

Varför vill huvudmännen inte ha lektorer?

PM pedagogiskamagasinet.se/varfor-vill-huvudmannen-inte-ha-lektorer/

Från och med 1 juli i år finns två nya karriärtjänster i skolan: förstelärare och lektorer. Förstelärare kan särskilt skickliga lärare bli och för att inneha ett lektorat måste läraren dessutom ha genomgått en forskarutbildning inom ett ämne och dess ämnesdidaktik. Karriärtjänsterna ska dels uppfattas som ett sätt att göra läraryrket mer attraktivt genom högre löner, dels ett sätt att säkra en kvalitativt god undervisning för eleverna. Det är ett lovvärt initiativ! Nu har huvudmännen för skolorna ansökt om de statliga bidragen för karriärtjänsterna. Den skeva fördelningen mellan ansökningarna för de två karriärtjänsterna bekräftar tyvärr bilden av en skola där ämnesdidaktisk kunskap inte värdesätts på huvudmannanivå. Skolhuvudmännen har för läsåret 2013/14 tillsammans sökt bidrag för 3 790 förstelärare och knappt 100 lektorer. Arbetsuppgifterna för karriärtjänsterna bestäms lokalt. Det är dock lätt att tänka sig att lektorernas arbetsuppgifter i hög grad måste bestämmas av det ämne och den ämnesdidaktik de har forskarutbildat sig i, allt annat skulle se märkligt ut. Det gör lektoraten mindre attraktiva hos huvudmännen. Att de forskarutbildade lärarna, som kostat staten åtskilliga miljoner, inte tillvaratas på huvudmannanivå är en konsekvens av en lång nedmontering av skolämnenas status.

Redan under 1960-talet vann tanken om NO- och SO-undervisning stora framgångar på sju ämnens bekostnad, numera åtta eftersom teknik också ingår i NO-blocket. Att klumpa ihop flera ämnen innebar att lärare som inte hade behörighet i alla ämnen kunde undervisa som NO- eller SO-lärare och därmed täcka ämnena utan behörighet i alla. Den progressiva läroplanen från 1980 följde blocktanken och var i stor utsträckning uppbyggd kring teman som snarare hade som mål att utveckla värderingar hos eleverna än ämneskunskap.

Tanken att helt stryka ämneskursplanerna har också funnits. År 2000 tillsatte regeringen *Arbetsgruppen för översyn av läroplanerna* som styrinstrument. I utredningen skrevs det fram ett förslag på att göra experiment med skolor utan ämneskursplaner. Det blev inte verklighet, men 2001 kom ett förslag från regeringen om att samhällskunskap, religion och historia skulle slås ihop till ett etik- och moralämne. Anledningen var elever som inte i tillräcklig utsträckning bejakade skolans värdegrund.

När de tematiska studierna kom med Lgr 80 arbetade Skolöverstyrelsen också för att införa arbetslag av en ny typ i skolorna. Arbetslagen skulle ansvara för elevernas totala skolsituation. Ämnesinstitutionerna på skolorna splittrades och lärare i samma ämne hade inte längre kontakt med varandra. Den omvårdande uppgiften var viktigare för arbetslagen än ämneskunskaperna. På 1990-talet togs också ämnesbehörighetsreglerna för lärare bort. En lärare behövde inte längre vara utbildad i ett ämne för att undervisa i det, det räckte med att vara lärare. Lärarens profession ansågs inte ligga i en ämnestillhörighet. Det var rektor som skulle avgöra om läraren kunde undervisa i de ämnen läraren var satt att undervisa i. I samma veva tog man bort kravet på att en rektor skulle ha pedagogisk utbildning. Rektorer utan pedagogisk utbildning, ämnesutbildning eller erfarenhet av ett klassrum kunde alltså avgöra vilka som var dugliga att undervisa i olika ämnen, och mellan åren 1990–2005 sjönk antalet lektorer i gymnasieskolan från cirka 1700 till 200.

Läroverksamheten nedmonterade också ämnesundervisningen. Utredningen *Att lära och leda* (SOU 1999:63) som låg till grund för 2001 års läroverksamhetsreform skrev fram generella läroverksamheter till förmån för ämneskunskaper. Olika typer av lärare skulle likställas mer vilket fick till följd att en blivande gymnasielärare kunde få praktisera i en förskola. Redan år 2005 kritiserade Högskoleverket (2005:17) flera läroverksamheter för att de inte hade undervisning i centrala kunskapsområden, till exempel läs- och skrivutveckling för de yngre eleverna.

Sammantaget växer det fram en bild av en långsam men tydlig förskjutning bort från ämnena i den svenska skolan.

I dag har vi nya kursplaner som trots allt betonar ämnena, en läroverksamhet som trycker på ämnesdidaktisk kunskap och en statlig utbildning för rektorer. Icke desto mindre skvallrar det bristande intresset hos huvudmännen för de forskarutbildade lärarna om ett dåligt omdöme när det gäller ämnesdidaktikens kapacitet. Det är djupt olyckligt med tanke på vad internationell forskning om framgångsrik undervisning visar. Professor Lee Schulman har med begreppet *pedagogical content knowledge* beskrivit vad som kännetecknar expertlärare: ämneskunskap och ämnesdidaktisk förståelse. Detta möter också det som internationell forskning kallar *domain specific knowledge*, det vill säga att kunskap inte kan generaliseras. Att göra en analys i kemi är inte detsamma som att analysera en roman i svenskämnet. För att lärare ska kunna möta de krav som en effektiv formativ bedömning kräver, och som John Hattie visat betydelsen av, behövs en djup ämnesdidaktisk förståelse. Det är trots allt kunskapskraven i ämneskursplanerna som beskriver progressionen för den kunskap eleverna ska utveckla i den svenska skolan.

Vilka är bäst skickade att möta dessa utmaningar om inte de som fördjupat sig i ämnesdidaktikens frågor om vad som ska undervisas, hur det ska undervisas och varför det ska undervisas? Och kanske en ny fråga till didaktiken: Hur ska kunskaperna bedömas och återkopplas till eleverna?

Jag hoppas att huvudmännen nästa år söker pengar för fler lektorstjänster, men förlåt mig om jag tvivlar. Jag tittar upp från datorskärmen och betraktar en teckning som hänger bredvid min arbetsplats. Den är gjord redan 1970 av Staffan Lindén och föreställer två lärare som tittar på en tredje. Den ena läraren säger: "Han försöker verka modern, han låtsas att han inte har några ämneskunskaper". I dag känns det inte särskilt modernt, snarare helt vedertaget.

ämnesdidaktik