

# Lärare för andra? Aktörskap, kompetens och yrkesroller på språkintruktionsprogrammet

Åsa Wedin  
Högskolan Dalarna

Jenny Rosén  
Högskolan Dalarna och Stockholms universitet

## ABSTRACT

Här riktas intresset mot villkor för en likvärdig utbildning på Språkintruktionsprogrammet, vilket undersöks med fokus på rektorers och lärares aktörskap, kompetens och yrkesroller. Studien bygger på en innehållsanalys av nationell utbildningspolicy samt rektor- och lärarutbildning. Genom en policyanalys med fokus på process genom styrdokumentens uttryckta innehåll i olika lager vad gäller kontinuitet, samstämmighet och motsägelsefullhet synliggörs ambivalens mellan olika texter. Motsägelser framträder mellan kompetenskrav på nationell nivå och den kompetens som rektor- och ämneslärarutbildningarna förväntas leda till, samt mellan å ena sidan det kvalitetsansvar som tillskrivs rektor i nationella styrdokument med den specifika kompetens som där avkrävs för Språkintrö, och å andra sidan det faktum att denna kompetens i princip enbart synliggörs i utbildning av lärare i svenska som andraspråk (sva). En diskontinuitet framträder mellan den nationella policynivån och rektor- och lärarutbildningsnivån liksom mellan olika lärarkategorier. Därmed kan en ambivalens identifieras mellan styrdokumentens samstämmighet med rådande forskning om andraspråkslevers villkor för lärande och de utbildningskrav som ställs på lärare och rektor. Denna bristande överensstämmelse och diskontinuitet kan förklara vissa av de problem gällande Språkintrö som identifierats i rapporter och tidigare forskning. Studiens resultat synliggör därmed att förutsättningar saknas för att erbjuda en likvärdig utbildning för elever på Språkintruktionsprogrammet.

## INLEDNING

I denna artikel riktas intresset mot Språkintruktionsprogrammet (Språkintrö), dit sent anlända elever, och specifikt elever som är mellan 16 och 19

år, hänvisas för att lära sig svenska och vid behov komplettera tidigare skol- utbildning för att bli behöriga för vidare studier vid ett nationellt gymnasie- program. Forskning och rapporter har visat på olika problem vad gäller undervisningen på Språkintrö. Sharif (2017) och Bomström Aho (2018) visar att inte tillräcklig hänsyn tas till elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter. Hagström (2018), Wedin (2021 a och b) och Skolverket (2016b) synliggör organisatoriska problem så som gränser som hindrar elevernas rörlighet genom utbildningssystemet, där just behörighetskraven i svenska som andra- språk blir till ett hinder för elever att studera andra ämnen för vilka de har tillräckliga förkunskaper. När det gäller andraspråks elever visar forskare som Cummins (2000, 2017) och García (2009) på vikten av att undervisningen anpassas för elever för vilka undervisningsspråket ännu är i tidigare stadier. Från en amerikansk kontext betonar DeCapua och Marsall (2010) kulturella aspekter i planering av undervisning för elever med begränsad skolbakgrund. Vidare visar Skowronski (2013) och Sharif (2017) att eleverna trots sina heterogena bakgrunder ofta blir behandlade som en homogen grupp. Winlunds (2021) studie av litteracitetsundervisning inom Språkintrö synliggör lärarens stora betydelse för vilka litteracitetspraktiker eleverna får tillgång till i undervisningen. Bjuhr (2019) visar att beslut om elevernas utbildning ofta tas utan att eleverna själva involveras. I en studie av Jahnke och Hirsh (2020) uttryckte lärare att de önskade en annan typ av elever än de elever som fanns på skolan och att de också planerade undervisning i relation till denna önskade elevnorm.

Vad gäller betydelsen av undervisningens organisation visade en tidigare utvärderingsrapport av en språksatsning inom grundskolan (Axelsson m.fl., 2002) att en svag länk vad gäller undervisning för andraspråks elever just fanns på lokal chefsnivå där okunskap om dessa elevers villkor för lärande kunde kopplas samman med bristande kompetens på lärarnivå. Tidigare forskning om Språkintrö (Wedin, 2021a och b) visade att när rektorer saknade kompetens om nyanlända elevers villkor för lärande resulterade detta i att lägre krav ställdes på lärarkompetens på lokal nivå än vad som krävdes i styrdokument på nationell nivå. Detta ledde i sin tur till att eleverna inte fick den undervisning de hade rätt till. I denna artikel vill vi lyfta blicken från enskilda lärare och riktar intresset mot olika lager av styrdokument av relevans för Språkintrö vad gäller kvalitet och personalkompetens med fokus på lärare och rektorer för att synliggöra möjliga förklaringar till de brister och problem som uppmärksammas. Syftet är att bidra med kunskap om villkor för en likvärdig utbildning och en undervisning som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet inom Språkintrö genom att rikta fokus mot lärares och rektorers aktörskap utifrån deras kompetens och yrkesroller. I artikeln studeras relationer mellan styrdokument i olika lager, i form av styrdokument på nationell nivå för Språkintrö samt måldokument och utbildnings- och kursplaner för utbildning av rektorer och lärare. Valet av rektors- och ämnes-

lärarutbildning görs eftersom det är inom dessa som de personalkategorier som har huvudansvar för undervisningen på Språkintro kan förväntas tillägna sig grunderna för sin profession.

På så sätt bidrar studien med kunskap om Språkintro som kan synliggöra och uppmärksamma strukturell ambivalens och motsägelser inom verksamheten. Detta kan i sin tur bidra till förståelse för bakomliggande orsaker till de problem som synliggjorts i rapporter och tidigare forskning. Följande frågeställningar vad gäller kvalitet, i form av aktörskap, kompetens, och yrkesroll ligger till grund för studien.

1. Vad framträder i styrdokument på nationell nivå för Språkintro som väsentligt vad gäller utbildningens kvalitet samt rektorsers och lärares aktörskap, kompetens och yrkesroller?
2. I vilken utsträckning uttrycks denna kompetens och dessa yrkesroller inom utbildning för lärare och rektorer genom måldokument och utbildnings- och kursplaner inom:
  - a. Ämneslärarprogrammet
  - b. Rektorsutbildningen<sup>1</sup>
3. Vilken samstämmighet och vilka motsägelser gällande aktörskap, kompetens och yrkesroll framkommer i de undersökta lagren av policydokument?

Vid analys av styrdokumentet behandlas sådant som berör kvalitet, i form av aktörskap, krav på kompetens samt de yrkesroller som framträder i innehållet vad gäller de centrala aktörerna; rektorer och lärare.

#### TEORETISK UTGÅNGSPUNKT

Studier inom utbildningspolicy har tidigare framförallt inriktats mot implementering snarare än frågor om process som innebär tolkning och förhandling på olika nivåer (se t.ex. Ball m.fl., 2012; Bonacina-Pugh, 2012). Utbildningspolicy förväntas styra och lösa problem i skolans verksamhet och i denna studie riktar vi fokus mot samstämmighet och motsättningar i policy på olika nivåer och huruvida eleverna får den undervisning de har rätt till. Studien tar sin teoretiska utgångspunkt i ett kritiskt perspektiv, med specifikt fokus på aktörskap (agency) enligt Ahearn (2001) och Dufva och Aro (2015). Med intresset för rektorer och lärare som centrala personalkategorier på Språkintro möjliggörs ett fokus på aktörskap genom en analys av kompetens och yrkesroller vad gäller vem som ges vilket ansvar vad gäller undervisningens kvalitet. Den kritiska utgångspunkten innebär att aktörskap betraktas som flytande och som utvecklat i social interaktion, något som i denna studie representeras av olika styrdokument och hur de förhåller sig till (interagerar med) varandra. I en inflytelserik artikel definierar Ahearn (2001)

aktörskap som “the socioculturally mediated capacity to act” (s. 112). Hon förespråkar en nyanserad användning av begreppet och betonar de mot-sättningar som finns inbyggda i termen. Sålunda föreslår hon en varierande syn på aktörskap (se även Vitanova m.fl., 2015). Det kritiska förhållningssättet till aktörskap innebär ett intresse för vem som går miste om utrymme att agera i relation till aktörskap och hur detta utrymme kan återskapas. Frågor om aktörskap är särskilt intressanta när det gäller olika yrkeskategorier, som i detta fall rektorer och ämneslärare, och deras förväntade kompetens. Dufva och Aro (2015) förstår aktörskap som en dialogisk process i vilken individer förhandlar om rum och position i ett ideologiskt landskap (se också Sullivan & McCarthy, 2004). I denna studie är det relationen mellan olika lager av styrdokument som sätts i förgrunden. På så sätt möjliggörs en analys av rektorers och ämneslärares tillskrivna och förväntade aktörskap utifrån deras förväntade kvalitetsansvar, kompetens och yrkesroller.

Studier av aktörskap riktar vanligtvis intresset mot aktörskap utvecklat i social interaktion som ömsesidigt beroende av å ena sidan individer och samhällen, och å andra sidan mänsklig kognition och erfarenheter (se t.ex. Pavlenko & Lantolf, 2000, och Holland m.fl., 1998). Här riktas sökluften i stället mot det aktörskap som möjliggörs för vissa yrkesroller genom relationer mellan lager av styrdokument.

En skiktad modell bestående av olika lager, ”a layered approach”, används bland annat av Rogers och Mosley Wetzel (2014) för kritisk diskursanalys i lärarforskning. Genom en analys i form av olika lager analyserar de interaktionsmönster, diskursstrukturer och positioneringar, för att beskriva, tolka och förklara förhållanden mellan texter och sociala praktiker på lokal, nationell, makroregional och global nivå. Här genomförs i stället en innehållsanalys av texter genom att betrakta dem som olika lager av styrdokument av betydelse för Språkintro. Styrdokumentet, som i denna studie består av nationella styrdokument för Språkintro och av måldokument och utbildnings- och kursplaner för rektors- och ämneslärarutbildningar, det vill säga texter från olika nivåer, ses därmed som ingående i olika lager som påverkar och påverkas av varandra. Genom att innehållet i dessa texter ställs mot och utmanas av varandra kan uppmärksamhet riktas mot samstämmighet och motsättningar, vilket skapar förutsättningar för att existerande ordning ska kunna förändras. Texter som har sitt ursprung i ett visst lager kan re-kontextualiseras i ett annat och på så sätt få ambivalent karaktär. Genom innehållsanalys möjliggörs studiet av texternas uttryckta innehåll i olika lager som kontinuitet och förändring, och samtidigt vad gäller samstämmighet eller motsägelsefullhet.

## METOD

Med utgångspunkt i en skiktad modell (Rogers & Mosley Wetzel, 2014) riktas fokus i mot olika lager av styrdokument med fokus på lärares och rektorers aktörskap, kompetens och respektive yrkesroller, har texter av tre slag valts ut för en innehållsanalys. För analys på nationell nivå vad gäller kvalitet i form av aktörskap, kompetens och yrkesroller för Språkintrö används centrala styrdokument. Dessa utgörs här av Skollagen (2010:800), Skolförordningen (2010:2039), två rapporter från Skolinspektionen (2017a och 2017b), Läroplan för nationella program (2011), Skolverkets allmänna råd för utbildning av nyanlända elever (2008), stödmaterial för utbildning av nyanlända elever (2016a), Skolverkets rapport om Språkintrö (2016b) och Skolverkets uppföljning av introduktionsprogram (2019). Skolverkets och Skolinspektionens rapporter betraktas därmed som styrdokument på grund av deras granskande och därmed indirekt även styrande roll.

När det gäller den andra forskningsfrågan, om utbildning och kompetensutveckling för ämneslärare och rektorer, har utbildnings- och kursplaner från ämneslärarutbildningen vid två lärosäten, A<sup>2</sup> och B, använts. Material från både 7–9- och gymnasieinriktningar valdes ut eftersom Språkintrö är ett gymnasieprogram där lärarutbildning mot 7–9 är behörighetsgivande (SFS 2020:460, §24, SFS 2011:326; 2 kap. §24) eftersom kursinnehållet ligger på grundskolenivå. Ytterligare specificering av urval har gjorts mot ämneslärare i svenska som andraspråk (sva), matematik, historia och religionskunskap. Valet av sva gjordes för att det som ämne är centralt på Språkintrö och för att den ämnesinriktningen kan förutsättas innehålla kunskap om villkor för lärande för nyanlända elever. Matematik, historia och religion valdes för att de inte har specifik språkinriktning och som representanter för olika kunskapsfält.

Även för rektorsutbildningen valdes två lärosäten, C och D. Rektorsutbildningen styrs av förordningstext (SFS 2011:183) samt av Skolverkets måldokument (2015). Förutom dessa analyserades även kursplaner för de 30 hp som utgör rektorsutbildningen, i form av tre kurser om 10 hp vardera.

Urvalet av texter motiveras utifrån att de utgör olika lager av policydokument. Det bedömdes att två olika lärosäten i varje enskilt lager var tillräckligt eftersom utformandet av utbildnings- och kursplaner på de enskilda lärosätena till stor del är styrda av statliga direktiv och därför endast i begränsad utsträckning förväntas skilja sig åt i de hänseenden som är aktuella här.

En kvalitativ innehållsanalys (Krippendorff, 2019) har genomförts av de utvalda dokumenten, där aktörskap betraktas som konstruerat i ett ideologiskt landskap (Sullivan & McCarthy, 2004). Denna har fokuserat på uttryck för kvalitet i form av aktörskap, kompetens och yrkesroller av relevans för Språkintrö. Vid analys av styrdokumentet har kvalitet behandlats genom ut-

tryck för aktörskap, krav på kompetens och yrkesroller som framträder i dokumenten vad gäller de två centrala aktörerna, rektorer och lärare

I ett första steg analyserades de nationella styrdokumenterna genom noggrann genomläsning för att avgöra vilken typ av kompetens som framstår som viktig, vilket ansvar som ges olika yrkesroller och vilken typ av aktörskap dessa tillskrivs, med särskilt fokus på kvalitetsansvar. Det som framträder som betydelsefulla direktiv på nationell nivå utifrån analysen i steg ett har sedan utgjort grund för steg två. I detta steg har måldokument och utbildnings- och kursplaner för respektive utbildningsform analyserats för att analysera i vad mån dessa utbildningar motsvarar de krav på kvalitetsansvar och aktörskap utifrån kompetens och yrkesroll och som ställs i de nationella direktiven.

I analysens tredje steg analyseras innehållsmässig samstämmighet och motsägelsefullhet vad gäller aktörskap, kompetens och yrkesroller i de undersökta dokumenten. Detta möjliggör därefter en diskussion om samstämmighet och motsägelser vad gäller Språkintrö angående utbildningens kvalitet i relation till lärares och rektorers aktörskap, kompetens och yrkesroller.

## RESULTAT

Presentationen av analysresultat börjar med styrdokument på nationell nivå för Språkintrö, följt av analys av ämneslärarutbildning och rektorsutbildning.

### **Nationell policy om utbildningskvalitet och kompetens inom Språkintrö**

För att besvara den första forskningsfrågan om innehåll som framträder i policy på nationell nivå för Språkintrö har styrdokumenterna skollag och läroplan analyserats och även Skolverkets allmänna råd och stödmaterial samt rapporter från Skolinspektionen. I dokumenten har centralt innehåll identifierats som uttrycker lärares och rektorers aktörskap, kompetens och yrkesroller.

I skollagen (SFS 2010:800) och läroplanen för gymnasieskolan (Skolverket, 2011, kap. 1 och 2) ges huvudansvaret för utbildningens kvalitet på Språkintrö till "skolan" att "ge invandrarungdomar som nyligen anlänt till Sverige en utbildning med tyngdpunkt i det svenska språket, vilken möjliggör för dem att gå vidare i gymnasieskolan eller till annan utbildning" (SFS 2010:800, kap. 17 §3, se även kap. 1 § 8–9). Även i Skolverkets allmänna råd för utbildning av nyanlända elever (Skolverket, 2008) läggs ansvaret på skolan och dess huvudman att säkerställa att utbildningen är adekvat, och specifikt på rektor att analysera behov och rapportera dessa till skolhuvudmannen (se även SFS 2010:800, kap. 17 §14 a). Exempelvis ges i Skolförordningen ansvaret till huvudmannen att fortlöpande bedöma elevens kunskapsutveckling (SFS

2010:2039). Detta förtydligas i Skolverkets kommentarmaterial för Språkintrö (Skolverket, 2013) med att det ska göras i god tid inför mottagandet och att studierna ska innehålla de ämnen och kurser som eleven behöver för sin fortsatta utbildning, så att eleven så snart som möjligt ska komma vidare i sin utbildning.

Lärare är tämligen osynliga i skollagen, skolförordningen och läroplanen, men desto mer synliga i stödmaterial och rapporter. Ett möjligt behov av kompetensutveckling av lärare vad gäller nyanlända elever nämns i Skolverkets stödmaterial såsom *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever* (2008) och *Utbildning för nyanlända elever* (2016a). I det senare (2016a) ges lärare explicit ansvaret att samverka med övrig personal och att kommunicera med eleven och dennas vårdnadshavare. Behovet av kompetenta lärare i svenska som andraspråk (sva) nämns specifikt i Skolverkets kommentarmaterial (2013) och rapport *Språkintrö* (2016b) liksom behovet av lärarkompetens om andraspråksutveckling och om språkutvecklande arbetssätt i skolans olika ämnen. Skolverksrapporten (2016b) nämner särskilda utmaningar för lärare så som kompetensbedömning och individuell anpassning av undervisningen, och då i synnerhet vad gäller elever med kort tidigare skolbakgrund och sent anlända elever. I stödmaterialet (Skolverket, 2016a) uttrycks också att lärare förutsätts att tillsammans med rektorer och övrig personal organisera, planera och genomföra undervisning och att samtidigt utbyta kunskap och erfarenhet i samverkan sinsemellan.

I Skolinspektionens granskningsrapport (2017a) lovordas lärares omtanke och uppmärksamhet gentemot elever, medan man uppmärksammar problem med låga förväntningar och brist på tillit vad gäller elevers färdigheter, liksom att för stor uppmärksamhet från personalens sida på många håll riktas mot elevers upplevda brister. Skolinspektionen nämner en generell diskurs bland lärare om att elever har för höga mål och överskattar sin egen kunskap. Samtidigt nämner rapporten ett generellt problem med bristande lärarkompetens.

Vad gäller yrkesroller nämns specifikt modersmållärare och studiehandledare i modersmål (i fortsättningen studiehandledare) i skollagens tilläggsdirektiv (SFS 2010:2039) 9 kap. 9 §. När det gäller studiehandledare framhåller Skolinspektionen i en rapport från år 7–9 (2017b) brister vad gäller samverkan mellan studiehandledare och lärare samt kompetensutvecklingsbehov såväl av studiehandledare som av lärare vad gäller studiehandledares uppdrag. Rapporten framhåller även en variation vad gäller i vilken omfattning rektor och huvudmän tar ett helhetsansvar för organisation av studiehandledningen.

En samstämmighet framträder i de analyserade styrdokumenterna på nationell nivå vad gäller att lärare och rektorer tillsammans ansvarar för att organisera, planera och genomföra undervisningen. En samstämmighet råder även om behovet av kompetenta lärare i sva samt av lärare med kompetens

om andraspråksutveckling och om språkutvecklande arbetssätt i skolans olika ämnen. Ansvar för utbildningens kvalitet och för personalens kompetens läggs på skolhuvudmannen via rektor, som även ansvarar för att analysera kompetensbehov och att rapportera detta till huvudmannen. I dessa texter positioneras sålunda rektor som operativt ansvarig vad gäller undervisningens kvalitet och kompetens bland personalen, medan behovet av specifik kompetens bland lärare framhålls liksom krav på deras samverkan med varandra och andra personalgrupper, så som modersmållärare och studiehandledare.

### **Innehåll i utbildnings- och kursplaner inom ämneslärarutbildning**

Utifrån analysen av centralt innehåll i nationella policydokument framstår alltså krav på att lärare på Språkintrö har kunskap om andraspråksutveckling och om språkutvecklande arbetssätt i skolans olika ämnen, samt på att de ska samverka med varandra och andra yrkesgrupper. Dessutom tydliggörs krav på kompetenta lärare i sva. Detta har tagits fasta på vid innehållsanalysen av utbildnings- och kursplaner för lärarutbildning av de lärare som ska arbeta på Språkintrö så att sådant som uttrycker sådan kompetens och en sådan yrkesroll har identifierats.

För att vara behörig att undervisa på Språkintrö krävs ämneslärarexamen mot årkurs 7–9, gymnasiet eller motsvarande. Utbildningsplaner från ämneslärarutbildningen för lärare 7–9 samt gymnasiet från två olika lärosäten valdes därför för analys. För ämneslärarexamen mot gymnasiet krävs enligt aktuell examensordning (SFS 2020:1022; SFS 1993:100) 120 hp inom förstaämnet men kursplaner för poängen 91–120 visade sig vid en inledande analys inte innehålla något innehåll som bedömdes som relevant utifrån ovan nämnda kompetenser och uteslöts därför från analysen. Ämneslärare mot gymnasiet ska ha minst 90 hp i varje ämne de ska undervisa i och lärare mot 7–9 minst 45 hp (från 2018 60 hp, Utbildningsdepartementet, 2016). För att täcka det innehåll som är centralt i detta fall för både 7-9 och gymnasiet valdes därför kursplaner för 90 hp för vardera utvalt ämne samt kursplaner för den utbildningsvetenskapliga kärnan<sup>3</sup> (uvk), 90 hp. Hur olika ämnen kan kombineras med varandra varierar dock mellan lärosäten. Från lärosäte A valdes kurser för 90 hp för vardera sva, matematik (ma), religionsvetenskap (re) och historia (hi). De valda ämnena kan kombineras utan restriktioner och samma kurser läses för båda lärarkategorierna. För lärosäte B valdes ämnena sva, religionsvetenskap och historia. Varken matematik eller något naturvetenskapligt ämne erbjöds vid detta lärosäte med lärarinriktning utan enbart genom ordinarie utbud inom respektive ämne utan särskild anpassning mot lärarprogrammet. Av det skälet bedömdes dessa inte som relevanta för denna analys.



Tabell 1: Analyserade utbildnings- och kursplaner

Lärosäte A, gy och 7-9	Lärosäte B, gy och 7-9
Utbildningsplan gy + 7-9	Utbildningsplan gy + 7-9
Utbildningsvetenskaplig kärna 90 hp	Utbildningsvetenskaplig kärna inklusive VFU 90 hp
Historia 90 hp	Svenska som andraspråk 90 hp
Religionsvetenskap 90 hp	Historia 90 hp
Svenska som andraspråk 90 hp	Religionsvetenskap 90 hp
Matematik 90 h	

För lärosäte B analyserades två varianter på sva som förstaämne respektive andraämne och för religion och historia analyserades för poängen 61–90, en kursplan mot 7–9 och en mot gymnasiet.

Vid analysen riktades alltså intresset mot uttryck för 1) kompetens om andraspråksutveckling, 2) kompetens om språkutvecklande arbetssätt i skolans olika ämnen samt om 3) betydelsen av samverkan mellan olika personalkategorier.

I båda analyserade utbildningsplanerna för lärosäte A återges de mål som anges i Högskoleförordningen (1993:100, 9 kap. bilaga 2). I mål 3 sägs att (emfas tillagd):

För ämneslärarexamen ska studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som ämneslärare i den verksamhet som utbildningen avser. Studenten ska även visa kunskap och förmåga för *annan undervisning för vilken examen enligt gällande föreskrifter kan ge behörighet.*

Med tanke på att det är dessa utbildningar som ger behörighet till Språkintrö är det relevant att söka efter den ovan efterfrågade kompetensen i det innehåll och de mål som dessa utbildnings- och kursplaner uttrycker.

Presentationen börjar med kursplaner i uvk, matematik, religion och historia, medan sva presenteras separat. Vid analysen framkom att vare sig inom uvk eller någon av kursplanerna för religion, historia och matematik nämns överhuvudtaget elevers språkliga bakgrund, vilket kan tolkas som att det uppfattas som oproblematiskt, eller att svenska är den språkbakgrund som förutsätts. När språkliga färdigheter nämns i dessa kurser är det angående studentens egen utveckling av sådana, där det kan underförstås att det handlar om svenskspråkiga. Inte heller nämns något om andraspråksutveckling eller om språkutvecklande arbetssätt inom ämnesundervisning. Modersmåls lärare och studiehandedare nämns inte och inte heller något om vikten av samverkan med dem eller andra personalkategorier.

Inom matematik nämns: ”Matematikundervisningens förutsättningar och genomförande utifrån begreppen mångfald och jämlikhet” samt ”anpassa, variera och kommunicera matematik på sätt som gör det möjligt för elever att

utveckla sina matematiska kunskaper”. Detta kan förstås som att elever med annan bakgrund än enbart svenskspråkig implicit innefattas och man kan ana viss medvetenhet om deras kunskapsutveckling. Inom religion nämns som mål: ”exemplifiera, diskutera och problematisera hur lärare kan motivera och vägleda elever i ett mångkulturellt samhälle till etisk reflektion i ett pluralistiskt samhälle och en mångkulturell skola” samt som innehåll: ”ökad kunskap om olika traditioner som möts i ett pluralistiskt samhälle och en mångkulturell skola”. Även detta kan tänkas innefatta elever med annan bakgrund än enbart svenskspråkig, men här kan kunskapen snarare betraktas som *kunskap om* elevers olikheter än om *lärandet hos* elever med varierande bakgrund.

Inom historieämnet finns målet (emfas tillagd): ”visa kunskap och insikt i *olika* elevers möjligheter till historiskt tänkande, det vill säga hur de förstår och tillägnar sig perspektiv på fenomen som tid och rum”. Inget sägs närmare om vari denna olikhet kan bestå.

Sammantaget nämns överhuvudtaget inget om de tre kompetenser som framstår tydligt i de nationella styrdokumentet vad gäller Språkintrö; kunskap om andraspråksutveckling, om språkutvecklande arbetssätt i olika ämnen eller om samverkan mellan olika personalkategorier.

Behov av kompetens i sva nämns specifikt i de nationella styrdokumentet. När det gäller kursplaner för sva 90 hp har här enbart sådant innehåll beaktats som specificerats ovan, om andraspråksutveckling, språkutvecklande arbetssätt och samverkan.

Som kan förväntas har kunskap om andraspråksutveckling framträdande plats i sva och inom ramen för 90 hp utgörs ungefär 22,5 hp kunskap om flerspråkighet, andraspråksutveckling och om svenska språket som ett andraspråk. Dessutom behandlar 7,5 hp andraspråksaspekter av skriftspråk, 15 hp behandlar bedömning av andraspråksutveckling, 15 hp behandlar fiktionens roll i andraspråksundervisning och 7,5 hp behandlar andraspråksforskning. Språkutvecklande arbetssätt i skolans olika ämnen behandlas specifikt i en kurs på 7,5 hp samt dessutom som inslag i en annan kurs på 7,5 hp. Återstående kurs behandlar sociolingvistiska aspekter av flerspråkighet.

När det gäller samverkan med andra personalgrupper så som studiehandledare och modersmållärare nämns det inte explicit i någon av kursplanerna i sva. Däremot nämns olika sätt att organisera undervisningen, undervisning i olika ämnen samt relationer mellan utveckling av språk och lärande i undervisningssammanhang med fokus på klassrums- och skolnivå.

För lärosäte B analyserades utbildnings- och kursplaner enligt tabellen ovan (se tabell 1). Även vid detta lärosäte tar utbildningsplanen utgångspunkt i Högskolelagen. I planen refereras till sådana kunskaper som krävs för undervisning och lärande inom det eller de ämnen som utbildningen avser och ”för den verksamhet i övrigt som utbildningen avser”. Här uttrycks alltså något vagare än vid lärosäte A kunskaper för sådan undervisning som utbildningen kan ge behörighet för.

Liksom i utbildningsplanen från lärosäte A nämns förmåga att (egen emfas) ”skapa förutsättningar för *alla* elever att lära och utvecklas” liksom att ”stimulera *varje* elevs lärande och utveckling”, utan att specificera någon viss elevkategori. Vare sig i utbildningsplanen eller i någon av kursplanerna för uvk, historia och religionsvetenskap uttrycks kompetens om andraspråkutveckling eller kompetens om språkutvecklande arbetssätt i skolans olika ämnen. När det gäller betydelsen av samverkan mellan olika personal-kategorier framkommer detta i en specialpedagogisk kurs inom uvk, 7,5 hp, där studenten ska kunna ”förklara hur specialpedagogiska insatser kan ske i samverkan med elever, vårdnadshavare, andra lärare samt andra yrkesgrupper i och utanför skolan”. Detta nämns i det sammanhang där specialpedagogiska insatser behandlas och ingen koppling görs till de personalkategorier som specifikt är aktuella för just nyanlända elever och andraspråkselever, sva-lärare, modersmållärare och studiehandledare.

Liksom vid lärosäte A är det i kurserna i sva som de aktuella frågorna behandlas. Särskilt stor vikt läggs vid kompetens om andraspråkutveckling där i den första kursen alla 30 hp behandlar detta, liksom i kurs två där 19,5 hp är tydligt inriktade mot detta medan 7,5 hp riktar fokus mot skönlitteratur samt 3 hp uttalsundervisning eller skriftlig framställning och då främst studentens egna färdigheter i det hänseendet. Av de återstående 30 hp är 15 hp vikta till andraspråkutveckling medan 15 hp har litteraturvetenskapligt innehåll. När det gäller kompetens om språkutvecklande arbetssätt i skolans olika ämnen uttrycks det tydligt i en delkurs om skolans språkbruk i ett andraspråksperspektiv om 6 hp. I den kursen behandlas systemisk-funktionell lingvistik och studenten ska kunna:

- redogöra för och diskutera språkliga dimensioner och textkonventioner i skolans olika ämnen samt de didaktiska implikationer som dessa kan medföra,
- genomföra grundläggande systemisk-funktionell analys av språkliga monster i elev- och lärobokstexter ur andraspråksperspektiv,
- identifiera och beskriva drag i läromedel som kan utgöra särskilt stor utmaning för andraspråkselever.

Sålunda behandlas det första kompetensområdet utförligt, om andraspråkutveckling, medan de andra mer implicit. När det gäller språkutvecklande arbetssätt behandlas den teoretiska grunden för detta genom systemisk-funktionell analys men inget synliggörs i kursplanerna explicit av kunskap om just språkutvecklande arbetssätt i de olika ämnena. När det gäller samverkan nämns detta inte explicit i sva-kursplanerna och samverkan mellan sva-lärare, klasslärare, ämneslärare, modersmållärare och studiehandledare

nämns inte vare sig i sva-texterna eller i några av de andra analyserade styrdokumenterna.

Sammantaget visar analysen av de granskade styrdokumenterna för ämneslärarutbildningen vid de två lärosätena, för ämnena uvk, historia, religionsvetenskap och sva, samt för lärosäte A även matematik, att den lärarkompetens som framhålls som betydelsefull i styrdokument för Språkintro synliggörs i sva men endast med mycket god vilja kan fragment av denna kompetens anas i övriga ämnen. Att ett kunskapsområde som elevers andraspråkutveckling dominerar i sva är förväntat, och även att språkutvecklande arbetssätt behandlas där. Emellertid var det endast vid lärosäte A som kunskapsinnehåll och -krav om detta i relation till skolans olika ämnen och i relation till klassrumsundervisning uttrycktes, medan lärosäte B snarare inriktade sitt innehåll mot de rent språkvetenskapliga aspekterna av detta utan att specifikt lyfta fram det ämnesspecifika. Samverkan mellan olika personal-kategorier var svagt uttryckt och explicit endast vid lärosäte B i relation till specialpedagogik. Anmärkningsvärt är att inte något uttryck för de kommande elevernas språkliga bakgrund och språkutveckling kunde iakttas i någon utbildnings- eller kursplan utanför sva. Det är också värt att notera att studiehandledare, som har en central roll i samverkan med ämneslärare på Språkintro, inte nämndes någon gång. Inte heller nämndes vare sig modersmåls-lärare eller vikten av samverkan mellan sva-lärare och ämneslärare. Med tanke på att vikten av samverkan mellan ämneslärare och dessa personal-kategorier explicit uttrycktes i styrdokumenterna på nationell nivå visar detta på en ambivalens mellan styrdokumenterna.

### **Innehåll i utbildnings- och kursplaner i rektorsutbildningen**

För analys av styrdokument för rektorsutbildningen har förordningstexten (SFS, 2011:183) samt *Rektorsprogrammet: Måldokument 2015–2021* (Skolverket, 2015) valts för analys tillsammans med utbildningens kursplaner från två lärosäten. Utbildningen ska enligt förordningen (SFS, 2019:562) bestå av tre kurser omfattande 10 hp vardera.

Rektorsutbildningen är utifrån författningen (Skolverket, 2015, s. 2) ”en statligt reglerad befattningsutbildning för rektorer, förskolechefer och andra personer med motsvarande ledningsfunktioner som har en nyckelroll för statligt reglerade och läroplansstyrda verksamheter” (i enlighet med SFS, 2011:183). Utifrån måldokumentet är målet för rektorsutbildningen ”att deltagarna får sådana kunskaper att de kan 1) ansvara för att elever och barn får en likvärdig och rättssäker utbildning, 2) skapa förutsättningar för måluppfyllelse på såväl individ- som verksamhetsnivå, och 3) ansvara för att verksamheten som helhet utvecklas” (SFS, 2011:183, 2 kap. 2 § andra stycket). Rektor har alltså det övergripande ansvaret för skolverksamheten och dess utveckling och rektorsprogrammet riktar sig sålunda till alla personer som

innehar dessa ledningsfunktioner och som inte tidigare genomgått någon statlig befattningsutbildning för rektorer.

Bland kunskapsmålen nämns i måldokumentet (emfas tillagd):

visa god förmåga att förmedla, förankra och tillämpa kunskaper om de författningar som rör alla barns och elevers rättigheter och rektorns/förskolechefens skyldigheter att tillförsäkra dem dessa. *Elever i behov av särskilt stöd och barn och elever med funktionsnedsättning ska särskilt uppmärksammas* (Skolverket, 2015, s. 9)

Här nämns alltså specifikt elever i behov av stöd och med funktionsnedsättning. Även om andraspråkelever och deras villkor för lärande inte explicit nämns kan de implicit inkluderas i elever i behov av stöd genom att studiehandledning kan utgöra särskilt stöd. Bland målen nämns även kunskap om ”barns och elevers utvecklings- och lärandeprocesser samt strategier för att främja *alla* barns och elever utveckling” (s. 12, emfas tillagd) utan att villkor för andraspråkelevers lärande explicit nämns. När det gäller samverkan mellan personalkategorier nämns: ”förmåga att skapa ett kommunikativt klimat och en miljö för kollegialt lärande där erfarenhetsutbytet mellan personalen tar sin utgångspunkt i undervisningens kvalitet och barns och elever (Sic!) lärande och utveckling” (s. 15) samt ”förmåga att initiera, organisera och leda verksamhetens förändrings- och utvecklingsprocesser” (s. 15). Sålunda, när det gäller de tre kompetenser som framhålls som betydelsefulla i styrdokument för Språkintrö, 1) kompetens om andraspråksutveckling, 2) kompetens om språkutvecklande arbetssätt i skolans olika ämnen samt om 3) betydelsen av samverkan mellan olika personalkategorier kan de betraktas som i viss mån ingående i ovan nämnda målskrivningar men utan att explicit uttryckas.

Rektorsutbildningen vid lärosäte C består av kurserna 1) *Skoljuridik och myndighetsutövning*, 2) *Skolledarskap* samt 3) *Styrning, organisering och kvalitet*. Som förkunskapskrav anges att studenten ska inneha ledningsfunktion i det svenska skolväsendet. Här har kursplanerna för de tre kurserna analyserats utifrån de tre ovan nämnda kompetenserna. När det gäller den första kursen nämns systematiskt kvalitetsarbete, samt kunskaper som rör alla barns och elevers rättigheter där elever i behov av särskilt stöd och med funktionsnedsättning nämns specifikt. Som särskilt mål nämns ”förmåga att göra avvägningar och bedömningar i arbetet, med hänsyn tagen till elevens rättssäkerhet och till de vetenskapliga, samhällsliga och etiska aspekter som är relevanta i det enskilda fallet”. När det gäller den andra kursen ska de studerande bland annat ”utveckla sin förmåga att leda och ansvara för verksamhetens resultat baserat på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet samt utifrån en förtrogenhet med lärandemiljöer, lärarkompetens och elevernas kunskapsutveckling”. Bland målen nämns ”förmåga att skapa

ett kommunikativt klimat och en miljö för kollegialt lärande där erfarenhetsutbytet mellan personalen tar sin utgångspunkt i undervisningens kvalitet och barns och elever (Sic!) lärande och utveckling” samt ”förmåga att initiera, organisera och leda verksamhetens förändrings- och utvecklingsprocesser”. I den tredje kursen ligger tonvikten på ledning av det systematiska kvalitetsarbetet samt kvalitetssäkring av den pedagogiska verksamheten. Bland målen uttrycks: ”Visa god kunskap om de förutsättningar som påverkar samtliga barns och elevers utvecklings- och lärandeprocesser samt strategier för att främja alla barns och elevers utveckling och lärande”.

Vid lärosäte D är rektorsutbildningens tre kurser 1) *Skoljuridik och myndighetsutövning*, 2) *Styrning, organisering och kvalitet*, samt 3) *Verksamhetsutvecklande professionshandledning*. I den första kursen ska den studerande (emfas tillagd) ”visa kunskap om skolans skyldigheter att ge *varje* elev och barn det stöd de behöver” samt ”visa god förmåga att granska och bedöma hur väl den egna verksamheten uppfyller vad som stadgas i skolförfattningarna”. Dessutom nämns att tillse alla elevers tillgång till en likvärdig utbildning. När det gäller den andra kursen är ett mål att uppfylla att (emfas tillagd): ”visa god kunskap om de förutsättningar som påverkar *samtliga* barns och elevers utvecklings- och lärandeprocesser samt strategier för att främja *alla* barns och elever utveckling”. I den tredje kursen ska den studerande kunna ”initiera, organisera och leda verksamhetens förändrings- och utvecklingsprocesser” samt dessutom hantera ”verksamhetens uppdrag, dess mål och resultat inför verksamhetens målgrupper”. I den tredje kursen nämns även att förmåga ska utvecklas ”att leda och ansvara för verksamhetens resultat baserat på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet samt utifrån en förtrogenhet med lärandemiljöer, lärarkompetens och elevernas kunskapsutveckling.”

Sammantaget kan de tre kompetenser som lyfts fram i styrdokument för Språkintrö sägas i någon mån, implicit, ingå i uttryck i kursplaner vid lärosäte C som ”de vetenskapliga (...) aspekter som är relevanta i det enskilda fallet”, ”ansvara för resultat baserat på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet”, ”förtrogenhet med (...) lärarkompetens och elevernas kunskapsutveckling” samt ”kunskap om de förutsättningar som påverkar *samtliga* barns och elevers (...) lärandeprocesser samt strategier för att främja *alla* barns och elevers utveckling och lärande”. På samma sätt kan de tre kompetenserna implicit innefattas i lydelse i kursplanerna vid lärosäte D som ”verksamheten uppfyller vad som stadgas i skolförfattningarna”, ”likvärdig utbildning” samt ord som ”varje”, ”samtliga” och ”alla” barn och elever när det gäller utvecklings- och lärandeprocesser, liksom vad gäller hantering av ”verksamhetens uppdrag, dess mål och resultat inför verksamhetens målgrupper” och vid hänvisning till verksamhetens resultat i relation till exempelvis lärarkompetens. Samtidigt innebär det implicita att elever vid Språkintrö och deras specifika behov aldrig explicit uttrycks och

därmed inte görs synligt i kursplanerna i form av uttryckta mål eller kursinnehåll.

Med tanke på att förkunskapskraven enbart innefattar anställning och inte exempelvis ämneslärarexamen kan dessa generella skrivningar inte förstås som innefattande krav på kompetens om andraspråksutveckling eller kompetens om språkutvecklande arbetssätt i skolans olika ämnen. Även om betydelsen av samverkan mellan olika personalkategorier nämns vid lärosäte C (men inte vid lärosäte D) kan det inte betraktas som täckande den kompetens för Språkintrö som efterfrågas med tanke på att inte vare sig olika lärarkategorier eller modersmålslärare och studiehandledare nämns.

### SAMSTÄMMIGHET OCH MOTSÄGELSEFULLHET

Medan en samstämmighet konstaterades i innehållet i de utvalda styrdokumenterna på nationell nivå för Språkintrö återspeglas de kompetenskrav för undervisning av nyanlända elever och andraspråks elever som uttrycks där relativt svagt i de utvalda styrdokumenterna för rektors- och ämneslärarutbildningarna. Ansvar för kvalitet och för personalens kompetens lades på den nationella nivån på skolhuvudmannen via rektor, vilket synliggörs i analysen av rektorsutbildningen. Detsamma gäller ansvar för att analysera kompetensbehov liksom aktörskap vad gäller personalens kompetensutveckling. Däremot, medan dokumenterna på den nationella nivån betonade vikten av kompetens om andraspråksutveckling och om språkutvecklande arbetssätt i skolans olika ämnen, samt vikten av kompetenta lärare i sva, nämndes inget av detta innehåll i dokumenterna för rektorsutbildningen. Ordval som *samtliga* respektive *alla* barn och elever synliggör inte explicit Språkintrö och dess elever med de specifika kompetenskrav som framhålls på nationell nivå. Med tanke på att rektor också tillskrivs aktörskapet vad gäller undervisningens organisation samt personalens kompetens kan en motsägelsefullhet uppfattas där rektorer i dokument för rektorsutbildningen inte förväntas utveckla kunskap om kunskap om centrala villkor för undervisningen inom Språkintrö och om vilken kompetens som krävs av lärare för att genomföra den.

Vad gäller styrdokumenterna från ämneslärarutbildningarna synliggörs den kompetens som framhålls på nationell nivå till stor del inom kurserna i sva, vilket också kan förväntas eftersom den till stor del är inriktad mot den aktuella elevgruppen. När det gäller övriga ämneskurser samt uvk synliggjordes varken den kompetens om andraspråksutveckling eller om språkutvecklande arbetssätt i olika ämnen som betonades på nationell nivå. Inte för någon av lärarkategorierna, inte heller för sva, uttrycktes explicit kunskap om samverkan mellan de personalgrupper som är specifikt betydelsefulla för Språkintrö; ämneslärare, sva-lärare, modersmålslärare och studiehandledare. När det gäller just språkutvecklande arbetssätt i olika ämnen ligger en mot-

sägelsefullhet i att det visserligen synliggörs i sva, som är ett språkämne, och vid ena lärosätet i huvudsak vad gäller språkvetenskapliga aspekter, men inte i de övriga ämnena eller uvk. Ämneslärarna är de som kan förväntas behärska det specifika ämnesspråket i sina ämnen, medan sva-lärare snarare kan förväntas ha en mer generell kunskap om vad som brukar kallas kunskapsrelaterat språk, men endast kan förväntas känna till ämnesspecifika språkliga karakteristika för något enstaka annat ämne, det eller de som är respektive lärares första-, andra- eller eventuellt tredjeämne. Analysen synliggör således att ämneslärarutbildningen inte förbereder för arbete med språkutvecklande undervisning i respektive ämnen vare sig generellt eller med nyanlända elever specifikt.

Sålunda konstateras att det finns en ambivalens mellan innehåll i styrdokument på nationell nivå för Språkintrö och för utbildning av dess mest betydelsefulla personal när det gäller utbildningens kvalitet – rektorer och lärare. När varken rektorer eller lärare förbereds för att arbeta med den aktuella verksamheten och dess elevgrupp finns risk för brister i genomförandet av direktiv i nationella styrdokument. Ett område där ambivalensen är synlig är betydelsen av samverkan mellan personalgrupper för att stödja elevernas lärande. Möjligheter för samverkan måste skapas organisatoriskt av rektor men eftersom detta inte är en aspekt som enligt de undersökta styrdokumenterna i nuläget behandlas i de undersökta utbildningarna finns risk för att detta inte genomförs. På samma sätt ligger en motsättning i att ämneslärare på Språkintrö inte kan förväntas ha kompetens om andraspråkutveckling och språkutvecklande arbetssätt samtidigt som detta framhålls som av central betydelse för den aktuella elevgruppen på nationell nivå. Ytterligare motsägelser uppstår när en ämneslärarkategori, sva-lärarna, är den enda av de undersökta personalkategorierna som kan förväntas ha den efterfrågade kunskapen medan rektor utifrån nationella styrdokument är den som genom sin yrkesroll tilldelas ansvar för personalens kompetens samt utbildningens kvalitet och organisation, inklusive samverkan mellan olika personalkategorier.

Sammantaget visar analysen på en motsättning vad gäller olika yrkesrollers aktörskap i relation till deras kompetens gällande den specifika elevgruppen.

## SLUTSATSER OCH DISKUSSION

Med denna artikel lyfts samstämmighet och motsägelser vad gäller centrala styrdokument för Språkintrö som är av avgörande betydelse för utbildningens kvalitet. Den ambivalens det medför kan ses som en möjlig förklaring till många av de problem och brister som synliggjorts i tidigare rapporter och forskning. Med fokus på uttryck för kvalitet vad gäller aktörskap utifrån kompetens och yrkesroller har motsägelser mellan lager av styrdokument som leder till ambivalens synliggjorts, på nationell nivå och från rektors- och



ämneslärarutbildning. En motsättning av stor betydelse för kvalitet och likvärdighet framträder mellan kompetenskrav på nationell nivå och den kompetens som uttrycks i rektors- och ämneslärarutbildningarna vid de undersökta lärosätena. En annan motsättning framstår mellan å ena sidan det kvalitetsansvar som tillskrivs rektorer i nationella styrdokument med den specifika kompetens som där avkrävs för Språkintrö, och å andra sidan det faktum att denna kompetens i princip enbart synliggörs i sva-lärarnas utbildning. Kontinuiteten mellan den nationella nivån och rektors- och lärarutbildningsnivån blir därmed svag, där sva-lärarna kan sägas i viss mån utbildas för annat än enbart den roll de tilldelas som ämneslärare i ämnet sva. I och med att de i viss mån utbildas för samverkan med exempelvis ämneslärare, genom sin utbildning i språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt, samtidigt som inte motsvarande ämnesspecifika aspekter av språkutveckling i respektive ämne uttrycks för ämneslärare uppstår en diskontinuitet mellan lärarkategorierna. Detta förstärks av att inte kompetens om vikten av samverkan mellan personalkategorier, så som exempelvis mellan sva-lärare och övriga ämneslärare, ingår i rektorsutbildningen, trots att rektorer ansvarar för undervisningens organisation. Frågan om kontinuitet blir relevant med tanke på att Språkintrö är ett relativt nytt och under senare år snabbt växande gymnasieprogram, medan yrkesroller för ämneslärare och rektorer vilar på äldre traditioner. Även rollen som sva-lärare är relativt ny i relation till andra ämneslärare som är aktuella här.

På så sätt kan man säga att den kompetens som stipuleras på nationell nivå inte stämmer överens med utbildningskrav för de personalkategorier som ansvarar för undervisningen och dess kvalitet på Språkintrö. Att inte vare sig rektorer eller lärare ges adekvata kunskaper om utbildning och undervisning för Språkintrö och dess elevgrupp aktualiserar frågor om likvärdighet. Med tanke på den heterogena elevgruppen på Språkintrö och på att styrdokument för ämnesundervisningen inte är specifikt framtagna för Språkintrö utan för grundskolan ställs ytterligare krav på lärares kompetens i att anpassa undervisningens innehåll och upplägg till elevernas olika behov. Detta förstärks av det faktum att kursplanerna inte är framtagna för att stoffet ska läsas in på så kort tid som möjligt, vilket är fallet på Språkintrö. Denna ambivalens mellan å ena sidan behov hos och rättigheter för elever på Språkintrö och å andra sidan de styrdokument som gäller personalkompetens, synliggör frågor om bristande likvärdighet vad gäller utbildning för denna elevgrupp.

Frågan om kompetensbehov bland lärare generellt inom grund- och gymnasieskola vad gäller andraspråksutveckling och språkutvecklande arbetssätt i skolans olika ämnen, liksom om samverkan mellan nämnda personalgrupper, sva-lärare, klass- och ämneslärare, studiehandledare och modersmålslärare är inte ny utan dess vikt har betonats i många sammanhang. Dessa frågor har framhållits såväl i rapporter (Jahnke & Hirsch, 2020; Skolinspektionen, 2017a; Skolverket, 2016b, 2019) som forskning, både

nationellt (Bjuhr, 2019; Sharif, 2017; Straszer, Rosén & Wedin, 2020a, 2020b) och internationellt (Cummins, 2000, 2017; Baker, 2011). De massiva satsningarna på kompetensutveckling genom Skolverket kan betraktas som bristande kontinuitet genom att insatserna inte direkt är kopplade till krav på sådan utbildning hos rektor och lärare för anställning på Språkintrö. På så sätt kan en diskontinuitet sägas råda mellan å ena sidan styrdokumentens samstämmighet med rådande forskning om andraspråkelevers villkor för lärande och å andra sidan de utbildningskrav som ställs på lärare och rektorer.

Den bristande överensstämmelse och den diskontinuitet som visats här kan förklara vissa av de problem som gäller för Språkintrö. Med denna analys synliggörs behovet av en helhetssyn på undervisning och utbildning, här genom fallet gymnasieprogrammet Språkintrö. I detta fall ser vi det som betydelsefullt att frågan om innehållet i lärarutbildningen hanteras. Med tanke på det ökande antal elever som har svenska som sitt andraspråk är det rimligt att frågor som rör flerspråkighet och lärande i och på ett andraspråk inkluderas i blivande lärares utbildning. Dessutom, i fallet Språkintrö, är att ställa krav på sådan kompetens för tjänstgöring på Språkintrö för både rektorer och lärare.

#### NOTER

<sup>1</sup> Enligt förordningen är den fullständiga beteckningen: ”befattningsutbildning och fortbildning för rektorer och annan personal med motsvarande ledningsfunktion i skola, förskola och fritidshem”. Här väljs för enkelhetens skull ”rektorsutbildning”.

<sup>2</sup> Av anonymitetsskäl kommer inte referenser till de utvalda styrdokumenterna på lärosätetsnivå att ges.

<sup>3</sup> Dessa har olika benämningar vid olika lärosäten men här används ”utbildningsvetenskapliga kärnan” för att undvika att koppla analysen till specifikt lärosäte. Även övriga ämnen benämns något olika vid lärosätena men av samma skäl valdes neutrala beteckningar.

#### REFERENSER

Ahearn, Laura M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*. (30), 109-37.

Axelsson, Monica, Lennartsson-Hokkanen, Ingrid, & Sellgren, Mariana (2002). *Den röda tråden: Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning: Målområde språkutveckling och skolresultat*. Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.

Baker, Colin (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism (5 uppl.)*. Bristol: Multilingual Matters.

- Ball, S.J., Maguire, M., Braun, A., Hoskins, K., & Perryman, J. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Routledge
- Bjuhr, Åsa (2019). *Avslut och fortsättning: En studie om övergången från introduktionsprogrammet språkintröduktion till nationellt program vid gymnasieskolan*. [Doktorsavhandling]. Luleå Tekniska Universitet.
- Bomström Aho, Erika (2018). *Språkintröduktion som mellanrum: Nyanlända gymnasieelevers erfarenheter av ett intröduktionsprogram*. [Licentiatuppsats]. Karlstad Universitet.
- Bonacina-Pugh, Florence (2012). Researching 'practiced language policies': Insights from conversation analysis. *Language Policy* 11(3), 213-234.  
<https://doi.org/10.1007/s10993-012-9243-x>
- Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- DeCapua, Andrea, & Marshall, Helaine, W. (2010). Students with Limited or Interrupted Formal Education in US Classrooms. *Urban Rev* 42, 159-173.  
<https://doi.org/10.1007/s11256-009-0128-z>
- Dufva, Hannele, & Aro, Mari (2015). Dialogical view on language learners' agency: Connecting intrapersonal with interpersonal. I Ping Deters, Xuesong Gao, Elisabeth. R. Miller & Gergana Vitanova. (Eds.), *Theorizing and analyzing agency in second language learning: Interdisciplinary approaches* (s.37-53.) Multilingual Matters.
- García, Ofelia (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Blackwell Pub.
- Hagström, Mirjam (2018). *Raka spår, sidospår, stopp: Vägen genom gymnasiets språkintröduktion som ung och ny i Sverige*. [Doktorsavhandling]. Linköpings Universitet.
- Holland, Dorothy, Skinner, Debra, Lachicotte, William Jr, & Cain, Carol (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press.
- Jahnke, Anette & Hirsh, Åsa (2020). *Varför förbättras inte elevresultaten trots alla insatser?* Ifous Rapportserie 2020:1.
- Krippendorff, Klaus (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4 uppl.). Sage.
- Pavlenko, Aneta, & Lantolf, James P. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. I James P. Lantolf (red.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (s.155-77.) Oxford University Press.
- Rogers, Rebecca, & Mosley Wetzel, Melissa (2014). *Designing critical literacy education through critical discourse analysis: Pedagogical and research tools for teacher-researchers*. Routledge.

- SFS 1993:100. *Högskoleförordningen*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100\\_sfs-1993-100](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100)
- SFS 2010:800. *Skollag*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- SFS 2010:2039. *Gymnasieförordningen*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/gymnasieforordning-20102039\\_sfs-2010-2039](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/gymnasieforordning-20102039_sfs-2010-2039)
- SFS 2011:183. *Förordning om befattningsutbildning och fortbildning för rektorer och annan personal med motsvarande ledningsfunktion i skola, förskola och fritidsbem*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2011183-om-befattningsutbildning\\_sfs-2011-183](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2011183-om-befattningsutbildning_sfs-2011-183)
- SFS 2011: 326. *Förordning om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare t.o.m. SFS 2020:460*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2011326-om-behorighet-och\\_sfs-2011-326](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2011326-om-behorighet-och_sfs-2011-326)
- SFS 2020:460 *Förordning om ändring i förordningen (2011:326) om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare*. [https://www.lagboken.se/Lagboken/start/sfs/sfs/2020/400-499/d\\_3988071-sfs-2020\\_460-forordning-om-andring-i-forordningen-2011\\_326-om-behorighet-och-legitimation-for](https://www.lagboken.se/Lagboken/start/sfs/sfs/2020/400-499/d_3988071-sfs-2020_460-forordning-om-andring-i-forordningen-2011_326-om-behorighet-och-legitimation-for)
- SFS 2020:1022. *Förordning om ändring i högskoleförordningen*. <https://svenskforsfattningssamling.se/doc/20201022.html>
- Sharif, Hassan (2017). *Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt – Nyanlända ungdomar i den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning*. [Doktorsavhandling]. Uppsala Universitet.
- Skolinspektionen (2017a). *Språkin introduktion i gymnasieskolan*. Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2017b). *Studiehandledning på modersmålet i årskurs 7–9*. Granskningsrapport. Skolinspektionen.
- Skolverket (2008). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Skolverket.
- Skolverket (2011). *Läroplan (uppdaterad) för nationella program*. Skolverket.
- Skolverket (2013). *Introduktionsprogrammet språkin introduktion*. Skolverket.
- Skolverket (2015). *Rektorsprogrammet: Måldokument 2015-2021*. Skolverket <https://www.skolverket.se/getFile?file=3468>
- Skolverket (2016a). *Utbildning för nyanlända elever*. Skolverket.
- Skolverket (2016b). *Språkin introduktion*. Rapport 436. Skolverket.
- Skolverket (2019). *Introduktionsprogram: Uppföljning av gymnasieskolan*. Skolverket.
- Skowronski, Eva (2013). *Skola med fördröjning: nyanlända ungdomars sociala spelrum i "en skola för alla*. [Doktorsavhandling]. Lunds Universitet.

- Straszer, Boglárka, Rosén, Jenny, & Wedin, Åsa (2020a). Spaces for translanguaging in mother tongue tuition. *Education Inquiry, Ahead of print*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1838068>
- Straszer, Boglárka, Rosén, Jenny, & Wedin, Åsa (2020b). Imagining the homeland. Transnational spaces in mother tongue tuition in Sweden. *Journal of Multicultural Discourse*, 15(1), 42-60. <https://doi.org/10.1080/17447143.2020.1726932>
- Sullivan, Paul, & McCarthy, John (2004). Toward a dialogical perspective on agency. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 34(3), 291-309. <https://doi.org/www.bibproxy.du.se/10.1111/j.0021-8308.2004.00249.x>
- Utbildningsdepartementet (2016). En flexiblare ämneslärarutbildning. Promemoria 2016-11-17. <https://www.regeringen.se/4acaa3/contentassets/a7c0c467f65d4d91ba09552d5e7666ceb/en-flexiblare-amneslararutbildning.pdf>
- Vitanova, Gergana, Miller, Elisabeth R., Gao, Xuesong (Andy), & Deters, Ping (2015). Introduction. I P. Deters, Ping, X. Gao, E. R. Miller, & G. Vitanova (red.), *Theorizing and analyzing agency in second language learning: Interdisciplinary approaches* (s.1-16.) Multilingual Matters.
- Wedin, Åsa (2021a). Positioning of the recently arrived student: A discourse analysis of Sweden's Language Introduction Programme. *Journal of Multicultural Discourses*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/17447143.2021.1913174> .
- Wedin, Åsa (2021b). Teacher professionalism at a time of mobility: Positioning teachers in the Language Introduction Programme in Sweden. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 15(2), 1-18.
- Winlund, Anna (2021). *Inte för räddhågsna: undervisning i grundläggande litteracitet och svenska som andraspråk på gymnasieskolans språkintroduktion*. [Doktorsavhandling] Göteborgs universitet.