

Lärarsamarbete med fokus på språk och ämne

Inger Lindberg, Stockholms universitet

När lärare samarbetar i stället för att jobba i ensamhet, uppvisar de i allmänhet bättre självförtroende, större yrkesmässig kompetens och är mer hängivna läraryrket. Det beror på att de har tillgång till kollegornas idéer, är mer medvetna om sina problem (och finner dem mindre genanta), lättare får stöd av andra när saker går fel, får feedback kring hur de kan bli bättre och utvecklar en starkare tro på att de tillsammans kan påverka elevernas lärande positivt.

Andy Hargreaves 2016

Lärarsamarbete och kollegialt lärande utpekas i många sammanhang som nyckelfaktorer för bättre skolresultat (Timperley, 2013; Kornhall, 2015; Hargreaves, 2016). Men trots att de flesta skolor i Sverige idag organiseras i arbetslag eller lärarlag konstaterar OECD (2015) att ”många svenska lärare arbetar ensamma och drar inte nytta av den potentiella feedback och de lärandemöjligheter som deras kollegor kan bistå med för att förbättra och förnya deras undervisningspraktik”.

Lärarsamarbete är visserligen ingen magisk lösning på alla problem som skolor möter, men som den brittiska utbildningsforskaren Andy Hargreaves påpekar i det inledande citatet, kan ett väl fungerande lärarsamarbete vara en viktig framgångsfaktor för att förbättra kvaliteten i undervisningen och därmed elevernas resultat. Men lärarsamarbete kan stöta på hinder såväl på ett individuellt som på ett organisatoriskt och administrativt plan. Forskningen bekräftar att framgångsrika professionella samarbeten varken är enkla eller självklara utan kräver särskilda förutsättningar och färdigheter. Ett gott professionellt samarbete förutsätter bland annat förmåga att lyssna, kompromissa, göra avkall på invanda mönster och våga ge sig ut i det okända. Det gäller förstås även lärarsamarbete som kan ske på många sätt: alltifrån informellt delade tips och idéer i lunchrummet till ett kontinuerligt, formellt och strukturerat samarbete. I den här texten redovisas aktuell forskning om lärarsamarbete med särskilt fokus på samarbete mellan lärare i svenska som andraspråk (sva) och lärare i övriga ämnen i syfte att främja nyanlända elevers språk- och kunskapsutveckling. Förhoppningen är att på så sätt kunna visa på fördelarna med ett sådant lärarsamarbete inte bara för nyanlända elevers skolframgång utan också för lärares kollegiala lärande och för en skolutveckling med fokus på att utjämna språkliga klyftor i skolan.

Behovet av samarbete

Den svenska skolan präglas av en språklig mångfald som på ett avgörande sätt kan påverka elevers förutsättningar att nå skolframgång. Det gäller i synnerhet nyanlända elever som

ställs inför uppgiften att tillägna sig ett helt nytt språk för sitt fortsatta lärande. För att inte hamna långt efter och dessutom tappa de ämneskunskaper de i många fall har med sig måste de parallellt med språkutvecklingen utveckla kunskaper och färdigheter i alla ämnen. Läroplanen föreskriver att skolan ska ”främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper” (Lgr 11). Eftersom språket är en viktig nyckel till kunskapsutveckling i alla ämnen är det språkutvecklande arbetet en angelägenhet för alla lärare. Internationell forskning visar också att samarbete mellan andraspråklärare och övriga lärare gynnar lärandet för elever som studerar på sitt andraspråk och bidrar till språk- och kunskapsutveckling i alla ämnen (Dove & Honigsfeld, 2018). För att ge optimala möjligheter för elevernas lärande och språkutveckling krävs inte bara en medvetenhet om språkets roll hos alla lärare utan också om hur skolan genom sin ledning och organisation kan samverka för att främja språklig likvärdighet. Det handlar inte minst om starkt ledarskap, kollektivt ansvar och ett ömsesidigt förtroende. (Hargreaves & Fullan, 2012; Håkansson & Sundberg, 2016). Detta förutsätter en samordnad insats på alla nivåer där lärarnas kollegiala samarbete utgör en hörnsten.

Tidsaspekten

Betydelsen av samarbete mellan sva-lärare och andra lärare blir speciellt tydlig i ljuset av den långa tid det tar att utveckla ett andraspråk till den nivå som krävs för att nå skolframgång. I grunden handlar det om något så enkelt som att man lär bäst på ett språk som man förstår. Så länge de flerspråkiga eleverna inte uppnått full behärskning av svenska kommer de att ha sämre förutsättningar att ta del av undervisning som bedrivs enbart på svenska än elever med svenska som modersmål. Att minska den språkliga klyftan mellan elever med olika språkliga förutsättningar kan ta lång tid och för nyanlända elever är tiden ofta mycket knapp. Enligt de amerikanska forskarna Thomas och Collier kan den genomsnittliga tidsåtgången för att utveckla ett skolrelaterat andraspråk ligga på mellan fem och sju år (Thomas & Collier 2002) mycket beroende på elevernas ålder vid ankomsten till det nya landet. Eftersom de språkliga och kunskapsmässiga kraven i skolan ökar med stigande årskurs blir utmaningen större ju äldre eleverna är vid ankomsten, också beroende på att de då har kortare tid till sitt förfogande. En språkutvecklande undervisning i alla ämnen utgör liksom undervisning och studiehandledning på modersmålet därför ett förutsättning för nyanlända elever att nå kunskapsmålen inom ramen för de snäva tidsramar som står till buds.

Ett nära samarbete mellan sva-lärare och lärare i andra ämnen kan på många sätt gynna elevernas kunskapsutveckling och bidra till att göra den övriga undervisningen mer språkligt tillgänglig. Collier och Thomas (2004) diskuterar vikten av att andraspråkselever tidigt ges möjlighet att följa ämnesundervisningen och pekar på den stora insats som krävs av dessa elever för att de ska kunna komma ikapp och utjämna utbildningsklyftan. För detta krävs enligt Collier och Thomas att eleverna måste ”ta in mer än ett års försprång per år för att slutligen komma ikapp sina jämnåriga kamrater” (2004:2, min översättning). Detta innebär framför allt att språk- och kunskapsutveckling måste ske parallellt eftersom eleverna skulle

hamna långt efter i sin kunskapsutveckling om de först bara skulle satsa på att lära sig svenska. Man brukar i detta sammanhang tala om att de nyanlända eleverna står inför en dubbel uppgift – en stor utmaning inte bara för eleverna utan också för skolan. För att möjliggöra en effektiv och framgångsrik skolgång för dessa elever krävs därför olika former för språk- och ämnesintegrering. Detta förutsätter i sin tur ett välfungerande samarbete mellan lärare i svenska som andraspråk och övriga lärare.

Vad alla lärare bör veta om andraspråkselevs lärande

Sva-lärare har kompetens inte bara i fråga om andraspråksinläring och svenska som andraspråk utan också om vad det innebär att lära på sitt andraspråk och om språkutvecklande undervisning. Det är en kompetens som behövs också i ämnesundervisningen. I sin tur har ämnesundervisningen mycket att erbjuda med avseende på elevernas språkutveckling genom ett innehåll som sätter språket i varierande ämnesrelaterade sammanhang och knyter det till lärandet i olika ämnen. För att sva-lärarnas kompetens i så hög utsträckning som möjligt ska kunna tas till vara i all undervisning förutsätts ett nära och kontinuerligt lärarsamarbete över ämnesgränserna. Men det är också önskvärt att alla lärare som undervisar elever med svenska som andraspråk har grundläggande kunskaper om andraspråksutveckling, vad det innebär att lära på ett andraspråk och vad man ska tänka på i sin egen undervisning för att ge sina elever de bästa förutsättningarna för framgångsrika studier. Här följer några viktiga principer:

1. Undervisningen bör utgå från att alla elever har olika erfarenheter.

Undervisningen ska bygga på alla elevers tidigare erfarenheter. Elever med svenska som andraspråk har bakgrundskunskaper och erfarenheter som kan skilja sig från dem som många elever med en homogent svensk bakgrund uppvisar. Det betyder att man som lärare inte självklart kan förutsätta att alla elever har samma referensramar. Elever med annan språklig och kulturell bakgrund har lika mycket bakgrundskunskaper och värdefulla erfarenheter som andra elever. Men eftersom de inte alltid motsvarar dem som förutsätts i en svensk skolkontext är det viktigt att man som lärare inte tar gemensamma erfarenheter i en svensk uppväxt för givna och är noga med att fånga upp, möta och värdera alla elevers tidigare kunskaper och erfarenheter. Då skolsystem i olika länder och kulturer också kan uppvisa stora skillnader spelar tydliga och explicita normer och förväntningar även en särskilt viktig roll för nyanlända elevers trygghet.

2. Elever som utvecklar sitt andraspråk går igenom olika stadier och har olika behov av stöttning.

I tidiga stadier kan eleverna ofta förstå mer än de kan uttrycka. Senare i språkutvecklingen när eleverna kommunicerar muntligt om vardagliga ting utan några större problem kan det mer abstrakta skolspråket och ett mer specialiserat ordförråd innebära stora svårigheter. För alla elever oavsett språklig nivå gäller att undervisningen måste vara begriplig, det vill säga förmedlad på ett sätt som gör informationen möjlig att ta in även om man inte förstår varje ord. Varierad stöttning genom användning av olika meningsskapande resurser som gester,

mimik, bild, video, diagram liksom laborativa och interaktiva arbetssätt avlastar och förtydligar det verbala språket och spelar därför en central roll i detta sammanhang. (Gibbons 2006, 2012; Walqui & van Lier 2009; Polias, Lindberg & Rehman 2018, Danielsson). Tydligt formulerade mål, syften och förväntningar betyder liksom klara instruktioner i samband med olika undervisningsaktiviteter också mycket för elevernas stöttning.

3. Vardagsspråk och skolspråk skiljer sig på många punkter.

Att eleverna utvecklat ett flytande muntligt vardagsspråk betyder inte att de kan läsa och förstå språket i läroböcker och mer avancerade skoluppgifter. Eleverna behöver explicit undervisning i skolrelaterat språk till exempel genom tydliga modeller för olika ämnesrelaterade texttyper (Johansson & Sandell Ring, 2019) och ett starkt fokus på utveckling av ett akademiskt ordförråd (Kuyumcu 2013, Lindberg 2018). Språket i ämnesundervisningens texter på högre stadier blir alltmer abstrakt och svårgenomträngligt. Genom att undvika sådana texter eller i alltför hög grad förenkla språket i dem kan ämneskunskapen urholkas och trivialiseras på ett icke önskvärt sätt. Eleverna behöver i stället hjälp med att successivt utveckla en alltmer avancerad läs- och skrivefärdighet i alla ämnen genom stöttning att förstå språket i dessa texter och genom att bli uppmärksammade på återkommande drag i skriftspråket. Språket i läromedlen är ofta kompakt och informationstätt och kan därför behöva förklaras och omformuleras i mer vardagliga termer. Fraser i läroboken som *gruppbildningar av olika storlek och styrka* kan i vardagsspråket ”packas upp” som *det bildas grupper som är olika stora och starka*. Likaså kan för svenskan typiska långa sammansättningar som betecknar olika ämnesspecifika begrepp som *realisationsvinstbeskattning* vara lättare att förstå om de ”benas ut” i enskilda ord och beståndsdelar *realisation-s-vinst-be-skatt-ning*.

4. Modersmålet och andra starka språk är viktiga resurser.

Med tanke på att det tar lång tid (5–7år) för elever som inte behärskar undervisningsspråket att nå en språklig nivå som motsvarar övriga jämnåriga elevers nivå kan kunskapsutvecklingen i de olika skolämnena inte vänta (Thomas & Collier, 2004). Detta innebär att modersmålet och andra starka språk, till exempel ett språk eleven tidigare undervisats på, är viktiga resurser för lärandet liksom olika typer av studiehandledning. Skolrelaterade språkkunskaper och färdigheter är till viss del överförbara mellan språk även om språken uppvisar stora olikheter och tillgången till andra mer utvecklade språk kan därför underlätta utvecklingen av ett svenskt skolspråk. Elevernas flerspråkighet är också en viktig del av deras identitet som skolan ska bidra till att främja (Cummins, 2000). Språken spelar också en viktig roll för elevernas förankring till tidigare erfarenheter och kunskaper liksom till deras liv och vardag utanför skolan. Eftersom dessa språk utgör viktiga resurser i elevernas språk- och kunskapsutveckling är det en stor fördel om det material som används i undervisningen så långt det är möjligt kompletteras med texter och material på andra språk..

5. Ämneslitteracitet utgör en central del av ämneskunskapen.

Språkbruket i olika skolämnen skiljer sig åt och man talar därför om olika ämnesspråk eller ämneslitteraciteter när man refererar till karakteristiska och prioriterade drag och mönster för språkanvändning i olika ämnen (Olvegård, 2017). I SO-ämnen är förmågan att analysera, diskutera, ifrågasätta, övertyga och jämföra viktiga inslag. Eleverna bör därför ges stöttning i att utveckla textmönster, språkliga strukturer och ordförråd som karakteriserar ett relevant språkbruk för dessa syften (Axelsson, 2018). I NO-undervisningen är laborationer och andra kollaborativa och konkreta utforskande ”hands-on”-aktiviteter som utförs i samband med en mer vardaglig kommunikation en utmärkt brygga över till ett mer naturvetenskapligt, tekniskt, neutralt och objektivt språkbruk. I ämnen med många praktiska eller estetiska inslag som bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik, slöjd och teknik kan gemensamma upplevelser och icke-språkliga uttrycksformer bana väg till utvecklingen av ett relevant ämnesspråk i dessa ämnen. Den verbala kommunikationen kan där ofta avlastas med till exempel bild, ljud, rörelser och handling vilket även kan fungera som inspiration för andra lärare som vill utveckla och stötta klassrumskommunikationen.

6. Nästan all kunskapsbedömning i skolan mäter såväl språk som kunskaper.

Såväl muntliga som skriftliga uppgifter i samband med bedömning mäter ofta elevernas språkkunskaper i lika hög grad eller till och med i högre grad än deras ämneskunskaper. Bristande språkkunskaper kan därför skymma sikten för elevernas ämneskunskaper. Man bör vara medveten om behovet att erbjuda bedömningsalternativ som ger eleverna möjlighet att visa sina kunskaper oberoende av en fullt fungerande svenska. I planering och genomförande av såväl summativ som formativ bedömning av elevernas ämneskunskaper kan sva-lärarna bidra med viktig kunskap i utforskande av alternativa bedömningsmodeller som i möjligaste mån ger en rättvis bild av elevernas ämneskunskaper. Att ge eleverna möjlighet att använda eller ta hjälp av sitt modersmål eller andra språk kan också bidra till en mer mångsidig bedömning av elevernas kunskaper. Användning av bilder, foton, filmer, diagram liksom möjligheter att fysiskt demonstrera eller gestalta är andra viktiga komplement. Det kanske bästa sättet att se till att nyanlända elever bedöms rättvisande är genom anpassningar som till exempel tillåta användning av lexikon, att läsa frågorna högt för eleverna och ge dem möjlighet till förtydligande eller förbereda eleverna genom att visa exempeluppgifter. I texten Mer än matematik (Skolverket, 2008) ges exempel på vad man som lärare bör tänka på när man konstruerar provuppgifter i matematik för att underlätta för elever med svenska som andraspråk som också kan vara till stor nytta för lärare i andra ämnen.

Samarbete för språk- och kunskapsutveckling i alla ämnen

Samarbete mellan sva-lärare och ämneslärare för en språk- och kunskapsutvecklande undervisning kan ske i olika former och konstellationer av lärare på en skolenhet. Det kan ta sin utgångspunkt i ovanstående principer och diskussioner kring deras relevans och tillämplighet för det egna arbetet inom ramen för olika ämnen och moment. Med utgångspunkt i sva-lärarens bedömningar av de nyanlända elevernas färdigheter i att läsa, skriva, tala och lyssna, kan lärarna tillsammans med hjälp av ämneslärarnas bedömning av det aktuella ämnesmomentets karaktär och krav på ämnesspråk planera för en relevant progression och språklig stöttning i en elevgrupp. Lärarna kan då utifrån sina respektive kompetenser fungera som bollplank åt varandra i arbetet med att ta ut riktningen för undervisningen. Genom ett sådant samarbete kan kunskapen om ämnenas språkliga dimensioner fördjupas, vilket ökar lärarnas beredskap att tillsammans ta sig an de didaktiska frågor som uppstår och diskutera sig fram till olika lösningar och modeller att pröva i klassrummet. Hur kan de nyanlända elevernas kunskaper och erfarenheter synliggöras och tas tillvara i klassrummet? Hur kan man stötta i ämnesundervisningen om ett antal elever i klassen ligger på nybörjarnivå i att läsa och skriva medan de har kommit betydligt längre i sitt talade språk? Hur kan man dra nytta av att flera elever i klassen har samma modersmål? Hur väljer man redovisningsformer när eleverna ligger på olika språkliga nivåer och man vill få syn på deras ämneskunskaper på ett rättvisande sätt? Vilka roller kan lärare i olika ämnen ha vid undervisning och återkoppling kring en gemensam skrivuppgift?

Målen för elevernas språkutveckling skiljer sig av naturliga skäl mellan språkämnerna och andra ämnen. För ämnesläraren står elevernas kunskapsutveckling i ämnet i centrum, även om utvecklingen av ämnesspråk också utgör en viktig del. Ämneslärare siktar inte i första hand mot att eleverna ska utveckla generella språkliga färdigheter, utan mer mot sådana språkfärdigheter som ligger i linje med ämnet. Ett mål för ämnesundervisningen kan sägas vara att eleverna ska bli kompetenta språkbrukare inom respektive ämne. Forskaren Jay Lemke (1990) uttrycker det till exempel som att den naturvetenskapliga undervisningen siktar mot att eleverna ska bli "fluent speakers of science".

Men språket i ämnesundervisningen utgörs inte enbart av ett specifikt ämnesspråk. Här som i all undervisning kommunicerar man på hela skalan mellan vardagsspråk och ämnesspråk. Många av de språkliga drag eleverna möter i ämnestexterna är också gemensamma för skolspråket i andra ämnen liksom för ett mer formellt skriftspråk rent generellt. Jämfört med ett mer vardagligt språkbruk möter eleverna i skolan ett alltmer abstrakt, opersonligt, koncentrerat och i många fall tekniskt språk i texter som kräver ett stort ordförråd och en avancerad språkförmåga för att tolkas och förstås på egen hand. I sva-undervisningen utgör utvecklingen av en språkförmåga som ger en mer allmän beredskap att möta skolspråkets utmaningar därför en viktig del. Målet är att utveckla en allt större språklig rörlighet mellan olika typer av språkbruk.

Olika register som vardagsspråk och skolspråk fyller olika funktioner och relaterar ofta även till olika typer av kunskap. Det gäller inte minst i naturvetenskapliga ämnen som ofta ger

helt nya perspektiv på erfarenheter, kunskaper och välkända fenomen i det vardagliga livet som stjärna, kraft, och värme (jämför Säljö 2010; Vygotsky, 1978). En viktig stöttning bygger broar mellan vardagskunskap och skolkunskap såväl som mellan språkbruk i olika språkliga register genom att bjuda in eleverna att definiera problem och gemensamt vrida och vända på resonemang utifrån egna vardagliga erfarenheter och tillgängliga språkliga resurser (Molander, 2018). Tal-, läs- och skrivaktiviteter som stegvis banar vägen för elevernas utveckling av ett mer ”vetenskapligt” förhållningssätt gynnar också utvecklingen av ett adekvat ämnesspråk. Ett gemensamt meningsskapande i utforskande, ofta kanske lite röriga, oförutsägbara klassrumssamtal främjar inte bara elevernas förståelse av vetenskapliga begrepp utan kan också utgöra en viktig grund för utvecklingen av ett relevant ämnesspråk av det slag som förväntas när vetenskaplig kunskap kommuniceras (Gibbons, 2006).

Att sva-lärare och ämneslärare ges möjlighet att bolla idéer och tankar vid planering av ett arbetsområde kan ge ämneslärarna viktig vägledning inte minst ifråga om de utmaningar som val av innehåll och form kan innebära för de nyanlända eleverna. För att avgöra om och i vilken grad till exempel en ämnestext kommer att innebära svårigheter på det språkliga eller innehållsliga planet (eller både och) krävs sva- och ämneslärarnas samlade kompetens. Mot bakgrund av sin kunskap om andraspråksutveckling och skolspråkets fallgorpar kan sva-läraren bidra till att synliggöra språkliga drag som kan hindra förståelsen och presentera olika förslag och nivåer av språklig stöttning vars relevans ämnesläraren utifrån sina erfarenheter och kunskaper i det egna ämnet får ta ställning till. Endast ämnesläraren kan avgöra om och på vilket sätt en viss stöttning påverkar ämneskunskapens djup och kvalitet. Sva-didaktiska modeller och metoder uppfyller inte per automatik ämnesundervisningens syfte. För optimal effekt är det därför viktigt att ämneslärare och sva-lärare tillsammans utvecklar former för stöttning som ligger i linje med ett särskilt ämne eller arbetsområde. På så sätt kan de nyanlända eleverna erbjudas en följsam ämnesrelaterad stöttning som utan att förenkla och reducera väcker deras lust och nyfikenhet att lära sig mer och kommunicera om fenomen inom ämnet.

Behovet av stöttning kan variera och lärare i olika ämnen kan också ha skiftande uppfattning om relevansen av olika förslag till typer av språklig stöttning. Råd om hur man kan arbeta med textbindning kan exempelvis upplevas som mindre relevant än förslag på hur man kan anpassa en redovisningsform för elever som inte har kommit så långt i utvecklingen av sin skrivna svenska. Det kan också krävas en ämneslärare för att avgöra vilken typ av språklig stöttning som kan stimulera elevernas kunskapsutveckling i ämnet. Samtidigt som det krävs en nyfikenhet att pröva nytt krävs även omdöme att välja bort. En förutsättning för ett konstruktivt samarbete är att det upplevs som givande och relevant av båda parter och ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt innebär inte att ämnesläraren gör avkall på det ämnesspecifika innehållet. De språkutvecklande inslagen ska i stället öka elevernas förutsättningar att föra samtal, förstå samband och dra slutsatser inom ämnet, och att läsa och skriva ämnesadekvata texter.

Sva-lärarnas fokus i det språkutvecklande arbetet

Sva-lärarna har specifika kunskaper om språk- och språkutveckling och om hur man främjar och bedömer de nyanlända elevernas utveckling inom färdigheterna tala, lyssna, läsa och skriva. Det är i sva-undervisningen som eleverna utvecklar generell kunskap om olika texttyper och genrer, till exempel om skillnaden mellan berättande och argumenterande texter eller mellan ett informerande och ett argumenterande tal, en kunskap som är en viktig grund för kunskapsutveckling i alla ämnen. Sva-lärarna har också viktig kunskap om strategier som främjar elevernas delaktighet i samtal och färdigheter att redovisa inför grupp, vilket kan ha stor betydelse för elevernas skolframgång. En viktig uppgift för sva-lärarna utgörs av arbetet med den systematiska utvecklingen av elevernas vardagliga såväl som mer formella och skolrelaterade ordförråd. Här utvecklas även elevernas ”språk om språket” som möjliggör språklig reflektion och en djupare förståelse av grammatikens roll för ett funktionellt språkbruk. Sva-ämnet omfattar även mycket annat, inte minst en hel del innehåll gemensamt med svenskämnet som till exempel skönlitteratur och språksociologi.

Man kan ibland höra sva-lärare uttrycka en rädsla för att reduceras till ”hjälp lärare” vars enda uppgift skulle vara att stötta elevernas lärande i ämnesundervisningen, men med ett kontinuerligt ämnesintegrerat samarbete är det en obefogad rädsla. Där kan de olika kompetenser som språklärare och övriga lärare besitter tas tillvara genom en språkundervisning byggd på ett relevant innehåll med tydlig koppling och anknytning till övrig undervisning och en språkmedveten undervisning i alla ämnen med stöd av sva-lärarens kompetens.

För sva-läraren kan samarbetet med ämneslärarna ge viktiga perspektiv på ämneskunskapernas språkliga dimensioner. En andraspråksundervisning byggd på innehåll som planeras utifrån samarbete med andra ämnen gynnar både eleverna, sva-ämnet och det ämne samarbetet rör. Det kan till exempel handla om att behandla samma tema som i ämnesundervisningen i skönlitterära texter, att undervisa om muntlig framställning, debatter och diskussioner i samarbete med ämneslärare eller att arbeta med de olika texttyper som sva-ämnet tar upp med exempel från andra ämnestexter som eleverna just då arbetar med.

Ämneslärarnas fokus i det språkutvecklande arbetet

Att lärarnas olika roller definieras är en förutsättning för att samarbetet mellan sva- och ämneslärare ska fungera. På liknande sätt som sva-lärare värnar det egna ämnets innehåll och kan oroa sig för att reduceras till hjälp lärare kan ämneslärare i textrika ämnen ibland uttrycka en oro för att bli språklärare. Ämnesläraren behöver vara tydlig med sin roll som ämnesexpert och ämnesspråkexpert när eleverna arbetar med ett arbetsområde eller tema som rör ämnet. Genom väl valda arbets- och redovisningsformer kan ämnesläraren ta vara på elevernas lust att undersöka omvärlden och förmedla eget innehåll och budskap till andra. Som exempel kan vi titta på ämneslärarens språkutvecklande arbete när eleverna gör research och producerar egna muntliga eller skriftliga framställningar för att lära sig något nytt inom ett ämne. Här är lärarens ämneskunskap avgörande för samtliga steg i arbetet – när eleverna söker, bearbetar och kommunicerar information.

När eleverna söker information och väljer källor är det ämneslärarens uppgift att hjälpa eleverna att urskilja vilken information som är relevant för uppgiften. Informationssökning är ämnesspecifik på så sätt att det inte duger med vilken information som helst. Eleverna kan alltså inte söka fritt eller med hjälp av en lärare som inte behärskar ämnet. När informationen hämtas från andra språk kan det vara svårt även för en ämneslärare att bilda sig en uppfattning om dess relevans om man inte behärskar språket. Med hjälp av eleverna och modersmålslärares eller studiehandledares språkliga expertis kan man genom översättning dock oftast bilda sig en uppfattning och källans tillförlitlighet.

När eleverna bearbetar insamlad information behöver de ämneslärarens hjälp med att visa hur det görs på ett ämnesspecifikt sätt. Källor ska kontrolleras och information behandlas på vedertaget vis. I vissa ämnen behöver information, påståenden eller beskrivna metoder prövas praktiskt eller utforskas på andra sätt för att en rättvisande bild ska växa fram.

När eleverna kommunicerar informationen vidare är det ämnesläraren som kan visa eleverna hur man presenterar på ett sätt som är relevant inom ämnet.. Lärarens hjälp behövs också för att eleverna i sina texter ska kunna välja och använda de modaliteter (uttrycksformer) som värderas högst i olika fall, kanske en tabell, ett diagram, en skiss, en modell, en rörelse, en skriven text eller en kombination av uttrycksformer (Danielsson, 2017). Ska eleverna till exempel beskriva hur solens strålar bryts mot en vattenyta duger det inte med bara skriven text. Fysikläraren föredrar en förenklad illustration där snett nedåtgående parallella pilar bryts med en bestämd vinkel mot en horisontell linje.

De tre arbetsstegen innehåller viktiga språkrelaterade moment som är beroende av ämneslärarens kompetens och belyser också olika fokus liksom en möjlig arbetsfördelning mellan sva-lärare och ämneslärare i ett samarbete som syftar till utveckling av muntlig och skriftlig framställning i ämnesundervisningen. Ämneslärare kan inrikta sin återkoppling på de tre ämnesspecifika stegen ovan medan sva-lärarens återkoppling inriktas på språk och kommunikation.

Språket och inte minst ordförrådet utvecklas alltså bäst genom att presenteras och användas i ett sammanhang (Collier och Thomas, 2002; Lindberg, 2018). Ämnesundervisningen ger ett övergripande sammanhang där planeringen för ett arbetsområde eller ämnesövergripande tema ofta spänner över många veckor vilket är en stor fördel också för språkutvecklingen. I samband med utveckling av kunskaper inom olika områden hinner eleverna möta och använda ord, uttryck och språkliga mönster vid upprepade tillfällen i olika sammanhang vilket ger dem möjlighet att formulera, befästa och redovisa sina kunskaper på ett varierat sätt i tal, skrift och genom andra uttrycksformer.

Forskning kring lärarsamarbete

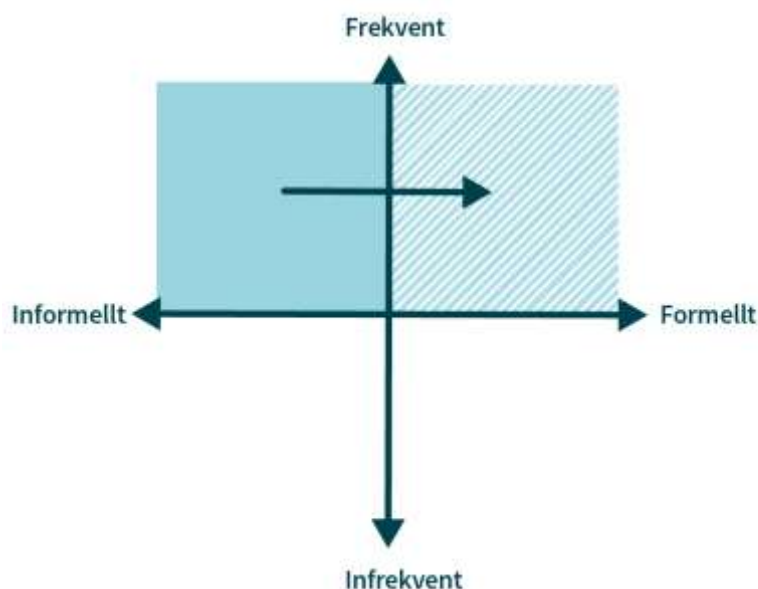
Lärarsamarbete kan utformas på många olika sätt. De relativt få forskningsstudier som studerat lärarsamarbete i samband med undervisning av elever som studerar på sitt andraspråk har mestadels fokuserat metoder och tekniker för klassrummet och språkliga krav i olika skolämnen (Davison 2006). Däremot har de processer för planering,

genomförande och utvärdering av undervisning som utgör en central del av samarbetet mellan olika lärarkategorier fått mindre uppmärksamhet. Chris Davison (2006) som studerat undervisning på engelska i olika kontexter världen över menar också att man saknar kriterier för effektivt samarbete som kan läggas till grund för lärarutbildning och kompetensutvecklingsinsatser i detta avseende. Inom ramen för ett projekt kopplat till kompetensutveckling för att främja samarbete mellan lärare i engelska som andraspråk och klasslärare genomförde Davison därför en studie baserad på lärarenkäter och intervjuer med samarbetande lärare i årskurs 1, 2 och 5 i en stor engelskspråkig skola i Taiwan där över 50 nationaliteter fanns representerade bland eleverna. Utifrån en analys av detta material kunde Davison urskilja fyra kriterier som hon fann centrala för att beskriva lärarsamarbete med stigande grad av djup och intensitet, nämligen: lärarnas inställning, lärarnas vilja till investering, lärarnas tilltro till utfallet samt lärarnas förväntningar och krav på yttre stöd. Davison sammanställde sedan sina resultat i form av fem olika nivåer av samarbeten från det som kan beskrivas som motvilligt och beordrat (nivå 1) till ett samarbete på ett djupare plan som också leder till kollegialt lärande och professionell utveckling (nivå 5). Samarbete på denna nivå karaktäriseras enligt Davison av en positiv inställning, ett starkt engagemang och en övertygelse om samarbetets fördelar och kännetecknas av en ömsesidig tillit och respekt mellan lärarna och ett gemensamt tillvaratagande av den samlade kompetensen. Lärarna i ett sådant samarbete intar här också flexibla lärarroller och en öppen attityd till meningsskiljaktigheter och kritisk reflexion. Davison är noga med att påpeka att även mindre ambitiösa former för lärarsamarbete kan vara värdefulla och att lärarsamarbete kan utformas på många olika sätt; mellan lärare med varierande ämneskompetenser, på olika stadier och med skiftande ambitioner.

Med utgångspunkt från Davisons olika nivåer av samarbete har senare Laura Baecher och Diana Bell (2011) utvecklat ett samarbetskontinuum som beskriver grader av lärarsamarbete utifrån två samverkande dimensioner: frekvens och formalisering. Samarbete med olika grad av frekvens och kontinuitet återfinns på en skala från lågfrekvent och sporadiskt till tätt förekommande och kontinuerligt. Samarbetet utifrån olika grad av formalitet återfinns på en skala från informellt till formellt med ökande grad av struktur. Enligt Baecher & Bell (2011) har ett lågfrekvent och sporadiskt samarbete i allmänhet kortsiktiga mål och baseras dessutom sällan på ett ömsesidigt initiativ från lärarna sida. Ett mer frekvent och regelbundet samarbete styrs upp av gemensamma möten, långsiktig planering och daglig interaktion. Ett informellt samarbete sker på lärarnas eget initiativ i form av kontakter kring mer tillfälliga och kortsiktiga behov av kommunikation mellan lärare med eller utan organisatoriskt stöd för ledningen. Ett formellt samarbete däremot sker mer strukturerat på schemalagd tid med tydlig agenda och regelbunden dokumentation med stöd från administration och ledning.

Bell & Baecher (2012a) har senare använt sig av frekvens och struktur som kriterier i en webbaserad enkätundersökning som syftade till att kartlägga i vilken utsträckning och på vilket sätt lärare i engelska som andraspråk samarbetade med ämneslärare. Resultaten som bygger på 72 lärares svar visar att merparten av lärarnas samarbete oberoende av

undervisningsmodell¹ huvudsakligen kunde karakteriseras med varierande frekvens på en skala mellan ibland och ofta och informellt utan någon fast struktur eller organisation. Då tidigare forskning har visat på behovet av såväl informellt som formellt samarbete (Stedt, 2013; Jern, 1998; Håkansson och Sundberg 2016) för ett optimalt utfall bör man enligt dessa forskare eftersträva en utveckling mot en högre grad av formalisering av lärarnas samarbete i form av långsiktig planering för integrering av språk- och ämnesinnehåll, administrativt stöd, fasta schemalagda tider för möten, kontinuerlig dokumentation, etc. Med frekvens och grad av formalitet illustrerade som korsande skalor i ett fyrfältsdiagram kan man således eftersträva en mer balanserad fördelning mellan de två övre kvadranterna i figuren, det vill säga ett frekvent, informellt såväl som formellt samarbete. Samarbetsmodeller i de två undre kvadranterna, det vill säga ett mer sporadiskt informellt såväl som formellt samarbete har däremot inte visat sig framgångsrikt (se figur 1).

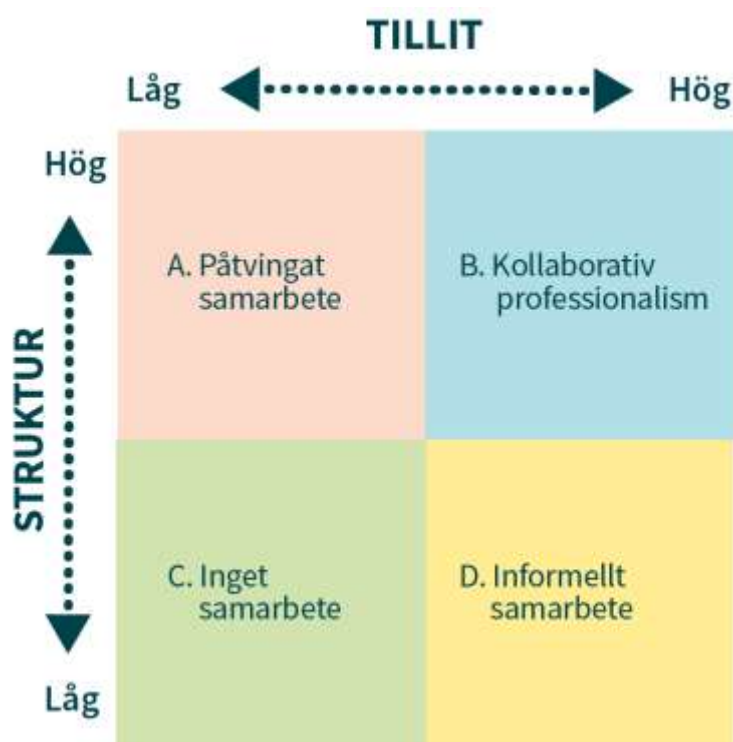


Figur 1. En önskvärd utveckling mot ett frekvent informellt såväl som formellt samarbete (efter Bell & Baecher (2012b.)

¹ Undervisningen i engelska som andraspråk bedrevs i studien utifrån olika modeller; antingen separat i särskild undervisning eller i form av ämnesintegrerad undervisning.

Som framgår av ovanstående har man i studier inom den hittills begränsade forskningen av samarbete mellan andraspråkslärare och övriga lärare föreslagit delvis varierande kriterier för att karakterisera framgångsrikt lärarsamarbete. Utifrån ett betydligt större underlag baserat på forskning av samarbete mellan olika lärarkategorier har Andy Hargreaves, som citerades i indelningen av denna text, tillsammans med sina kolleger identifierat viktiga kännetecken för vad han kallar *kollaborativ professionalism*, det vill säga ett fokuserat, fördjupat, tillitsfullt och professionellt lärarsamarbete som också inkluderar eleverna (Hargreaves & O'Connor, 2018). I denna forskning har man genom att brett studera olika modeller för långvarigt och framgångsrikt lärarsamarbete i en rad olika kontexter² kunnat fånga upp kriterier som på många sätt återknyter till den forskning som såväl Davison (2006) som Baecher & Bell (2011) tidigare i betydligt mindre skala dokumenterat. Även Hargreaves & O'Connor använder sig av ett fyrfältsdiagram för att illustrera olika typer av samarbete här i förhållande till grad av struktur, ramar, ledningsstöd och fokus utefter den vertikala Y-axeln liksom till grad av tillit, omsorg och solidaritet mellan såväl lärare och elever utefter den horisontella X-axeln i figuren. Till skillnad från ett uppifrån påtvingat samarbete utan förankring och gehör bland lärarna (kvadrant A) liksom ett informellt samarbete utan struktur och fokus (kvadrant D) utmärks ett lärarsamarbete som kan betecknas som kollaborativ professionalism (kvadrant B) av starka professionella relationer byggda på hög grad av ömsesidig respekt och tillit som ger beredskap att ta risker och pröva nya vägar. Samtidigt är det ett samarbete som i stor utsträckning ramas in och stöttas av strukturer i form av organisatoriska ramar, regelbundna fokuserade möten, planering, dokumentation, återkoppling och utvärdering som inriktas på konkret handling och en kontinuerlig utveckling av det gemensamma arbetet.

² Som till exempel en högstadieskola i Hong Kong, landsbygdsskolor längs USAs nordvästra kust, en norsk lågstadieskola, byskolor i Colombia och lågstadieskolor i nordligaste Canada.



Figur 2. Typer av samarbete utifrån variablerna struktur och rammar respektive tillit och solidaritet (Hargreaves & O'Connor, 2018)

De olika modellerna som presenterats ovan fokuserar i olika grad på tillit, ömsesidig respekt och engagemang kontra strukturella och organisatoriska faktorer. Detta kan också sägas spegla den pendel som under åren svängt i synen på behovet av yttre och inre faktorer som drivkrafter för människors motivation till handling och förändring. Hargreaves (Hargreaves & O'Connor, 2018) vittnar om att han själv under de många år han ägnat åt att studera lärarsamarbete alltmer kommit att inse vikten av struktur, ledningsstöd, fasta rammar och ett tydligt fokus för möjligheterna att bygga ett hållbart och professionellt samarbete. Från att tidigare enbart ha betonat tillit, sociala relationer, personlig utveckling och nyfikenhet som motivationsfaktorer för lärarsamarbete och avfärdat ledning, fasta strukturer och organisation ser han idag ingen motsättning mellan inre och yttre faktorer som viktiga förutsättningar för ett gott samarbete. Hargreaves hänvisar bland annat till behovet av struktur och ledning för att motverka maktobalans i samarbete mellan kolleger till följd av statuskillnader mellan olika ämnen eller till följd av varierande tendens hos olika individer att ta plats och komma till tals, men värdet av heterogenitet i olika grupperingar betonas också. Enligt Hargreaves är det inte främst i informella självvalda grupper och team sammansatta av kolleger med samma intressen och liknande bakgrund som man bäst utvecklar kollaborativ professionalism. Även om man i sådana relativt homogena grupper trivs bra tillsammans och har ett fungerande samtalsklimat kan mer heterogent sammansatta och strukturerade grupper ofta bättre främja ett dynamiskt och samtidigt fokuserat samarbete som skapar förståelse, ger nya perspektiv, utmanar, fördjupar och leder

till handling. Tydliga strukturer och överenskommelser för kommunikationen i lärargruppen (såväl som i elevgrupperna) bidrar till en meningsfull och effektiv dialog och ett samtalsklimat där alla kan mötas, verkligen lyssna på varandra och komma till tals (se till exempel Pihlgren 2010, Stedt 2013).

Det bör tilläggas att *kollaborativ professionalism* med Hargreaves & O'Connors definition (2018) inte är ett deskriptivt begrepp som beskriver hur lärare samarbetar på olika sätt i olika kontexter. Hargreaves & McMillan (1994) talar till exempel om risken för ”balkanisering” av lärarsamarbetet då det begränsas till mindre grupper av lärare som ofta distanserar sig från övriga lärare och snarare prioriterar den egna subgruppens intressen än ser till hela skolans bästa. Kollaborativ professionalism syftar i stället till att transformera undervisning och lärande på ett djupare plan på ett sätt som omfattar hela skolan och dess kultur. Det handlar om hur lärare och utbildare tillsammans och i dialog med eleverna bör arbeta för att alla elever ska möjlighet att uppnå mål, mening och framgång i sina liv (Hargreaves and Shirley 2018). Detta förutsätter en äkta dialog liksom uppriktig och konstruktiv återkoppling i ett kontinuerligt gemensamt utforskande som sätter prägel på hela skolans liv och kultur. Centralt för denna kultur är ömsesidig omsorg och solidaritet inte bara i förhållande till eleverna utan även professionellt, kollegerna emellan inför de utmaningar som det gemensamma arbetet för med sig i relation till de kulturer som eleverna, samhället och de själva representerar.

Möjligheter och utmaningar i lärarsamarbetet – slutsatser och reflektioner

Att samarbete mellan andraspråkslärare och övriga lärare gynnar elever med undervisningsspråket som andraspråk har dokumenterats i en rad internationella studier (Díaz Rico & Reed, 2006; Dove & Honigsfeld, 2010; Honigsfeld & Dove, 2010) och det lärarsamarbete som kan etableras mellan sva-lärare och andra lärare utgör idealiska plattformar för att främja de gemensamma elevernas språk- och kunskapsutveckling. Här möts lärare med olika kunskaper, erfarenheter, perspektiv och undervisningstraditioner för att kontinuerligt och utifrån sina respektive utgångspunkter och kursplaner hitta vägar till samordning mellan språk och ämne som på många sätt kan främja elevernas lärande och berika den egna undervisningen. Förutsättningarna för ett professionellt givande och tagande och ett gemensamt kollegialt utforskande av nya ämnesteoretiska och didaktiska perspektiv i direkt anslutning till den egna praktiken är därför mycket goda.

Men ett tillitsfullt och kreativt samarbete som möjliggör kritisk reflexion och avvikelser från etablerade mönster och rutiner byggs inte upp över en natt och i vilka konstellationer som helst. Vilka samarbeten som är möjliga att utveckla varierar i allra högsta grad med förutsättningar på olika nivåer, såväl strukturella som mer individuella och personliga. Samtidigt som vikten av lärarsamarbete ofta har framhållits som en viktig faktor för framgångsrik skolutveckling har det visat sig vara svårt att implementera denna typ av samverkan mellan lärare i det svenska skolsystemet (jfr OECD 2015) liksom i många andra skolkontexter under åren (Lortie, 1975). Det kan bero på ett alltför svagt administrativt stöd

och svårigheter med att koordinera olika lärarkategoriernas planeringstid av schematekniska skäl. För ett professionellt samarbete behövs naturligtvis tid men det finns också mycket tid att vinna. För den kontinuerliga veckoplaneringen av undervisningen under terminen är det en fördel om lärarna kan komma överens om en fast tid varje vecka och därutöver använda korta informella avstämningar. Att olika kompetenser sammansatta i tvärprofessionella team delar rum kan bidra till att göra samarbetet smidigare och mer effektivt.

En mycket viktig drivkraft ligger i lärarnas egen lust, engagemang och nyfikenhet. Skepsis inför förändringar i form av allmänna påbud uppifrån som inte åtföljs av tillräckligt implementeringsstöd kan påverka lärarnas motivation och syn på samarbetets möjligheter att lyckas (Lortie, 1975; Hargreaves & O'Connor, 2018). En lärares uppdrag har dessutom av tradition betraktats som individuellt snarare än kollektivt och förenat med autonomi och självbestämmande. Lärarlag och lärarsamarbete har tidigare inte utgjort norm och motkrafterna har i många fall varit starka. Lärare kan därför hävda "äganderätten" till det egna klassrummet och visa tvekan inför kollaborativa projekt och öppna klassrumsdörrar. En annan faktor som kan avhålla lärare från att inleda ett samarbete över ämnesgränserna är makt- och statushierarkier mellan olika lärarkategorier. Internationell forskning har i en rad studier visat på en hierarkisk relation och en bristande likvärdighet mellan olika skolämnen och engelska som andraspråk i olika kontexter (Hargreaves, 1994; Creese, 2002; Arkoudis, 2006; Davison, 2006). Flera studier har också uppmärksammat skillnader i lärares uppfattning om sin professionella identitet liksom en tendens till att tilldela andraspråkslärare en lägre status (Creese, 2002; Arkoudis, 2006). Ämneslärare har i allmänhet en starkare position i kollegiet medan andraspråkslärare kan behöva övertyga såväl övriga lärare som många elever och föräldrar om sitt ämnes legitimitet och värdet av sina insatser. I internationell såväl som i svensk forskning har man uppmärksammat liknande tendenser liksom ett utbrett bristperspektiv i synen på flerspråkiga elever (Cummins, 2001; Vollmer, 2000; Lindberg & Hyltenstam, 2013). Både i skolan och samhället i stort har synen på flerspråkighet och rötter i andra kulturer associerats med problem och tillkortakommanden vilket påverkat såväl elever med utländsk bakgrund som särskild undervisning riktad mot denna elevgrupp på ett negativt sätt (Lindberg & Hyltenstam, 2013). I den forskning som uppmärksammat effekterna av denna typ av bristtänkande understryker man därför vikten av likvärdighet och ömsesidig respekt som viktiga förutsättningar för ett fördjupat och framgångsrikt samarbete (Hargreaves 1994; Hargreaves & O'Connors, 2018). Ömsesidig respekt bygger på lärarnas tillit till varandras kompetens och erfarenheter inom respektive område och en övertygelse om att samarbetet kommer att främja såväl elevernas lärande som den egna kompetensen och undervisningen.

En öppen prestigelös kommunikation och en vilja att tala om problem som uppstår, kompromissa och ompröva invanda mönster är också viktiga faktorer för att främja ett gott samarbete. Om ett samarbete inte fungerar väl kan det ofta ha att göra med att någon av lärarna inte känner sig respekterad och behandlad som en likvärdig partner (Creese, 2002; Arkoudis, 2006). Om man upplever att man inte får komma till tals och att egna idéer och förslag inte tas på allvar, nonchaleras eller avvisas är det lätt att tappa motivationen till

samarbete och dra sig tillbaka. Samtidigt kan det vara en viktig tillgång att inte alltid ta sig själv på för stort allvar och försöka inta en prestigelös hållning i lärarsamarbetet. Det kan bland annat innebära att se möjligheter i nya sätt att tänka och agera även om det innebär att överge egna ”säkra kort”. Som lärare är man dessutom ofta självkritisk och tar det som ett misslyckande om allting inte går som man har tänkt sig när man prövar något nytt i klassrummet. När man är flera lärare som delar på ansvaret är det lättare att få distans och till och med skratta tillsammans över sådant som inte gått som planerat. Det betyder också att man blir lite modigare och vågar pröva nya vägar. Att lärarna samarbetar i planeringen av undervisningen, arbetar tillsammans i klassrummet och uppvisar en samsyn inte minst kring bedömning ökar också elevernas upplevelse av trygghet, kontinuitet och sammanhang i undervisningen.

Även om det ibland kan vara svårt att samarbeta med lärare som har en annan syn på lärande och undervisning och på hur man bäst löser olika frågor upplever de flesta lärare med erfarenhet av lärarsamarbete många fördelar med ett sådant arbetssätt (Bell & Baecher, 2012a). Möjligheten att diskutera centrala frågor och problem som uppstår i klassrummet utifrån olika perspektiv och förhållningssätt med andra lärare ses som en stor fördel och källa till nytändning. Många vittnar om en mer effektiv och lustfylld planering och undervisning (Dove & Honigsfeld, 2010). För eleverna kan det också vara en vinst med att lärarna har olika personligheter och lite olika sätt att arbeta så länge de upplever att lärarna respekterar varandra och har en grundläggande samsyn. Meningsskiljaktigheter behöver inte heller vara något negativt så länge det handlar om idéer och tillvägagångssätt och inte tas personligt (Gardner, 2006). Med detta sagt betyder det inte att det alltid går att få till ett fungerande samarbete. Om bristen på samsyn mellan lärarna inte kan överbryggas kan det vara bättre att tillsammans komma fram till att man behöver hjälp och handledning för att komma vidare.

Strukturella hinder och bristande administrativt stöd kan också bli ett oöverstigligt problem och kräva åtgärder som lärarna själva inte alltid lätt kan påverka. Schemalagd tid för samarbete framhålls också som en av de viktigaste förutsättningarna för att ett samarbete ska bli hållbart och framgångsrikt (Dove & Honigsfeld, 2010). Samtidigt som det bör finnas utrymme till flexibilitet och omförhandlingar av roller och ansvar mellan lärarna i teamet förutsätter ett framgångsrikt samarbete också struktur och att lärarna kommer överens om vem som gör vad och när. Alla är inte lika bra på allt. Det är därför viktigt att fördela arbetet efter lärarnas respektive kompetenser, preferenser och styrkor så långt det är möjligt också ifråga om administrativa uppgifter. Lärarna bör också komma överens om ramar, strukturer, riktlinjer och mål för samarbetet och för hur man vill kommunicera och kontinuerligt utvärdera samarbetet. Med detta sagt får en strävan efter struktur, uppdelning och effektivitet inte leda till ett samarbete där var och en gör sitt och alla fördelar med det kollaborativa samarbetet, inte minst för lärarnas kollegiala lärande, går förlorade. Lisbeth Stedt (2013) pekar i sin avhandling på vikten av att lärarna ser varandra i handling i varierande roller för det ömsesidiga lärandet och för möjligheterna till ett gemensamt ansvar och beslutfattande.

Även om lärarsamarbete ger goda förutsättningar för kollegialt lärande behöver lärare naturligtvis också utveckla sina professionella kunskaper i form av en mer organiserad fortlöpande och långsiktig kompetensutveckling. Det kan handla om ämnesfördjupning tillsammans med kolleger som undervisar i det egna ämnet såväl som utveckling av strategier och modeller för ämnesintegrering tillsammans med lärare i andra ämnen. Kontinuerlig kontakt med aktuell forskning och möjligheter att ta del av erfarenheter från kolleger i andra verksamheter genom olika nätverk ger nya tankar och infallsvinklar som kan utveckla och fördjupa tankegångar som väckts i den dagliga praktiken. En sådan kompetensutveckling kan med fördel utformas så att den kompletterar det kollegiala lärandet i det kontinuerliga samarbetet utifrån lärargemenskapernas egna behov och önskemål och med stöd från skolledning och administration. Genom att kompetensutvecklingen byggs på frågor direkt kopplade till elevernas lärande som lärarna tillsammans söker svar på har den stora möjligheter att bidra till en ökad professionalitet och kvalitet i verksamheterna. En sådan kompetensutveckling kan med fördel arrangeras genom ett nära samarbete med forskare från olika fält som kan bidra med nya teoretiska perspektiv och förslag på modeller för tillämpning i förhållande till behov i lärarnas egen klassrumspraktik.

Att hitta vägar för utvecklingen av ett hållbart och fördjupat lärarsamarbete tar tid. Det finns inte heller några universalrecept för hur det ska gå till eftersom ramar och förutsättningar varierar. Men någonstans ska man börja och enligt Hargreaves bör man låta processen ta tid, bygga i små steg, ha tålamod och undvika utmanande former av samarbete som inkluderar kollegial kritik och samundervisning innan man hunnit bygga tillräcklig tillit och ömsesidigt förtroende i lärarteamet. Avslutningsvis följer här några råd och principer för såväl skolledning och lärare som kan bidra till att främja och utveckla ett professionellt och hållbart lärarsamarbete hämtade från Hargreaves (2016):

- Identifiera, lyft fram och bygg vidare på det sätt som lärarna redan samarbetar. Det skulle till exempel kunna innebära att använda studiecirkelar som ett sätt att lösa problem och dela med sig av erfarenheter.
- Skapa en förväntan på att läraryrket är ett yrke där man samarbetar. Även om lärare oftast måste göra sina bedömningar i ensamhet, bör det som ligger till grund för bedömningarna fastställas genom samarbete lärare emellan.
- Se till att lärargrupperna får göra saker ihop tidigt, i stället för att bara prata om saker. Handling ger fokus och mening och får idéer att utvecklas och finputsas.
- Skapa en norm för kollektivt ansvar för deltagande och resultat. Jobba bort från en kultur där man säger ”min klass” och ”mina elever”, till att säga ”vår skola”, ”vårt område” och ”våra elever”.

- Identifiera och värdera de olika styrkorna i gruppen. Förvänta er inte att alla ska vara bra på allt eller att alla ska samarbeta på samma sätt. Några i gruppen är idésprutor, andra är bättre på att organisera och genomföra. Några är bra på att jobba med människor, andra kan skapa en virtuell plattform där kollegorna kan kommunicera. Hitta ett sätt som gör att alla kan bidra med något värdefullt.
- När ni har byggt upp era relationer, bestäm er för en tydlig riktning och ta fram någon sorts avstämningsverktyg, så att ni kan se om ni närmar er det uppsatta målet.
- Glöm inte skolledarna. Deras arbete får större effekt när de involveras i undervisningen och deltar i det kollegiala lärandet tillsammans med lärarna. De kan inte och ska inte vara med på alla möten, men de bör vara välkomna när de har möjlighet för att fördjupa sin förståelse och sitt stöd för vad lärarna gör.
- Se till att lärgrupperna blir professionella lärandetillfällen, inte bara en massa möten. Bra möten ska vara som bra lektioner – de ska engagera människor aktivt på olika sätt. Planera påhittiga och effektiva lärprocesser, ta med god mat och fira när ni har nått målen.
- Lär av såväl medgång som motgång. Använd ”appreciative inquiry” – uppskattande frågor – för att lära av det ni har gjort bra. Använd ”critical inquiry” – kritiska frågor – för att hantera de problem ni möter.
- Var inte rädda för att föra protokoll.

Referenser

- Arkoudis, S. (2006). Negotiating the rough ground between ESL and mainstream teachers. *Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9(4).
- Axelsson, M. (2018). Litteracitetsutveckling i olika åldrar och ämnen. Skolverket 2018.
- Baecher, L. och Bell, A. (2011). A "Continuum" model of collaboration in ESL. *Academic Exchange Quarterly*, 15 (1), 56-61.
- Bell, A. & Baecher, L. (2012a). Points on a continuum: ESL-teachers reporting on collaboration. *TESOL Journal* 3 (3), 488-515.
- Bell, A. & Baecher, L. (2012b). A continuum of collaboration across ESL programs. PP-presentation. Hämtat 2010-06-16 från <https://www.slideshare.net/angelabbell/bell-baechers-continuum-of-collaboration-across-esl-program-models>
- Collier, V. och Thomas. D. (2004) The Astounding Effectiveness of Dual Language Education for All i *NABE Journal of Research and Practice*, 2:1 Winter 2004
- Creese, A. (2002). The discursive construction of power in teacher partnerships: Language and subject specialists in mainstream schools. *TESOL Quarterly*, 36(4), 597-616.
- Cummins, J. (2000). Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Danielsson, K. (2017). Att möta och tolka multimodala texter. Skolverket.
- 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
- Díaz-Rico, L., & Weed, K. (2006). The cross-cultural, language, and academic development handbook: A complete K-12 reference guide (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Dove, M. & Honigsfeld, A. (2010). ESL Coteaching and Collaboration: Opportunities to Develop Teacher Leadership and Enhance Student Learning. *TESOL Journal* 1(1).
- Gardner, S. (2006). Centre-stage in the Instructional Register: Partnership Talk in Primary EAL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9(4):476-479.

Gibbons, P. (2006). Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet. Lund: Studentlitteratur.

Gibbons, P. (2012). Lyft språket, lyft tänkandet - Språk och lärande. Lund: Studentlitteratur.

Hargreaves, A. (1994). Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the post-modern age. New York, NY: Teachers College Press.

Hargreaves, A. (2016). Hög tid att sluta sig samman. *Pedagogiska Magasinet*, 24 februari 2016.

Hargreaves, A. & O'Connor, M. (2017). Collaborative Professionalism. Designing an effective training program. Executive summary. Wise. Hämtat 2020-04-21 från

<https://www.wise-qatar.org/2017-wise-research-collaborative-professionalism/>

Hargreaves, A. & O'Connor, M. (2018). Leading collaborative professionalism. *Seminar series 127*. Centre for Strategic Education. Hämtat 2020-04-21 från

http://www.andyhargreaves.com/uploads/5/2/9/2/5292616/seminar_series_274-april2018.pdf

Hargreaves, A and Shirley, D (2018). *Leading From the Middle: Spreading Learning, Well-being, and Identity Across Ontario*, Council of Ontario Directors of Education Report. Hämtatd 2020-06-16 från ccsli.ca/downloads/2018-Leading_From_the_Middle_Final-EN.pdf.

Honigsfeld, A., & Dove, M. G. (2010). *Collaboration and co-teaching: Strategies for English learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Jern, S. (1998). Den välfungerande arbetsgruppen. En genomgång av forskning och praktikerfarenheter. I: Granström, Hern, Näslund, Stiwne (red.), *Grupper och gruppforskning*. Linköping: Linköpings universitet.

Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2019). *Låt språket bära -genrepedagogik i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Kornhall, P. (2015). *Förstelärare – en handbok*. Stockholm: Natur & Kultur.

Kuyumcu, E. (2013). Genrepedagogik som verktyg i språk- och kunskapsutvecklande undervisning och lärande. I: Hyltenstam, K och Lindberg, I (red.), *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle* (s. 605–631). Lund: Studentlitteratur.

Lindberg, I. (2018). *Ordförrådet – en framgångsfaktor*. Skolverket.

Lindberg I. & Hyltenstam, K. (2013). Flerspråkiga elevers språkutbildning i: *Symposium 2012 : lärarrollen i svenska som andraspråk* / [ed] Olofsson, Mikael, Stockholm: Stockholms universitets förlag.

- Lemke, J. (1990). Talking science: Language, learning, and values. Norwood,. NJ: Ablex,
- Lortie, D. (1975) *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Molander, B-O. (2018). *Klasrumskommunikation*. Skolverket.
- OECD (2015). OECD (2015): Improving schools in Sweden: An OECD perspective. OECD Publishing.
- Olvegård, L (2018). *Läsa och tolka läromedelstext*. Skolverket.
- Pihlgren, A. (2010). *Sokratiska samtal i undervisningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Polias J., Lindberg, I. & Rehman, K. (2018). *Stöttning på olika nivåer*. Skolverket.
- Skolverket (2008). Mer än Matematik. Hämtad 2020-04-21 från <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a656ab1/1553960027615/pdf1891.pdf>
- Stedt, Lisbeth. 2013. Samarbete och lärande. Om friktion, uppgifters komplexitet och erfarenhetsutbyten i samarbete. Avh. Stockholm: Stockholms universitet.
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken : ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts.
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.
- Vollmer, G. (2000): Praise and stigma: Teachers' constructions of the 'typical ESL student'. *Journal of Intercultural Studies, Volume 21, Issue 1*
- Vygotsky, L. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psycho-logical Processes*. Cambridge, MA: Harvard University
- Walqui, A., & van Lier, L. (2010). *Scaffolding the academic success of adolescent English language learners: A pedagogy of promise*. San Francisco, CA: WestEd.