fall strukturellt.

Personliga egenskaper

Framgångsrika samarbeten påverkas enligt Bronstein (2003) av personliga egenskaper; såsom tillit, ömsesidig respekt, samarbetsvilja och fungerande kommunikation.

För att stötta flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling inom ramen för klassens gemenskap tyder resultaten i delstudie I på att Skolan främst satsar på återkommande, kollektiva, långvariga samarbeten. Kontinuitet beskrivs således vara en viktig faktor för fungerande samarbete, främst för att de samarbetande parterna på så sätt lär känna varandra väl och vet vad de kan förvänta sig av varandra. Skolans lärare påtalar att de under flera års tid har samarbetat med sina närmaste kollegor. De kompletterar och litat på varandra. De har byggt upp en relation till varandra (och sina elever), vilket bidrar till att de vet hur de ska kommunicera med varandra. Det i sin tur minskar tröskeln till att initiera nya framtida samarbeten och spar även värdefull tid. Det viktiga relationsarbete och gruppbildningsarbete som annars krävs vid nya samarbeten är redan i gång. Behöver ett nytt samarbete initieras, exempelvis med en ny studiehandledare, tar gruppbildningsprocesser och relationsbyggande nämligen både tid och kraft. Att kontakta en sedan tidigare bekant kollega kräver mindre ansträngning och upplevs som mindre formellt och allvarligt än att kontakta någon ny och obekant. Skolan verkar främst satsa på didaktiska samarbeten med antingen parter de känner väl eller vid utredningar med parter som har ett tydligt definierat uppdrag. Resultaten i delstudie I tyder på att studiehandledningens tillfälliga och individuella natur samt studiehandledares diffusa rollbeskrivning hindrar samarbeten. Lärarna känner inte de olika studiehandledarna väl och vet heller inte riktigt vad de kan förvänta sig av dem i ett samarbete. Vid varje nytt samarbete behöver ett nytt relationsarbete påbörjas och arbetsuppgifterna definieras.

Studiehandledarna i delstudie III beskriver hur samarbetet med lärare och specialpedagoger ofta avgörs av klass- och ämneslärares personliga egenskaper,

såsom deras samarbetsvilja eller om stödet ses som värdefullt nog att ägna tid åt. Detta återspeglas även resultaten i delstudie I. Samarbetsvilja och inställning till stöttningen av flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling påverkar således det didaktiska samarbetet. Utöver lärares personliga egenskaper beskriver studiehandledarna i delstudie III hur samarbetet med lärare och specialpedagoger avgörs av lärares arbetsbelastning. Men resultaten i delstudie III tyder också på att studiehandledares personliga egenskaper påverkar didaktiska samarbeten. De olika studiehandledarna beskriver nämligen olika inställningar till samarbetet med lärare och specialpedagoger. Medan vissa ihärdigt arbetar för att initiera och upprätthålla kontakter med lärare och specialpedagoger från olika skolor, uppfattas andra som mer avvaktande i kontaktskapande. Vissa beskriver hur de aldrig själva tar första steget till ett samarbete med lärare eller specialpedagoger. Endast när de arbetar som beskrivet i delstudie II, som modersmåls lärare, tar de kontakt av administrativa och organisatoriska skäl. Som studiehandledare verkar några överlåta den första kontakten helt till lärare och specialpedagoger.

Att modersmåls lärare, studiehandledare och lärare inte känner varandra personligen kan bero på att de flesta är anställda på olika enheter i kommunen och inte på samma skolor. Modersmåls lärare i delstudie II vistas dessutom oftast på skolorna efter skoltid. Naturliga och spontana möten mellan modersmåls lärare och skolornas personal äger således sällan rum. Och de lär således inte känna varandra på ett personligt plan.

Samarbetets historia

Goda erfarenheter av tidigare didaktiska samarbeten eller vad Bronstein (2003) kallar för samarbetets historia beskrivs vara centrala för framtida samarbeten.

Dåliga erfarenheter av tidigare didaktiska samarbeten beskrivs i delstudie I vara centralt för framtida didaktiska samarbeten med studiehandledare. Skolans lärares dåliga erfarenheter av tidigare studiehandledning kan botten i att lärarna inte förstod, eller att studiehandledarna som arbetade tidigare på skolan inte agerade utifrån, studiehandledares egentliga yrkesroll och arbetsuppgifter. Detta bekräftas även i delstudie III. Lärare som, enligt studiehandledarna, har upplevt nyttan med studiehandledningen beskrivs vara mer angelägna om att upprätthålla pågående samarbeten eller initiera nya. Dessa lärare beskrivs prioritera samarbetet med studiehandledare trots strukturella svårigheter. Dessa lärares tröskel till att initiera nya samarbeten, beskrivs av de intervjuade studiehandledarna som mycket lägre om de samarbetande parterna

känner varandra sedan tidigare. Läraren förlitar sig, i de fall det tidigare samarbetet föreföll framgångsrikt, till den flerspråkiga pedagogens kunskaper och kompetenser och kontaktar den flerspråkiga pedagogen även i framtiden. I dessa fall har de samarbetande parterna även hittat fungerande arbetssätt och vet vad som kan förväntas av varandra.

6.4 Sammanfattning

Sammanfattningsvis uppges utifrån de av Bronsteins (2003) beskrivna påverkansfaktorerna på framgångsrikt samarbete i denna studie främst strukturella egenskaper hindra lärares och specialpedagogers samarbete med modersmåls-lärare. Dessa strukturella hinder står även i vägen för att modersmåls-lärare och lärare möter varandra regelbundet och lär känna varandra på ett personligt plan. Samarbetet mellan lärare, specialpedagoger och studiehandedare, däremot, påverkas av både uppfattningen av yrkesroller, strukturella och personliga egenskaper samt samarbetets historia. I delstudie III framkommer att studiehandedarnas egen uppfattning om den professionella rollen och sina arbetsuppgifter skiljer sig markant åt och i sin tur starkt påverkar didaktiska samarbeten. Även lärares och specialpedagogers personliga egenskaper såsom samarbetsvilja och arbetsbelastning och lärares tidigare erfarenhet påverkar didaktiska samarbeten.

7 Diskussion

Avhandlingens övergripande syfte är att fördjupa förståelsen av didaktiskt samarbete för stöttning av flerspråkiga elever språk- och kunskapsutveckling i svensk grundskola. Utifrån kappans syfte och frågeställningar diskuteras i detta kapitel resultaten med stöd i tidigare forskning och de för avhandlingen centrala teoretiska perspektiven. Diskussionen är indelad i fem underkapitel, nämligen 7.1 Resultatdiskussion, 7.2 Metoddiskussion, 7.3 Slutsats, 7.4 Avslutande reflektioner och 7.5 Förslag till vidare forskning.

7.1 Resultatdiskussion

I de kommande avsnitten diskuteras de tre delstudiernas resultat i ljuset av tidigare forskning om didaktiska samarbeten och teoretiska utgångspunkter. Resultatdiskussionen är indelad i tre underkapitel, nämligen 7.1.1 Långvariga samarbeten av flexibelt varierande grad och klassomfattande karaktär, 7.1.2 Det svårorganiserade men helt avgörande samarbetet och 7.1.3 Samarbete mellan olika ämneslärare anställda på olika skolenheter.

7.1.1 Frekventa, återkommande samarbeten av flexibelt varierande grad och klassomfattande karaktär

I likhet med tidigare forskning (Banegas, 2016; Carless, 2006; Davison, 2006; Lasagabaster, 2018; Spolsky, 2004; Yoon, 2023) ses och beskrivs de didaktiska samarbeten i delstudie I som önskvärda och förankrade hos lärarna som arbetar i och runt klass 3a. *Skolans* lärare talar i positiva ordalag om didaktiska samarbeten och samarbetar frekvent intradisciplinärt och interdisciplinärt, både med interna och externa parter.

Resultaten i delstudie I visar att innehållet, formen och graden av samarbeten på *Skolan* varierar utifrån syfte, behov och kontext (se Davis, 2002; Stewart & Perry, 2005) oberoende av om samarbetena är intradisciplinära eller interdisciplinära. Interna samarbeten kan äga rum både på en låg eller en hög nivå.

Externa klasrumsbaserade samarbeten, såsom samarbetet med läs- och skrivutvecklingspedagogen, sker dock endast på en hög nivå. Enskilda externa interdisciplinära samarbeten med exempelvis logoped eller modersmållärare beskrivs i delstudie I förekomma vid utredningar av enskilda elevers stödbehov. Dessa samarbeten mellan olika jämställda experter beskrivs som enstaka punktinsatser. Inga externa samarbeten sker på vad Davis (2002) eller Stewart och Perry (2005) skulle beskriva som en låg nivå. Utöver det sker alla externa samarbeten, oavsett om de är intra- eller interdisciplinära, med parter som, i likhet med Dillon m.fl. (2015) resultat, verkar uppfatta varandras kompetenser, utbildningar och kunskaper som värdefulla. Studien visar att samarbeten med parter som känner varandra väl, som har samarbetat under en längre tid med varandra och som beskriver varandra som jämställda verkar föredras.

Kontinuitet och långvarigvarighet beskrivs i delstudie I, i enighet med tidigare forskning (Carless, 2006; Thompson & Rodriguez-Mojica, 2023), som grunden till att de samarbetande parterna bygger upp förtroende och respekt för varandra. Fungerande samarbeten bygger nämligen enligt tidigare forskning (se exempelvis Carless, 2006; Dale m.fl., 2018; Kim, 2015; Li, 2020) på långvariga personliga relationer. Det kan vara en av anledningarna till att *Skolan* främst satsar på långvariga och återkommande samarbeten med parter de uppfatta som kompetenta och jämlika och som de har byggt upp fungerande arbetsrelationer till över längre tid. De vet vad de kan förvänta sig av varandra och av ett samarbete med varandra. En konsekvens av dessa frekventa återkommande samarbeten lär även vara att lärarna tränar på sina arbetsfärdigheter (se Carless, 2006; McClure & Cahnmann-Taylor, 2010). Dessa frekventa samarbeten kan således leda till att framtida samarbeten upplevs som lättare att organisera eftersom lärarna har införskaffat sig gedigna arbetsfärdigheter och -kunskaper sedan tidigare. Med andra ord: Om övning ger färdighet, borde således frekventa och framgångsrika samarbeten leda till ännu fler framtida samarbeten, samt bidra till lärarnas egen professionalism i yrkesutövandet. Genom kunskapsutbyte lär sig de arbetsvilliga och samarbetande parterna av varandra, vilket i förlängningen torde leda till att eleverna stöttas på ett mer holistiskt sätt och att deras chanser till skolframgång ökas. Samarbetet beskrivs även öka lärarnas arbetsmotivation och uthållighet i utmanande situationer. Resultaten kan tolkas som att lärare som samarbetar och ser sig som en del av en lärargemenskap bryter känslan av isolation och delar arbetsbördan. Det i sin tur skulle kunna öka chansen för att de stannar kvar på sina arbetsplatser, vilket ökar kontinuiteten för eleverna och lärarkollegorna. Det skulle även kunna bidra till lärarnas professionsutveckling (se Baeten &

Simons, 2014; Buckley, 1999; Fulton, 2003; Lelinge, 2022; Seo, 2014; Van-grieken m.fl., 2017; Wenger, 2011).

Studien visar att *Skolan* helst satsar på samarbeten som ämnar att täcka elevernas många varierande stödbehov samtidigt och som sker inom ramen för klassrummets gemenskap. De flesta observerade och beskrivna stödinsatserna i delstudie I är således kollektiva, det vill säga de riktar sig till grupper av elever eller hela klassen. Många av samarbetena i delstudie I är således av klassomfattande karaktär, vilket innebär att även elever med individuella stödbehov stötts främst inom ramen för klassens gemenskap. Således ägnar *Skolan* många av sina didaktiska samarbeten åt att skapa sociala lärandesammanhang, i vilka skol- och ämnesspråket lärs in och tränas på. I enlighet med sociokulturella perspektiv (se Lantolf, 2011; Vygotskij, 1999; 2001) stötts eleverna i att utveckla skolspråket och lärande i sociala samspel, i klassens gemenskap och i kommunikation med sin närmaste omgivning. De flesta av stödinsatserna är alltså ämnade att knyta an till majoritetens behov och förutsättningar. Lärarna i delstudie I lägger av den anledningen stöttningen på nivå där majoriteten av klassen nås, något som kan innebära att alla elever inte stötts i sin proximala utvecklingszon. Elevgrupper som riskerar att hamna utan tillräcklig stöttning och utmaning är både självgående elever utan språkliga svårigheter eller specialpedagogiska behov och andraspråks elever i behov av stöd i sin språk- och kunskapsutveckling. Sällan utmanas alla dessa elever mot utvecklingen av de högre målen. För att kunna möta elevernas individuella förkunskaper, vilket Lantolf (2011) beskriver som förutsättning för framgångsrik stöttning i andraspråksinläring, krävs att undervisande lärare är väl insatta i elevernas hemkultur och förstaspråk – något som både modersmåls-lärare och studiehandledare på modersmål skulle kunna bidra till vid ett tätare samarbete.

I delstudie I fanns således potential för lärares och specialpedagogers samarbete med modersmåls lärare och studiehandledare – något som hade kunnat möjliggöra tillträde till elevernas förstaspråk och hemkultur. I stället för dessa samarbeten har dock *Skolan* anställt pedagoger med liknade kulturella och språkliga bakgrunder som majoriteten av *Skolans* elever. Möjligheten att dessa elevgrupper stötts utifrån deras förutsättningar och bakgrunder gällande förstaspråk och hemkultur ökar således markant. Dessa flerspråkiga elever stötts på sina förstaspråk och på svenska. Elever från mindre språkgrupper däremot stötts endast på svenska exempelvis genom användning av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt.

Eftersom samarbetet med dessa språkgruppers modersmåls lärare och studiehandledare uteblir, kan det medföra att klass- och ämneslärare inte knyter an till dessa elevers förstaspråk eller inte helt förstår dessa flerspråkiga elevers vardagliga referensramar, erfarenheter, kunskaper och tidigare skolkulturer. Elever som inte stötts utifrån sina förutsättningar (jmf. Lantolf, 2011; Vygotskij, 2001) behöver således språkligt och kulturellt direkt gå från den inledande stötningsfasen (genom exempelvis inskolningsamtal med vårdnadshavare) till den självständiga behärsksningen och går miste om viktig stegvis språklig och kulturell stöttning (jmf. Wood m.fl., 1976). Dessa elever stötts inte genom tillfälligt språkliga stöd på sina förstaspråk. De behöver klara sig direkt själv på skolspråket.

När skolan, med sin kollektiva karaktär, utifrån individuella perspektiv ska stötta den enskilda elevens lärande uppenbarar sig ett stort dilemma. Hur kan det vara möjligt som lärare i en klass om 20–30 elever med spridda behov och varierande språkliga och kulturella bakgrunder att möta varje enskild elev just där hen befinner sig? Alla elever bör stötts och utmanas där de befinner sig kunskapsmässigt och språkligt (Skolverket, 2022). I dagens komplexa skolvardag kan detta skapa utmaningar. Många olika elever med olika förutsättningar och stödbehov vistas i ett och samma klassrum. Klass- och ämneslärarna samt specialpedagoger dras mellan att sätta in kollektiva stödinsatser som täcker majoriteten av klassens stödbehov och språkfrämjande åtgärder på svenska för att stärka skolspråket eller att knyta an till varje individs individuella förutsättningar, erfarenheter och förstaspråk (se exempelvis Svensson m.fl. 2018). Många prioriteringar behöver göras och många olika behov täckas (Krulatz & Iversen, 2020). Ingen elev ska dock behöva utvecklas utan lärares och pedagogers didaktiska stöttning.

Det uteblivna samarbetet med modersmåls lärare och studiehandledare kan också ligga till grund för att klasslärare inte ägnar sig åt undervisningen av flerspråkiga strategier (jmf. Cenoz & Gorter, 2017; 2020; Hélot & Young, 2006; Juvonen & Uddling, 2022). Att organisera undervisning som gynnar flerspråkiga elever kan fungera vid användning av skolinterna lösningar, som att anställa flerspråkig personal som representerar majoriteten av elevernas talade språk. Dessa elever får då möjlighet att öva sig i gränsöverskridande språkkanvändning och använda flerspråkiga strategier (se exempelvis García & Li, 2014). I *Skolans* fall uppmanas de elever som läser SVA att ”tänka på och använda” sina förstaspråk. Elever som inte talar samma språk som SVA-läraren, främst elever från mindre språkgrupper, eller elever som inte anses behöva ingå i SVA-gruppen övar sig inte i användningen av flerspråkiga strategier. Flerspråkiga strategier används således enbart med elever som läser

ämnet SVA och elever vars förstaspråk representeras av en av *Skolans* lärare. Flerspråkiga elever som läser ämnet svenska eller som inte talar samma språk som SVA-läraren, får inte använda hela sin språkliga repertoar, tränar sig inte i användningen av flerspråkiga strategier eller behöver göra det på språk som de egentligen inte behärskar (jmf. Axelsson & Magnusson, 2012).

Studiens resultat tyder således på att det kan te sig svårt att knyta an till alla olika elevers förutsättningar och behov i en klass samtidigt. Hur ska en lärare som undervisar i en klass med elever med många olika språkliga och kulturella bakgrunder hinna samarbeta med lika många olika modersmållärare och studiehandledare? Lärare tvingas prioritera vissa insatser eller samarbeten till nackdel för andra. Resultaten i delstudie I indikerar att skolans komplexa uppdrag att främja alla olika elevers lärande och utveckling, trots lärarnas samarbetsvilja, inte alltid går att uppfylla.

7.1.2 Det svårorganiserade men helt avgörande samarbetet

Ett sätt att stötta elever från mindre språkgrupper kan vara studiehandledning på modersmål. Eftersom en studiehandledares uppgift är att stötta flerspråkiga elever utifrån deras individuella förutsättningar, deras förkunskaper och ibland även specialpedagogiska behov är även deras arbetsuppgifter och yrkesroll mångfacetterade och studiehandledare kan inte enbart förlita sig till eller luta sig mot beskrivningar av sina arbetsuppgifter i officiella dokument. Som diskuterats i delstudie III är studiehandledare beroende av didaktiskt samarbete med lärare eller specialpedagoger. Studiehandledarna beskriver till och med att de inte kan agera professionellt om samarbetet med ämnes- och klasslärare uteblir. Således borde ett fungerande samarbete med lärare vara viktigt för dem. Detta till trots skiljer sig deras beskrivningar avsevärt över hur de förhåller sig vid initiering eller upprätthållande av didaktiska samarbeten med lärare och specialpedagoger. I dessa fall kan, i likhet med vad tidigare forskning visat (Rosén m.fl., 2019), studiehandledares positionering stå i vägen för didaktiska samarbeten med lärare och specialpedagoger. Uppfattningar om vad en studiehandledares roll är och vilka professionella uppgifter hen bör ägna sig åt varierar nämligen i delstudie III starkt studiehandledarna emellan. I likhet med Bauler och Kangs (2020) resultat, visar resultaten i denna studie hur de enskilda studiehandledarnas personliga egenskaper påverkar organisationen och utgången av det didaktiska samarbetet. Deras delaktighet och aktörskap inför och i samarbetet med klass- och ämneslärare påverkas således, i likhet med Roséns m.fl. (2019) resultat, på hur studiehandledare positionerar sig.

För att arbeta som studiehandledare krävs ingen lärarutbildning eller lärarlegitimation. En anledning till detta är bristen på högskoleutbildade studiehandledare. Lärarlegitimation eller en pedagogisk grundutbildning är därför inte heller ett krav för att studiehandledare ska kunna få en fast anställning. (se Skolverket, 2020). I enlighet med tidigare forskning (Avery, 2017; Rosén m.fl., 2019) varierar även i denna studie de intervjuade studiehandledarnas bakgrund och erfarenheter markant. Vissa förfogar över flera didaktiska högskoleutbildningar, medan andra endast har studerat på gymnasienivå. De kan inte heller förväntas föfoga över djupgående ämneskunskaper i alla skolans ämnen och för alla årskurser, eller specialpedagogiska kunskaper. Som påpekats av tidigare forskning (Avery, 2017; Leana & Pil, 2006; Lindberg, 2009) kräver dock kulturell och språklig heterogenitet höga didaktiska kompetenser och samarbetsfärdigheter. För att studiehandledning ska ge resultat behöver den av dessa anledningar ha föregåtts av noggrann didaktisk planering genom samarbete med lärare eller specialpedagoger för att överhuvudtaget kunna agera professionellt, förbereda sig ämnesmässigt och förutspå elevers eventuella svårigheter. Uteblivet samarbete mellan studiehandledare, lärare och specialpedagoger kan således bidra till att studiehandledare inte kan förbereda sig för sitt arbete med eleverna och detta påverkar troligen kvalitén på deras stöttning.

Eftersom studiehandledare inte behöver vara utbildade lärare borde det didaktiska samarbetet även vara av stor vikt gällande deras professionsutveckling. Vid uteblivet samarbete lär de heller inte utveckla sina didaktiska kunskaper eller sina samarbetsfärdigheter genom att ingå i interdisciplinära lärargemenskaper. De kan visserligen, om de är anställda på samma enhet som modersmåslärare, samarbeta med modersmåslärare. En studiehandledare kan dock komma att stötta sina elever i många olika ämnen, ibland i andra än de ämnen som de är utbildade i. Av den anledningen vore det fördelaktigt om de samarbetar med ämneslärare och specialpedagoger. Pedagoger som samarbetar regelbundet torde utvecklas kunskapsmässigt och metodiskt genom att ingå i lärargemenskaper som kompletterar varandra ämnesmässigt och didaktiskt. Vid uteblivet samarbete kan en konsekvens vara att studiehandledarnas går miste om en del av sin professionella utveckling.

Även lärarnas och specialpedagogernas förförståelse av studiehandledning påverkar, i enlighet med tidigare forskning (Dale m.fl., 2018), samarbeten med studiehandledare. Synen på varandras kompetenser och kunskaper (Dillon m.fl., 2015; Thomson & Rodriguez-Mojica, 2023) samt tidigare dåliga

erfarenheter, eller vad Bronstein (2003) kallar för samarbetets historia, står i vägen för organisationen av framtida samarbeten. Tidigare negativa upplevelser styr lärarnas framtida val över vem de prioriterar att samarbeta med eller i dessa fall inte samarbeta med. En tolkning av dessa resultat kan vara att lärarna avstår från samarbetet med studiehandledare på grund av vad Rosén m.fl. (2019) beskriver som otydliga rollfördelningar mellan klasslärare, ämneslärare och studiehandledare. Ett framgångsrikt samarbete mellan lärare och studiehandledare gynnas av att båda parter är väl förtrodda med studiehandledningens syfte och fördelar.

Som konstaterats arbetar de flesta studiehandledare även som modersmålslärare. Deras dubbla roller kan försvåra förståelsen för studiehandledarnas roll och uppgifter ytterligare. Då blir det heller inte överraskande att andra lärare tolkar studiehandledares roll och arbetsuppgifter olika. Är inte lärare och studiehandledare av liknande åsikt om vad de ska arbeta med och hur, är det inte överraskande att lärarna hellre lägger tiden på att samarbeta med närmare kollegor som de känner väl och litar på. Vid varje samarbete med studiehandledare behöver studiehandledarnas roll och arbetsuppgifter definieras och de berörda eleverna behov ringas in. Även relationsarbetet mellan lärare, specialpedagoger och studiehandledare behöver påbörjas vid varje nytt möte. Om lärare och specialpedagoger inte helt förstår studiehandledningens mycket viktiga funktion för stöttnings av flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling lägger de troligen inte kraft och tid på att etablera kontakter som behöver definieras om från fall till fall.

Eftersom studiehandledning är en tidsbegränsad och ofta individuell stödinsats, kan detta påverka om lärare och specialpedagoger prioriterar, eller som visat i denna studie prioriterar bort, dessa samarbeten. Studiehandledarna befinner sig i vanliga fall endast under kortare perioder och några enstaka timmar i klassrummet. Att studiehandledare arbetar på ett assisterande sätt är i sig inte märkligt. Studiehandledning ska vara en tillfällig stödinsats och är ämnad att äga rum under endast begränsad tid (SFS2010:800). Studiehandledare förväntas inte ansvara för undervisningen och behöver heller inte vara legitimerade lärare för att få arbeta. Studiehandledarnas uppgift, däremot, består i att stötta enskilda elever eller mindre grupper av elever före, under eller efter lektionen, antingen i klassrummet eller i ett gruppum utanför utifrån lärarnas instruktioner och planering. Studiehandledares assisterande roll och uppgift verkar i denna studie påverka den av lärarna önskade flexibiliteten och långvarigheten i sina didaktiska samarbeten. Detta verkar bidra till att samarbeten med studiehandledare prioriteras bort till förmån för mer flexibla interna eller långvariga regelbundna återkommande externa samarbeten. Det förvånar inte att

lärare hellre satsar resurser på samarbeten med personer de känner väl, träffar frekvent och litat på. Studiehandledning är till sin natur temporär och således försvårar dess tidsbegränsade natur uppbyggnaden av långvariga återkommande samarbeten. Eftersom en klass kan bestå av elever med många olika språkliga och kulturella bakgrunder kan organisationen av denna tillfälliga individuella stöttning möta tidsmässiga hinder. Det kollektiva och det individuella kolliderar med varandra. Men att *Skolans* lärare hellre väljer den ”lätta och bekanta” vägen, som i deras ögon är mer ekonomisk i förhållande till befintliga resurser, såsom tid och anställning, kan innebära mindre eller inget stöd för elever som skulle gynnas av studiehandledning. I ljuset av delstudier I och II resultat verkar lärare med mycket heterogena klasser ha svårt att förmå främja alla elevers ”fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper” (Skolverket, 2022, s. 6). I en klass med spridd språklig och kulturell mångfald och varierande specialpedagogiska stödbehov samlade i ett enda klassrum finns således risken att vissa flerspråkiga elever går miste om språklig stöttning eller utmaning som knyter an till deras individuella behov och förutsättningar (jmf. Vygotskij, 1999) till förmån för kollektiva stödinsatser som försöker möta majoritetens behov och bakgrunder. Men även ur studiehandledares perspektiv är samarbetet svårorganiserat. För att kunna stötta varje elev utifrån hans förutsättningar och bakgrund bör studiehandledare samarbeta med varje enskild elevs klass- eller ämneslärare. Det i sig är i stort sett omöjligt för en studiehandledare som arbetar heltid med studiehandledning och många olika enskilda elever. Att samarbeta med så många olika lärare och specialpedagoger är en organisatoriskt svår nöt att knäcka. Åtgärder på organisationsnivå borde sättas in för att underlätta dessa många samarbeten strukturellt.

7.1.3 Samarbete mellan olika ämneslärare anställda på olika skolenheter

Ett sätt att stötta flerspråkiga elevers kunskaps- och språkutveckling är undervisningen i ämnet modersmål. Lärare och specialpedagoger har i delstudie I beskrivit samarbete med modersmålslärare vid utredningar av enskilda elevers specialpedagogiska behov. Didaktiska samarbeten mellan lärare, specialpedagoger och modersmålslärare beskrivs både i delstudie I och II som något som sker vid behov och för ömsesidiga kompetensutbyten. Modersmålslärare vittnar i delstudie II om att de utöver de ovannämnda punktinsatserna samarbetar med lärare och specialpedagoger främst av organisatoriska strukturella skäl.

Resultaten i delstudie II visar att modersmållärare uppfattar sig själva som kompetenta ämneslärare som är förtrogna med elevers förstaspråk och hemkultur. Även i delstudie I beskrivs hur lärarna tar stöd av modersmållärare vid språkliga utredningar av eleverna. De samarbetande parterna beskriver således i delstudierna I och II, i enlighet med tidigare forskning (Carless 2006; Lasagabaster, 2018; Molle & Huang, 2021), hur de kompletterar varandra, utan att för den delen vara ömsesidigt beroende. En möjlig förklaring till denna uppfattning kan vara att modersmållärare uppfattar sig som självständiga språklärare som kan luta sig mot ämnets läro- och kursplaner. De tydligt beskrivna målen verkar även lärare och specialpedagoger vara förtrogna med och således tyder det på att förväntningar på varandras kompetenser är tydliga. Både lärare, specialpedagoger och modersmållärare uttrycker i studierna liknande åsikter vad det gäller innebörden och funktionen av en modersmållärares professionella roll och arbetsuppgifter. Resultaten från delstudie II visar vidare att de flesta i rollen som modersmållärare är positivt inställda till didaktiska samarbeten, vilket enligt tidigare forskning är avgörande för fungerande samarbeten (Banegas, 2016; Carless, 2006; Davison, 2006; Spolsky, 2004).

Alla modersmållärare säger sig gärna och ofta samarbeta med sina närmaste kollegor, det vill säga andra modersmållärare. Enligt Skolverket (2020) bör modersmållärare var utbildade ämneslärare för att få fast anställning. Trots att det kan finnas undantag från det, som visat i delstudie II, utgör detta krav ändå en försäkring om att majoriteten av modersmållärare har en didaktisk bakgrund att stå på. Modersmållärare kan således utveckla sina yrkeskunskaper även via samarbeten med andra modersmållärare. De kan engagera sig i den av Seo (2014) beskrivna gemensamma konstruktionen av kunskap tillsammans med andra modersmållärare och har möjlighet att uppleva gemensam interaktion och meningsskapande för att utvecklas i sin egen lärargärning i ämnet modersmål. I delstudie II visar sig i enlighet med tidigare forskning (Dale m.fl., 2018; Haukås, 2016; Li, 2020; Ylenfors m.fl., 2022) strukturella och organisatoriska faktorer samt tidsaspekter påverka de didaktiska samarbetena mellan lärare, specialpedagoger och modersmållärare. Dessutom verkar innehållet i samarbetet mellan lärare och modersmållärare allt som oftast handla om just organisatoriska och strukturella frågor, såsom schemaläggning, tillgång till klassrum, förvaringsytor för undervisningsmaterial, och tillfälliga arbetsplatser. En konsekvens av detta är att mycket värdefull samarbetstid just ägnas åt strukturella och organisatoriska faktorer i stället för didaktiska frågor. Resultaten i delstudie II bekräftar i det avseendet tidigare forskningsresultat (Dale m.fl., 2018; Haukås, 2016; Li, 2020;

Ylenfors m.fl., 2022) och resultaten tyder på att modersmåslärares flerspråkiga kompetens endast tillvaratas marginellt och vid undantagsfall av klass- och ämneslärare. Att modersmåslärare inte samarbetar frekvent med klasslärare och ämneslärare behöver inte nödvändigtvis betyda att deras elever inte erhåller adekvat undervisning i ämnet modersmål. Däremot säger sig modersmåslärare i delstudie II vid uteblivet samarbete sakna viktig information om elevernas skolvardag. Genom att samarbeta med lärare erhåller modersmåslärare värdefull insyn i elevers skolkunskaper i andra ämnen och områden än ämnet modersmål. Hur eleven har haft det under skoldagen påverkar, enligt de intervjuade modersmåslärarna, elevens inläring under modersmålslektionen.

Framför allt när det kommer till specialpedagogiska stödbehov skildrar de intervjuade modersmåslärarna vikten av att tillvarata specialpedagogernas expertis. Flera modersmåslärare, oavsett utbildningsbakgrund, ger nämligen uttryck för att de inte förfogar över tillräckliga specialpedagogiska kunskaper. Som vilka andra ämneslärare som helst är de ibland i behov av specialpedagogers kunskaper och råd. Uteblir samarbetet med specialpedagoger riskerar modersmåslärare således att inte kunna knyta an helt till alla sina elevers förutsättningar (jmf. Vygotskij, 2001). I förlängningen skulle detta kunna leda till att elever med specialpedagogiska behov inte stöttas optimalt eller till och med avstår från att delta i modersmålsundervisningen på grund av att deras specialpedagogiska behov inte möts på ett adekvat sätt. Specialpedagogiskt samarbete skulle således behöva underlättas strukturellt för att skapa bättre förutsättningar för flerspråkiga elever i behov av särskilt stöd.

7.2 Metoddiskussion

Denna avhandling har utgått från olika metoder av kvalitativ karaktär. Licentiatuppsatsen använde sig av etnografiska metoder, såsom deltagande observationer, deltagargenererat material och intervjuer. Till de två efterföljande artiklarna genomfördes och analyserades 13 tematiska djupintervjuer. Eftersom det givits mycket utrymme i licentiatuppsatsen för metoddiskussion av delstudie I kommer detta kapitel främst att ägna sig åt metoddiskussionen av delstudier II och III samt syntetiseringen av resultaten. I följande kapitel diskuteras metoden.

Att jag valde pedagoger från olika språkgrupper, vad Perry (2011, s. 59) kallar för ”a cross section of cases representing a wide spectrum” visade sig vara

gynnsamt. De 13 pedagogerna undervisade sammanlagt i 15 olika språk och mötte således olika elevgrupper, och precis som förmodat varierade deras förutsättningar för att utföra sitt arbete bland annat beroende på vilken språkgrupp de tillhörde. Pedagoger från stora språkgrupper möter exempelvis ofta olika dialekter eller varieteter i sina modersmålsklasser. Pedagogerna är anställda på en central enhet i kommunen. Vissa pedagoger tillbringar dock mycket tid på en enskild skolor, medan de flesta ambulerar mellan olika skolor. En modersmålsklass kan bestå av elever från olika skolor i en kommun, vilket innebär för pedagogen att olika elever från olika skolkulturer möts i samma grupp. Genom ett sådant urval kunde viktiga påverkansfaktorer på samarbetet utkristalliseras trots att olika pedagogerna från olika språkgrupper möter olika förutsättningar i sin vardag. Ganska snabbt visade det sig att inte språkgruppstillhörighet avgjorde om de valde att samarbeta frekvent med lärare och specialpedagoger utan snarare synen på den egna rollen och deras utbildningsbakgrund. Genom detta urval lyckades studien således vaska fram andra än kulturella och språkliga faktorer som står till grund för didaktiska samarbeten.

Eftersom det fanns ett tidsmässigt avstånd mellan datainsamlingsperioder samt mellan datainsamling och skrivande av de olika delstudierna och kappan bör detta beröras här. Delstudie I:s undersökning genomfördes 2016. På återbesök på Skolan efter licentiatuppsatsens godkännande har personalen vittnat om att de har försökt förbättra samarbetet med modersmålslärare och studiehandledare. Trots dessa försök återstår enligt personalen svårigheter i vissa samarbeten. Dessutom beskriver flera andra skolor liknande samarbetssvårigheter. Av den anledningen kan resultaten i delstudie I ändå ses som aktuella.

Till delstudie II och III valdes intervjuer för att erhålla en fördjupad förståelse för modersmålslärares och studiehandledares perspektiv på didaktiska samarbeten. En faktor som ledde till att jag begränsade mig till intervjuer var att urvalet av deltagare hade behövt inskränkas till ett fåtal språkgrupper om jag hade genomfört observationer. Då hade jag antingen behövt inskränka mig till språk som jag själv behärskar eller låta observationsinspelningarna översättas. Översättningar hade kunnat innebära risk för att viktiga nyanser skulle kunna gå förlorade och en inskränkning till endast de sex språk jag behärskar hade inte möjliggjort att fånga mångfalden och att hitta gemensamma nämnare i olika språkgrupper.

En fråga som vållade bekymmer i planering av intervjuerna var min egen påverkan under intervjusituationen och språket intervjuerna skulle hållas på. För att underlätta detta erbjöd jag alla modersmålslärare och studiehandledare att

välja på vilket språk intervjun skulle hållas och att jag kunde boka en tolk om så önskades. Endast två valde dock att genomföra intervjun på sina modersmål, på engelska. De andra valde att tala svenska under intervjun, även i de fall jag behärskade deras förstaspråk.

Även Covids intåg påverkade intervjuformen. Från att ha intervjuat flera pedagoger ansikte mot ansikte var vi plötsligt tvungna att övergå till digitala intervjuer. Förutom att ljudinspelningen inte blev lika bra vid den första digitala intervjun, flöt dock även dessa intervjuer på. Den enda intervjun som påverkades av den digitala formen var den sista. Den genomfördes med en föräldraledig pedagog. Intervjun avbröts på grund av tekniska fel en gång, vilket påverkade flytet i samtalet. Det blev dock tydligt under denna sista intervju att materialmättnaden redan hade infunnit sig. Pedagogen bekräftade tidigare fynd.

Genom tydlig struktur, transparens gällande tillvägagångssätt och noggranna beskrivningar av analysmetod, vilket Fejes och Thornberg (2015) beskriver som kvalitetskriterier i en kvalitativ studie, försöker studien uppnå trovärdighet och tillförlitlighet. Denna avhandling gör inte anspråk på allmän generaliserbarhet. Studier som använder sig av kvalitativa metoder går nämligen inte att generalisera (Alvesson & Sköldberg, 2008). Urvalsgrupp av skolenhet eller respondenter motsvarar inte heller det svenska skolväsendet eller professionerna i sin helhet och således begränsas möjligheten att kunna dra några generella slutsatser. Syftet med denna kvalitativa studie har heller inte varit att söka universella och generaliserbara mönster. Däremot talar studiens fynd för att studien kan uppnå vad Kvale och Brinkmann (2014) kallar för läsarbaserad analytisk generalisering. Resultaten i studien kan således säga något generellt om professionerna eller deras förutsättningar för att stötta flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling i svensk skola genom resultatens anknytning till teorier och tidigare forskning.

Eftersom allt fler av dagens klass- och ämneslärare möter flerspråkiga elever i sina klassrum kan situationen som beskrivs i klass 3a således kännas igen även i andra skolor och klasser. Även de intervjuade modersmålslärares och studiehandledarnas situationer och varierande förutsättningar verkar på ingalunda sätt vara unika. Dels bekräftar tidigare forskning bilden dels vittar verksamma lärare och pedagoger att de känner igen sig i beskrivningarna.

7.3 Slutsats

Avhandlingens övergripande syfte var att fördjupa förståelsen av didaktiskt samarbete för att stödja flerspråkiga elever språk- och kunskapsutveckling i svensk grundskola.

Språklig och kulturell heterogenitet präglar idag den svenska skolan och många olika förstaspråk talas av svenska elever. För att stödja flerspråkiga elever språk- och kunskapsutveckling i svensk grundskola behöver tankar om flerspråkighet som resurs vara förankrade på styrnivå, attitydnivå och praktikernivå. Styrnivån, där styrdokument för svensk grundskola och svenska språkpolicyer författas, är tydlig med att flerspråkighet bör främjas och att lärare bör samarbeta för att stötta sina elevers språk- och kunskapsutveckling. På attitydnivån visar föreliggande studie att lärare och pedagoger är ofta positivt inställda till språklig och kulturell heterogenitet och didaktiska samarbeten. De uppger att de är vana och trivs med att vistas i och arbeta med språkligt och kulturellt heterogena klasser samt samarbetar ofta. Detta motsvarar praktikernivån. Att lärare, specialpedagoger, modersmålslärare och studiehandledare inte samarbetar mer frekvent, verkar alltså i denna studie bero på andra faktorer än negativa attityder och brister gällande förståelse av styrdokumentens ändamål.

Skolan prioriterar långvariga samarbeten som ämnar att stötta hela klassen eller större grupper före samarbeten som mynnar ut i kortvariga eller individuella stödinsatser. Klass 3a består av elever med många olika förstaspråk. Att samarbeta med alla deras modersmålslärare skulle ta tid och kraft. Dessutom äger modersmålsundervisningen ofta rum innan eller efter officiell skoltid. Det i sin tur har som konsekvens att lärare, specialpedagoger och modersmålslärare sällan träffas spontant i sin vardag. Studiens resultat pekar på att det didaktiska samarbetet försvåras, inskränks till enstaka punktinsatser eller i vissa fall till och med prioriteras bort helt främst av strukturella och organisatoriska skäl.

Vänds blicken mot studiehandledning pekar resultaten på att förutom strukturella hinder främst tolkningar av yrkesrollen, studiehandledares positioneringar och studiehandledningens tidsbegränsade karaktär verkar stå i vägen för frekvent organisation av didaktiska samarbeten. De flesta intervjuade pedagogerna arbetar både som modersmålslärare och studiehandledare. I rollen som modersmålslärare beskriver dessa pedagoger trygghet i sin roll. De beskriver enstämmigt vilka arbetsuppgifter som ingår i rollen som modersmålslärare.

Men när dessa pedagoger beskriver en studiehandledares arbetsuppgift och roll skiljer sig deras berättelser markant från varandras. Även beskrivningar i styrdokumentet om hur studiehandledning bör organiseras är diffusa, eftersom studiehandledningen ska anpassas till varje individuell elevs behov. Personliga egenskaper och tolkningar verkar i föreliggande studie avgöra hur studiehandledare positionerar sig. Dessutom tyder resultaten även på att lärares och specialpedagogers tidigare erfarenheter av samarbeten med studiehandledare påverkar organisationen av framtida samarbeten.

7.4 Avslutande reflektioner

Klass 3a är ett exempel på hur många olika språkliga, kulturella, pedagogiska och specialpedagogiska behov möts i ett och samma klassrum. Det leder till att lärare och rektorn anser sig behöva prioritera vissa insatser före andra. Att anpassa undervisningen till varje elevs förutsättningar och behov kräver höga didaktiska organisatoriska färdigheter och tid. En enskild lärare eller specialpedagog lär ha svårt att täcka alla dessa olika behov på egen hand. Det didaktiska samarbetet lär således vara en grundförutsättning för att kunna stötta och utmana alla olika elever på ett holistiskt sätt.

Samarbetet mellan lärare, specialpedagoger, modersmållärare och studiehandledare skulle kunna underlättas om strukturer på styrnivå skapades för organisationen av didaktiska samarbeten. Dessa strukturella stödfunktioner skulle kunna leda till att lärare, specialpedagoger, modersmållärare och studiehandledare möts regelbundet och lär känna varandra både på ett professionellt och ett personligt plan. Om de samarbetande parterna erbjuds möjligheten att diskutera sina olika syner på lärande ökas nämligen även chanserna för att samarbetet mynnar ut i gemensamt ansvarstagande för eleverna. Bouchard och Stegemoller (2019) föreslår digitala plattformar som strukturella och organisatoriska stöd. Sådana plattformar skulle kunna underlätta kontakten mellan lärare, modersmållärare och studiehandledare märkbart. På så sätt skulle modersmållärares och studiehandledares förutsättningar för organisation av undervisning och stötning underlättas avsevärt och deras tid skulle då kunna användas till didaktiska samarbeten med lärare och specialpedagoger och innehålla pedagogiska didaktiska diskussioner samt i bästa fall gemensam planering. Om strukturella hinder överkoms borde även återkommande samarbetstraditioner kunna skapas. Om samarbetets organisation underlättas bör nämligen de olika parterna träffa varandra mer regelbundet, enklare och på ett

mer naturligt sätt. Det i sin tur torde leda till att de olika parterna lär känna varandra över en längre tid och kan bygga upp ett samarbete.

En annan fråga som yppar sig är om lärare, specialpedagoger, modersmåslärare och studiehandledare erbjuds tillräckliga möjligheter att träna på samarbetsfärdigheter under sina grundutbildningar och senare i sin arbetsvardag. Didaktiskt samarbete kräver nämligen både samarbetsfärdigheter samt strukturella och tidsmässiga förutsättningar. Samarbetsfärdigheter behöver tränas på.

I studiens resultat framkommer dessutom att modersmåslärare och studiehandledare har mycket varierande bakgrunder. Eftersom resultaten i denna studie pekar på att studiehandledning verkar vara beroende av de enskilda studiehandledarnas uppfattning om den egna rollen, kanske detta skulle motverkas om studiehandledare erhöll en mer likriktad didaktisk utbildning. På så sätt skulle de ha en stadigare didaktisk grund att stå på och utgå ifrån och på så sätt löpa mindre risk för marginalisering. Studiehandledare ska inte behöva förlita sig enbart till sina egna tidigare skolkunskaper. Att stötta olika elever med olika behov och förutsättningar på ett adekvat och holistiskt sätt kräver hög didaktisk kompetens och erfarenhet.

Ingen lärare, specialpedagog, modersmåslärare eller studiehandledare ska behöva klara sig själv. Ingen lärare, specialpedagog, modersmåslärare eller studiehandledare ska heller behöva klara sig utan trygg didaktisk grundutbildning att falla tillbaka på. Om lärare, specialpedagoger, modersmåslärare och studiehandledare samarbetar, blir deras stöttning mer holistisk. Tillsammans når de flera olika elever med flera olika behov. Tillsammans blir lärare och pedagoger starkare och mer kompetenta. Tillsammans utbildar de generationer av unga människor till framtida demokratiska, toleranta och flerspråkiga samhällsmedborgare. Tillsammans gör de skillnad!

7.5 Förslag till vidare forskning

För att ytterligare öka förståelsen för stöttning av flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling samt för vilka förutsättningar som gäller för didaktiskt samarbete föreslås observationer av erkänt framgångsrika samarbeten mellan modersmåslärare, studiehandledare, klasslärare, ämneslärare och specialpedagoger samt intervjuer med flerspråkiga elever och deras vårdnadshavare. Dessutom borde blicken riktas mot kommuner som arbetar med olika

framgångsrika åtgärder på styrnivå för att främja didaktiska samarbeten mellan lärare, specialpedagoger, modersmålslärare och studiehandledare. Även kommuner som använder fungerande digitala plattformar och deras betydelse för samarbeten mellan modersmålslärare, studiehandledare, klasslärare, ämneslärare och specialpedagoger kan undersökas i ett nästa steg.

Summary

Introduction, aim and research questions

The overall aim of this dissertation is to gain a deeper understanding of pedagogical collaboration among mainstream teachers, special educational needs teachers, mother tongue teachers and multilingual study guidance tutors to support multilingual students' language and knowledge development in Swedish primary schools. To achieve the overall aim, the following research questions will be answered:

1. How and why are pedagogical collaborations designed in a linguistically and culturally heterogeneous school to support multilingual students' language and knowledge development?
2. How do mother tongue teachers and multilingual study guidance tutors describe pedagogical collaboration with teachers and other staff to support multilingual students' language and knowledge development?
3. What factors influence pedagogical collaborations between teachers, mother tongue teachers, and multilingual study guidance tutors?

The present dissertation consists of a licentiate thesis (Roux Sparreskog, 2018; referred to as Study I), two articles (Roux Sparreskog, 2023a; 2023b; referred to as Studies II and III) and this introductory chapter, i.e. “kappa”.

Background

Linguistic and cultural heterogeneity characterizes Swedish schools today, and many different first languages are spoken by Swedish students. Today, teachers daily meet linguistic and cultural heterogeneity in their classroom (Avery, 2017; Leana & Pil, 2006; Lindberg, 2009; Skolverket, 2018a; 2024b). Due to the positive effects of multilingualism (Hyltenstam & Milani, 2012), it should be promoted and regarded as an asset in line with Swedish legislation

and based on Swedish policy documents. According to these policy documents, language is seen as central to learning and knowledge acquisition (Alatalo & Tarnanen, 2017; Axelsson & Magnusson, 2012).

Defining multilingualism and assigning the right type of educational support for multilingual students is a complex task (Krulatz & Iversen, 2020). In order to support and promote multilingual students' simultaneous language and knowledge development, various practices are currently offered in Swedish compulsory schools. Examples of these practices are simultaneous language and knowledge teaching in all subjects, the subject Swedish as a second language, the subject mother tongue instruction and the temporary additional support of multilingual study guidance in students' first language (Skolverket, 2022). Through participation in the subject Swedish as a second language, certain students with mother tongues other than Swedish or students who have lived abroad, strengthen their language development from a second language perspective. Participation in the subject of mother tongue instruction is primarily reserved for students with first languages other than Swedish and students connected to minority languages. These students are given the opportunity to develop their knowledge of their mother tongue and their multilingual identity. Multilingual study guidance offers temporary support for second language students who have difficulties meeting the requirements in one or more subjects.

Previous research on pedagogical collaboration

Since class and subject teachers are not able to master all their students' first languages (Lindberg, 2009), they need to collaborate with mother tongue teachers or multilingual study guidance tutors in order to connect to all students' linguistic and cultural backgrounds and by that utilize the students' entire linguistic repertoire (Carless, 2006; Creese et al., 1997; Leana & Pil, 2006; Li, 2020; Wedin, 2017). Pedagogical collaboration is internationally referred to as team teaching, co-teaching, cooperative teaching, collaborative teaching, interdisciplinary collaboration, teacher collaboration, or collaborative networks (i.e. Baeten & Simons, 2014; Bauler & Kang, 2020; Davis, 2002; Dillon m.fl., 2015; Lasagabaster, 2018; Kim, 2015; Stewart & Perry, 2005). Pedagogical collaboration can consist of interdisciplinary or intradisciplinary cooperation and aims to counteract teachers' feelings of isolation at their work (Buckley, 1999). The collaborating parties exchange experiences, complement each other, and develop in their professional practice. Pedagogical

collaboration ultimately aims to increase teachers' ability to support different students' various needs and meet their different conditions and backgrounds (i.e. Creese, 2006; Cummins, 2001; García 2009; Leana & Pil, 2006). Above all, the collaboration between language teachers and other subject teachers is important for multilingual students to be able to grasp the language and the content of the subject. Pedagogical collaborations can vary in degree and content (Davis, 2002; Stewart & Perry, 2005). For pedagogical collaboration to work, the collaborating parties should complement each other, be willing to cooperate, and have a common pedagogical view (i.e. Dillon et al., 2015; Yoon, 2023). Temporal, organizational, and structural factors influence pedagogical collaboration (Dale et al., 2018; Li, 2020).

Methodological and theoretical points of departure

Study I, an ethnographic case study, was based on sociocultural perspectives in the design, collection, analysis, and discussion of data. Additionally, the results of the “kappa” are discussed with the support of sociocultural theory. In sociocultural perspectives, language proficiency is considered central to all students' learning and knowledge development (Vygotsky, 1999; 2001). Therefore, subject language should be explicitly taught, preferably within the classes' language community since learning does not occur in a vacuum but in a cultural, historical, and social context. To support multilingual students' language and knowledge development, teachers need to connect to the students' linguistic and cultural backgrounds and previous experiences, their zone of proximal development, and support them towards independence.

Bronstein's (2003) systematic literature review provided insight into influencing factors on interdisciplinary collaboration and was used in the analysis of Studies II and III. Bronstein mentions four important influencing factors on interdisciplinary collaborations, namely the *professional role*, *structural characteristics*, *personal characteristics*, and *the history of collaboration*. Studies II and III consisted of 13 in-depth interviews with mother tongue teachers/multilingual study guidance tutors teaching in 15 different languages.

In this “kappa” the results of the three studies were synthesized by dint of Bronstein's influencing factors on interdisciplinary collaborations. Thereafter, the results were discussed by utilizing sociocultural theories on teaching and learning as well as recent research on pedagogical collaboration.

Results and discussion

The overall results of this study indicate that collaboration can be anchored both at the policy level and at the practitioner level. However, other factors such as views on one's own role and tasks, or structural and organizational factors, as well as time aspects, influence the pedagogical collaboration between teachers, special educational needs teachers (hereafter SEN-teachers), mother tongue teachers, and multilingual study guidance tutors.

In Study I, pedagogical collaboration is described as a way to connect to the students' conditions and needs, but since no collaboration with mother tongue teachers and study guidance tutors takes place, students from smaller language groups miss out on multilingual support.

Otherwise, the degree and content of interdisciplinary and intradisciplinary pedagogical collaborations are flexibly adapted, based on the purpose and the students' needs. Recurring collaborations with clear purposes and aimed at covering support needs for many different students simultaneously are prioritized. For this reason, the collaborating parties build trust and respect for each other. The parties get to know each other well and know what to expect from each other. The teachers and the principal in Study I feel the need to prioritize certain support measures over others. Class 3a is an example of how many different linguistic, cultural, pedagogical, and special educational backgrounds and needs meet in one classroom. Adapting teaching to each student's conditions and needs requires high pedagogical and organizational skills and plenty of time. Teachers therefore may have to choose certain practices over others in this complex everyday work life characterized by diversity.

Additionally, mother tongue classes often take place before or after official school hours. This, in turn, means that teachers, SEN-teachers, and mother tongue teachers rarely meet spontaneously in their daily lives. Pedagogical collaboration is often limited to single investigations of diagnosis, or in some cases even completely deprioritized, mainly because of lacking structural and organizational support. Many students with different support needs study in the same classroom. Class and subject teachers and SEN-teachers are torn between implementing collective support measures that cover the majority of the classes' needs of support and language-promoting measures in Swedish connecting to each individual's conditions, experiences, and first language. Many priorities need to be made, and many different needs should be covered. An individual teacher is unlikely to cover all these different needs on his/her own.

Pedagogical collaboration should thus be a basic prerequisite in order to support and challenge all different students in a holistic way.

In Study II, mother tongue teachers describe collaboration primarily as individual, temporary interventions. Mother tongue teachers perceive themselves as language teachers and plan, implement, and evaluate their mother tongue classes independently or in collaboration with other mother tongue teachers. However, in the absence of collaboration with teachers and SEN-teachers, they risk not meeting their students' special educational needs, as several mother tongue teachers point out their own lack of special educational knowledge. Mother tongue teachers are only dependent on class teachers for structural issues, such as scheduling or classroom allocation at individual schools. Mother tongue teachers rarely meet teachers and SEN-teachers, as they are often at different schools after mandatory school hours, making it difficult to build relationships. It is not surprising, then, that teachers and SEN-teachers only collaborate with mother tongue teachers during individual assessments or that mother tongue teachers spend little collaboration time on structural matters.

Study III shows that pedagogical collaboration with teachers and SEN-teachers is fundamental for multilingual study guidance tutors in order to plan, organize, and evaluate adequate multilingual study guidance. Since multilingual study guidance is supposed to be a temporary support measure limited in time, teachers and SEN-teachers seem compelled to choose other, recurring and more long-term support measures over multilingual study guidance. The official descriptions of the content of multilingual study guidance and the tasks of multilingual study guidance tutors are vague. Multilingual study guidance is to be adapted to each student's needs and conditions. Therefore, the division of roles between the collaborating parties and the tasks of multilingual study guidance tutors need to be defined for each new collaboration. This costs both time and effort from the collaborating parties.

In addition to structural obstacles, problems in interpretations of the professional role and the multilingual study guidance tutors' positioning stand in the way of frequent pedagogical collaborations. Most interviewed tutors work both as mother tongue teachers and as multilingual study guidance tutors. In the role of mother tongue teacher, these pedagogues describe feeling secure in their role. They know what is expected of them. They consistently describe their work tasks when working as mother tongue teachers. But when these tutors describe the tasks and role of a multilingual study guidance tutor, their descriptions differ significantly. Personal characteristics and interpretations

determine how multilingual study guidance tutors position themselves. It is not surprising, then, that teachers and SEN-teachers also have varying expectations of multilingual study guidance.

Since multilingual study guidance seems to depend on the individual multilingual study guidance tutors' perception of their own role, this might be counteracted if multilingual study guidance tutors undergo more standardized pedagogical education. This way, they would have a more solid pedagogical foundation to stand on and be less at risk of marginalization. Further, the results in Study III noted very varied backgrounds of multilingual study guidance tutors. The tutors are highly dependent on pedagogical collaboration and would likely benefit from a more uniform pedagogical education where these collaboration skills are practiced, and some SEN knowledge is taught. Multilingual study guidance tutors should not have to rely solely on their own previous school knowledge. Supporting different students with different needs and conditions in an adequate and holistic way is a challenge for any trained teacher and therefore requires high pedagogical competence and experience.

Conclusions and final reflections

All together the results of this dissertation show that multilingualism is perceived as positive and pedagogical collaboration as beneficial for both students and teachers. Other factors than negative attitudes influence the collaboration between teachers, SEN-teachers, mother tongue teachers, and multilingual study guidance tutors. Thus, collaboration between teachers, SEN-teachers, mother tongue teachers, and multilingual study guidance tutors would significantly improve if structures at the policy level were created to facilitate the organization of pedagogical collaborations. These structural support functions would lead to pedagogical collaboration and have the direct consequence that teachers, SEN-teachers, mother tongue teachers, and multilingual study guidance tutors meet regularly and get to know each other both professionally and personally. This, in turn, could lead to them discussing their pedagogical views with each other. If the collaborating parties share a common view on learning, the chances of collaboration resulting in shared responsibility for the students will increase. For example, the structural and organizational support proposed by Bouchard and Stegemoller (2019), such as digital platforms, would significantly augment the contact between teachers, mother tongue teachers, and multilingual study guidance tutors. This way, the conditions for mother tongue teachers and multilingual study guidance tutors

to organize teaching and support multilingual students could improve significantly. Valuable pedagogical collaboration time could then focus on supporting multilingual students' language and knowledge development instead of being occupied with organizational factors. If these structural obstacles are overcome, recurring collaboration traditions could also be created. If the organization of collaboration is facilitated, the different parties could meet more regularly, more easily, and more naturally. This, in turn, may lead to the different parties getting to know each other over a longer period of time and being able to build a collaboration. No teacher, SEN teacher, mother tongue teacher, or multilingual study guidance tutors should have to manage on their own without a solid pedagogical education to fall back on. If teachers, SEN-teachers, mother tongue teachers, and multilingual study guidance tutors collaborate, their support could become more holistic and more effective.

Referenser

- Aalto, E. & Tarnanen, M. (2017). Negotiating language across disciplines in pre-service teacher collaboration. *European Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 245–271.
- Abrahamsson, N. & Bylund, E. (2012). Andraspråksinläring och förstaspråksutveckling i en andraspråkskontext. I K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (red.). *Flerspråkighet - en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådet.
- Agar, M. & Hobbs, J. R. (1982). Interpreting discourse: Coherence and the analysis of ethnographic interviews. *Discourse Processes*, 5(1), 1–32.
- Ahrne, G. & Svensson P. (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Liber.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Alvesson, M. (2011). *Intervjuer: genomförande, tolkning och reflexivitet*. Liber.
- Andriessen, J. & Baker, M. (2020). On collaboration: Personal, educational and societal arenas. *BRILL*.
- Arbetsförmedlingens platsbank (2024, 2. juli). *Modersmålslärare studiehandledare*. <https://arbetsformedlingen.se/platsbanken/annonser?q=modersm%C3%A5sl%C3%A4rare%20studiehandledare>
- Atkinson, D. & Ramanathan, V. (1995). Cultures of writing: An ethnographic comparison of L1 and L2 university writing/language programs. *TESOL Quarterly*, 29(3), 539–568.
- Avery, H. (2015). Teaching in the “edgelands” of the school day: The organisation of Mother Tongue Studies in a highly diverse Swedish primary school. *Power and Education*, 7(2), 239–254.
- Avery, H. (2016). *Moving together – conditions for intercultural development at a highly diverse Swedish school*. [Doctoral dissertation]. Jönköping University.
- Avery, H. (2017). At the bridging point: tutoring newly arrived students in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 404–415.
- Axelsson, M. & Magnusson, U. (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren I: Hyltenstam, K. Axelsson, M. & Lindberg, I.(red.), *Flerspråkighet–en forskningsöversikt*.
- Ayton, K. (2008). *An ordinary school child: Agency and authority in children’s schooling*. [Doctoral dissertation]. Linköping University.

- Baeten, M. & M. Simons (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects and conditions for implementation. *Teacher and Teaching Education* 41, 92–110.
- Banegas, D. L. (2016). Integrating Content and Language in English Language Teaching in Secondary Education: Models, Benefits, and Challenges. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2 (1): 111–136.
- Barac, R. & Bialystok, E. (2011). Cognitive development of bilingual children. *Language Teaching*, 44(1), 36–54.
- Barroso, J. & Powell-Cope, G. M. (2000). Metasynthesis of qualitative research on living with HIV infection. *Qualitative Health Research*, 10(3), 340–353.
- Bauler, C. V. & Kang, E. J. S. (2020). Elementary ESOL and content teachers' resilient co-teaching practices: a long-term analysis. *International Multilingual Research Journal*, 14(4), 338–354.
- Bergh Nestlog, E. (2019). Ämnesspråk: en fråga om innehåll, röster och strukturer i ämnestexter. *HumaNetten*, (42), 9–30.
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K.F. & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, 525–531.
- Blikstad-Balas, M. & Sørvik, G. O. (2015). Researching literacy in context: using video analysis to explore school literacies. *Literacy*, 49(3), 140–148.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L, Thomas, S. & Wallace, M. (2005). Creating and sustaining effective professional learning communities. *DfES*, 637, 1–211.
- Bouchard, M., & Stegemoller, W. J. (2019). Tools to Support Collaboration in Educating Emergent multilingual Students: Jumpstart and Electronic Performance Log. *i.e.: inquiry in education: Vol. 11(2)* 8.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2): 77–101.
- Bronstein, LR. (2003). A model for interdisciplinary collaboration. *Social Work*. 48(3):297–306.
- Buckley, F.J. (1999). *Team Teaching: What, Why, and How?*, SAGE Publications.
- Carless, D. R. (2006). Good practices in team teaching in Japan, South Korea and Hong Kong. *System*, 34(3), 341–351.
- Carlsson, M. (2009). Flerspråkighet inom lärarutbildningen. Ett perspektiv som saknas. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 18(2), 39–66.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901–912.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2020). Pedagogical translanguaging: An introduction. *System*, 92, 102269.

- Cioè-Peña, M. (2017). The intersectional gap: how bilingual students in the United States are excluded from inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 21(9), 906–919.
- Creese, A. (2006). Supporting Talk? Partnership Teachers in Classroom Interaction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9(4): 434–453.
- Creese, A., Daniels, H. & Norwich, B. (1997). *Teacher support teams in primary and secondary schools*. David Fulton Publishers.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3 uppl.)*. Sage publications.
- Cummins, J. (2000a). Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. In K. Naclér (red.), *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande* (s. 86–107). Libris.
- Cummins, J. (2000b). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. 2nd ed. California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. *Encyclopedia of language and education*, 2(2), 71–83.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Dale, L., Oostdam, R. & Verspoor, M. (2018). Searching for identity and focus: Towards an analytical framework for language teachers in bilingual education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), 366–383.
- Dávila, L. T. & Bunar, N. (2020). Translanguaging through an advocacy lens: The roles of multilingual classroom assistants in Sweden. *European Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 107–126.
- Davis, J. R. (2002). Interdisciplinary courses and team teaching: New arrangements for learning. *Oryx Press*.
- Davison, C. (2006). Collaboration between ESL and content teachers: How do we know when we are doing it right?. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(4), 454–475.
- Degerböl, S. & Svendler Nielsen, C. (2014). Researching embodied learning by using videographic participation for data collection and audiovisual narratives for dissemination – illustrated by the encounter between two acrobats. *Ethnography and Education*, 10:1, 60–75.
- Dillon, A., Salazar, D. & Al Otaibi, R. (2015). Leading learning to support bilingual co-teaching at kindergarten level in the UAE. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 16, 21–33.
- Donato, R. (2004). Aspects of collaboration in pedagogical discourse. *Annual review of applied linguistics*, 24, 284–302.
- Economou, C. (2016). *“I svenska två vågar jag prata mer och så”*: en didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk. [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.

- Egerhag, H. (2023). *Att främja läsutveckling i svenska som andraspråk: undervisning och tidiga insatser*. [Doktorsavhandling]. Linné universitet.
- Erickson, G. (2018). *Att bedöma språklig kompetens Rapporter från projektet - Nationella prov i främmande språk*. Göteborgs universitet.
- Eriksson, L. E. (2019). Teachers' and students' attitudes and perceptions toward varieties of English in Swedish upper secondary school. *Klassrumsforskning och Språk(Ande)*.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber.
- Fridstedt, D. (2016). Språk och genre i skolan. I E. Bergh Nestlog & D. Fristedt (red.). *Språk i alla ämnen för alla elever – Forskning och beprövad erfarenhet*. Skolverket.
- Fulton, K. P. (2003). Redesigning Schools to Meet 21st Century Learning Needs. *The Journal*, 30(9), 30.
- Ganuza, N. & Hedman, C. (2015). Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden. *Language and Education*, 29, 2, 125–139.
- Ganuza, N. & Hedman, C. (2018). Modersmålsundervisning, läsförståelse och betyg: modersmålsundervisningens roll för elevers skolresultat. *Nordand*, 13(1), 4–22.
- García, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Blackwell.
- Gareis M., Oxley, S. & Reath Warren, A. (2020). *Studiehandledning på modersmålet i praktiken*. Skolverket.
- Goddard, Y.L., Goddard, R.D. & Tschannen-Moran, M. (2007). Theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877–896.
- Gunning, P., White, J. & Busque, C. (2016). Raising learners' awareness through L1-L2 teacher collaboration. *Language Awareness*, 25(1–2), 72–88.
- Hajer, M. (2003). Språkutvecklande ämnesundervisning – ett andraspråksperspektiv i alla ämnen. I M. Olofsson, (red.). *Symposium 2003 Arena andraspråk*. Nationellt centrum för andraspråk. Stockholms universitet, 44–60.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2020). *Språkinriktad undervisning: En handbok*. Hallgren & Fallgren.
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3–14
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice (3 uppl.)*. Routledge.
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1–18.

- Hedman, C. & Magnusson, U. (2023). Adjusting to linguistic diversity in a primary school through relational agency and expertise: a mother-tongue teacher team's perspective. *Multilingua*, 42(1), 139–164.
- Hélot, C. & A. Young. (2006). "Imagining Multilingual Education in France: A Language and Cultural Awareness Project at Primary Level." I O. García, T. Skutnabb-Kangas, & M. E. Torres Guzman (red.). *Imagining Multilingual Schools*, 69–90. Multilingual Matters.
- Humphrey, N., Bartolo, P., Ale, P., Calleja, C., Hofsaess, T., Janikova, V., ... Wetso, G. (2006). Understanding and responding to diversity in the primary classroom: an international study. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 305–318.
- Hyltenstam, K. & Milani, T.M. (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ram. I K. Hyltenstam, M. Axelsson, & I. Lindberg, I. *Flerspråkighet: en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådet.
- Hyltenstam, K. (2004). Engelskan, skolans språkundervisning och svensk språkpolitik. I: Engelskan i Sverige: *Språkval i utbildning, arbete och kulturliv*. Småskrift utgiven av Svenska språknämnden. Norstedts, s. 36–110.
- Institutet för språk och folkminnen [ISOF]. (2023, 29 oktober). *Språken i Sverige*. <https://www.isof.se/lar-dig-mer/kunskapsbanker/lar-dig-mer-om-flersprakighet/spraken-i-sverige>
- Integritetskyddsmyndigheten (2021). *Dataskyddsförordningen*.
- Izquierdo, R. (2018). Inclusive linguistic policy in Spain for newly arrived migrant students: Dilemmas and tensions in times of crisis. *Education Policy Analysis Archives*, 26(154), 1–20.
- Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling: Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 17(3–4), 152–170.
- Jepson Wigg, U. (2015). Att analysera livsberättelser. I A. Fejes & R. Thornberg (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber.
- Juvonen, P. & Uddling, J. (2022). Språk- och kunskapsutvecklande arbete i språkligt heterogena klassrum. I A. Nordin & M. Uljens (red.). *Didaktikens språk*. Gleerups.
- Jällhage, L. (2022). Barn talar hellre engelska än svenska. *Vi lärare*. Hämtat augusti 2024 <https://www.vilarare.se/nyheter/inkludering/barn-talar-engelska-hellre-an-svenska/>
- Kawulich, B.B. (2005). Participant observation as a data collection method. *Forum: Qualitative social research*, 6(2) n.pag.
- Kim, H. W. (2015). Intercultural team teaching as a pedagogical model for intercultural collaboration in global theological education. *Christian Education Journal*, 12(1), 118–136.
- Krulatz, A. & Iversen, J. (2020). Building Inclusive Language Classroom Spaces through Multilingual Writing Practices for Newly Arrived Students in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 372–388.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2000). From monocultural to intercultural educational research. *Intercultural Education*, 11(2), 201-207.
- Lahdenperä, P. & Sundgren, E. (2016). *Skolans möte med nyanlända*. Liber.
- Lantolf, J.P. (2011). The sociocultural approach to second language acquisition. In D. Atkinson (Ed.). *Alternative approaches to second language acquisition*. Taylor & Francis Group.
- Lasagabaster, D. (2018). Fostering team teaching: Mapping out a research agenda for English medium instruction at university level. *Language Teaching*, 51(3), 400–416.
- Leana, C.R. & Pil, F. (2006). Social capital and organizational performance: Evidence from urban public schools. *Organization Science*, 17(3), 353–366.
- Lehtonen, M., Soveri, A., Laine, A., Järvenpää, J., de Bruin, A. & Antfolk, J. (2018). Is bilingualism associated with enhanced executive functioning in adults? A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 144(4), 394–425
- Lelinge B. (2022). *Kollaborativ professionell utveckling för innehållsinklusive undervisning. Praktikutvecklande klassrumsforskning*. [Doktorsavhandling]. Malmö Universitet.
- Li, L.C., Grimshaw, J.M., Nielsen, C., Judd, M., Coyte, P.C. & Graham, I.D. (2009). Use of communities of practice in business and health care sectors: A systematic review. *Implementation Science*, 4, 27e36.
- Li, Y. (2020). Language–content partnership in higher education: development and opportunities. *Higher Education Research & Development*, 39(3), 500–514.
- Lindberg, I. (2009). I det nya mångspråkiga Sverige. *Utbildning & Demokrati-tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 18(2), 9–37.
- Lindberg, I. & Skeppstedt, I. (2000). Ju mer vi lär tillsammans – rekonstruktion av text i smågrupper. I H. Åhl (red.). *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. Invigningssymposium för Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk. Lärarhögskolan i Stockholm, 198–224.
- Linköpings universitet (2024, 2 juli). *Modersmålsundervisning och studiehandledning i den svenska skolan*. <https://liu.se/utbildning/kurs/9fv27>
- Little, J. (1990). Teachers as colleagues. In A. Lieberman (ed.). *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*, 165-193. Falmer.
- Lundberg, O. (2020). Defining and implementing social integration: a case study of school leaders' and practitioners' work with newly arrived im/migrant and refugee students. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 15, 1-12.
- Lundman, B. & Hällgren Graneheim, U. (2008). *Kvalitativ innehållsanalys. Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. Studentlitteratur.

- Lunds universitet. (2024, 2 juli). *Modersmålsundervisning och studiehandledning*. <https://www.lu.se/lubas/i-uoh-lu-FLRA01>
- Magnusson, J. E. & Uddling, J. (2023). Studiehandledares möjligheter till agency i samverkan med lärare. *Nordand*, 18(3), 157–172.
- Magnusson, U. (2011). *Skolspråk i utveckling. En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolår*. [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Maletina, L., Karmanova, Y. A. & Kashpur, V. V. (2015). Implication of interdisciplinary team teaching of an ESP course. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 6 (5).
- Malmö universitet. (2024, 2 juli). *Studiehandledning och språket i ämnet i modersmålsundervisning*. <https://mau.se/sok-utbildning/kurser/ks189f/>
- Mariani, L. (1997). Teacher Support and Teacher Challenge in Promoting Learner Autonomy. *Perspectives: A Journal of TESOL Italy* 23(2), 28–36.
- McClure, G. & M. Cahnmann-Taylor. (2010). Pushing Back Against Push-in: ESOL Teacher Resistance and the Complexities of Coteaching. *TESOL Journal* 1 (1): 101–129.
- Molle, D. & Huang, W. (2021). Bridging Science and Language Development Through Interdisciplinary and Interorganizational Collaboration: What Does It Take?. *Science Education International*, 32(2), 114–124.
- Montiel-Overall, P. (2005). Toward a Theory of Collaboration for Teachers and Librarians. *School library media research*, 8.
- Mälardalens universitet (u.å.). *Allmän studieplan för didaktik vid Mälardalens universitet: MDH 3.1–180/30*.
- Nationalencyklopedin (u.å.). *Didaktik*. Hämtad 30 oktober 2023 från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/didaktik>
- Nilsson, J. (2023). "Vi ser om dom flyter typ.": Att utveckla en språk-och kunskapsutvecklande ämnesundervisning för nyanlända elever–möjligheter och begränsningar ur lärarperspektiv. [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Norrby, C. (2004). *Samtalsanalys: Så gör vi när vi pratar med varandra (2 uppl.)*. Studentlitteratur.
- Obondo, M. A., Lahdenperä, P. & Sandevärn, P. (2016). Educating the old and newcomers: Perspectives of teachers on teaching in multicultural schools in Sweden. *Multicultural Education Review*, 8(3), 176–194.
- Otterup, T. (2005). "Jag känner mig begåvad bara": om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde. [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Otterup, T. (2019). 14. Multilingual Students in a CLIL School: Possibilities and Perspectives. In L. Sylvén (Ed.), *Investigating Content and Language Integrated Learning: Insights from Swedish High Schools* (pp. 263-281). Multilingual Matters.
- Owen, S. (2014). Teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning*, 54, 54e77.

- Perry, F.L. (2011). *Research in applied linguistics. Becoming a discerning consumer (2nd ed.)*. Routledge.
- Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, m., Arai, L., Rodgers, M., Britten, N., Roen, K. & Duffy, S. (2006). Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews. *A product from the ESRC methods programme Version*, 1(1), b92.
- Pugach, M. C. & Johnson, L. J. (1995). *Collaborative practitioners, collaborative schools*. Love Publishing Company.
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2011). Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne & P. Svensson, (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (1:2 uppl., s. 58–70). Liber AB
- Rosén, J. (2013). *Svenska för invandrarskap? Språk, kategorisering och identitet inom utbildningsformen Svenska för invandrare*. [Doktorsavhandling]. Örebro universitet.
- Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (2019). Studiehandledning på modersmål: Studiehandledares positionering och yrkesroll. *Educare*. 3(3):49–61.
- Roulston, K. (2014). Analysing interviews. In U. Flick: *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. 297–312. SAGE Publications.
- Roux Sparreskog C. (2018). “Välkommen till 3a!”: *En etnografisk fallstudie om språkutvecklande undervisning i ett språkligt och kulturellt heterogent klassrum*. [Licentiatuppsats]. Mälardalens högskola.
- Roux Sparreskog, C. (2023a). Pedagogical Collaboration for Multilingual Support in Swedish Compulsory Schools: from a Mother Tongue Teachers’ perspective. *Educare*, (2), 1–31.
- Roux Sparreskog, C. (2023b). Pedagogical collaboration for multilingual support in Swedish compulsory schools – multilingual study guidance tutors’ perspectives. *Language and Education*.
- Sahlée, A. (2017). *Språket och skolämnet svenska som andraspråk: Om elevers språk och skolans språksyn*. [Doktorsavhandling]. Uppsala universitet.
- Seo, K. (2014). Professional learning of observers, collaborators, and contributors in a teacher created online community in Korea. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(3), 337–350.
- Sheikhi, K. (2019b). *Samarbete för framgångsrik studiehandledning på modersmål*. Skolverket.
- Sheikhi, K. (2019a). *Organisera för framgångsrik studiehandledning på modersmål*. Skolverket.
- Skollagen* (SFS2010:800). Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2012). *Greppa språket - Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*.
- Skolverket (2015). *Studiehandledning på modersmål*.
- Skolverket (2016). *Didaktik – vad, hur och varför*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik>, hämtat januari 2018.
- Skolverket (2018a). *Greppa flerspråkigheten – en resurs i lärande och undervisning*.

- Skolverket (2018b). *Rapport 470 Svenska som andraspråk i praktiken En intervjustudie om hur skolor arbetar med svenska som andraspråk i årskurs 7–9.*
- Skolverket (2020). *Krav för att få anställning.*
- Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet – Lgr22.*
- Skolverket (2023). *Undervisning i svenska som andraspråk.*
- Skolverket (2024a). *Elever och skolenheter i grundskolan.*
- Skolverket (2024b). *Samtliga elever i grundskola med undervisning i modersmål läsåret 2023/24*
- Skutnabb-Kangas, T. (1989). Multilingualism and the education of minority children. *Estudios Fronterizos*, (18), 36-67.
- Skutnabb-Kangas, T. & Phillipson, R. (2000) The World Came to Sweden – But Did Language Rights?, *Current Issues in Language and Society*, 7:1, 70-86.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Liber.
- SOU 2019:18. *För flerspråkighet, kunskapsutveckling och inkludering. Modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål. Betänkande av utredningen om modersmål och studiehandledning på modersmål i grundskolan och motsvarande skolformer.* Utbildningsdepartementet
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University press.
- Språklagen* (SFS 2009:600). Regeringskansliet.
- Stewart, T. & Perry B. (2005). Interdisciplinary team teaching as a model for teacher development. *TESLEJ*. 9(2):1–17.
- Sundman, M. (2013). Tvåspråkiga skolor? En analys av fördelar och risker med införandet av skolor med svenska och finska som undervisningsspråk. *Magma-studier*, 4.
- Svensson, G., Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (2018). *Greppa flerspråkigheten: en resurs i lärande och undervisning*. Skolverket.
- Thompson, K.D. & Rodriguez-Mojica, C. (2023). Individualized Language Plans: A Potential Tool for Collaboration to Support Multilingual Students. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 28:1, 97–121,
- Uljens, M. (1997). *Didaktik: Teori, reflektion och praktik*. Studentlitteratur.
- UNESCO (2003). *Education in a multilingual world*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*. (61), 47–59.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*.
- Vygotskij, L.S. (1999). *Thought and language*. MIT press.
- Vygotskij, L.S. (2001). *Tänkande och språk*. Daidalos.

- Vygotskij, L.S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard U.P.
- Wallerstedt, C., Pramling, N. & Säljö, R. (2014). Learning to discern and account: The trajectory of a listening skill in an institutional setting. *Psychology of Music*, 42(3), 365–385.
- Wedin, Å. (2017). Arbete med identitetstexter. Flerspråkigt skrivande för identitetsförhandling och engagemang. *Nordand*, 12(1), 45–61.
- Wedin, Å. & Wessman, A. (2017). Multilingualism as policy and practices in elementary school: Powerful tools for inclusion of newly arrived pupils. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(4), 873–890.
- Wenger, E. (2011). *Communities of practice: A brief introduction*. Hämtat april 2023: <https://kvutis.se/wp-content/uploads/2020/10/A-brief-introduction-to-CoP.pdf>
- Wenger, E. & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, (January - February).
- Winter Jörgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Libris.
- Wood, D. J., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89–100.
- Ylenfors, M., Malmqvist, J., Möllås, G. & Rack, J. (2022). Arbete för flerspråkiga elever som möter svårigheter i läs-och skrivutveckling—en enkätstudie. *Nordic Journal of Literacy Research*, 8(2), 82-105.
- Yoon, B. (2023). Classroom Study of Teacher Collaboration for Multilingual Learners: Implications for Teacher Education Programs. *Action in Teacher Education*, 45(2), 124–141.

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide och frågebatteri

Datum	
Verksam som	<input type="checkbox"/> studiehandledare (SH) <input type="checkbox"/> modersmåslärare (ML) <input type="checkbox"/> studiehandledare och modersmåslärare % och %
Undervisar i språk	
År i yrket	
Utbildning	<input type="checkbox"/> Högskoleutbildning inom lärande och undervisning <input type="checkbox"/> Annan högskoleutbildning inom _____ <input type="checkbox"/> Ingen högskoleutbildning <input type="checkbox"/> Annan utbildning _____
Bakgrund	
Förslag på alias	
Arbetsituation	
Förutsättningar	
Samarbete	
Elevens situation	
Litteracitet	
Flerspråkighet	
Elever i behov av särskilt stöd	
Attityd/Inställning till läraryrket	
Övrigt	

Teman och frågebatteri:

Bakgrund

Kan du berätta lite om dig?

Hur kommer det sig att du blev modersmåslärare/studiehandledare?

Arbetsituation

Beskriv en vanlig arbetsdag. Hur jobbade du igår?

Hur arbetar du när du arbetar som ML/SH?

Hur arbetar du med eleverna?

Vilka delar består din arbetsvardag av? Undervisning, planering, utvärdering, möten, ...

Fortsättningar

Beskriv dina arbetsförutsättningar.

Beskriv de optimala förutsättningarna för att göra ett bra jobb som ML/SH.

Utbildning

Vad har du för utbildning?

Fortbildning?

Saknar du något i den utbildning du har fått?

Samarbete

Har du upplevt samarbete med personalen på skolan? Beskriv gärna.

Varför behövs ett samarbete?

Vilka förutsättningar möjliggör ett samarbete mellan lärare/specialpedagoger och modersmållärare?

Vilka hinder försvårar samarbetet mellan modersmållärare och lärare/specialpedagoger.

Vad är ett gott samarbete för dig?

Hur skulle det perfekta samarbetet se ut enligt dig?

Finns det nackdelar med samarbete?

Litteracitetsutveckling

På vilket sätt stöttar modersmålsundervisningen och studiehandledningen elevernas läs- och skrivutveckling?

Situationen för eleven

Hur påverkar du som ML/SH elevens skolsituation?

Kan du beskriva en situation där du gjorde skillnad för elevens skolvardag?

Beskriv en typisk elevgrupp som du arbetar med.

Flerspråkighet

Vad ser du som mål med ditt arbete som ML/SH?

Jobbar du mot flerspråkighet?

Elever i behov av särskilt stöd

Hur arbetar du med elever i behov av särskilt stöd?

Kontaktar läraren dig när hen upptäcker att en elev har svårigheter?

Attityd/Inställning till läraryrket

Beskriv en bra lärare.

De viktigaste arbetsuppgifterna en lärare har eller ska ha?

Övrigt

Vill du lägga till något?