

Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning

Fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp

Per-Olof Erixon og Sigmund Ongstad (red.)



Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning

Per-Olof Erixon og Sigmund Ongstad (red.)

Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning

*Fem nordiske beretninger om 50 års
utvikling og kamp*

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

© 2023 Per-Olof Erixon, Sven-Erik Hansén, Ellen Krogh, Sigmund Ongstad og Jon Smidt.

Dette verket omfattes av bestemmelsene i *Lov om opphavsretten til åndsverk m.v.* av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commons-lisensen CC-BY 4.0 (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Denne tillater tredjepart å kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, og å remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle, under betingelse av at korrekt kreditering og en lenke til lisensen er oppgitt, og at man indikerer om endringer er blitt gjort. Tredjepart kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller tredjepart eller tredjeparts bruk av verket.

ISBN trykt bok: 978-82-02-81773-2
ISBN PDF: 978-82-02-77195-9
ISBN EPUB: 978-82-02-82888-2
ISBN HTML: 978-82-02-82889-9
ISBN XML: 978-82-02-82890-5
DOI: <https://doi.org/10.23865/noasp.197>

Dette er en fagfelleverdert antologi.
Boka er utgitt med støtte fra NAFOL, NTNU/Norges forskningsråd.

Omslagsdesign: Cappelen Damm AS
Forsidebilde: AdobeStock

Cappelen Damm Akademisk/NOASP
noasp@cappelendamm.no

Innhold

Forord	7
Kapittel 1 Et rammeverk for personlige, historiske beskrivelser av kunnskapsutvikling og profesjonalisering av morsmålsfag i lærerutdanning	9
<i>Sigmund Ongstad og Per-Olof Erixon</i>	
Kapittel 2 Nu var det år 2022 – politiska, strukturella och personliga hinder för lärarutbildningens akademisering i Sverige 1948–2022	43
<i>Per-Olof Erixon</i>	
Kapittel 3 Didaktisk profesjonalisering gjennom et halvt århundrede	83
<i>Ellen Krogh</i>	
Kapittel 4 Didaktisering av norsk lærerutdanning: et deltakerperspektiv på 50 års kunnskapsutvikling av L1, forskning og fagdidaktikk	119
<i>Sigmund Ongstad</i>	
Kapittel 5 Profesjonalisering av lærerutdanning og kamp om fag og faglighet: et personlig essay om norskdidaktikk og lærerutdanning	157
<i>Jon Smidt</i>	
Kapittel 6 Språk och profession – utbildning på svenska i Finland.....	191
<i>Sven-Erik Hansén</i>	
Kapittel 7 Den modersmålsdidaktiska forskningens roll för profesjonalisering av lärarutbildningen – metod och tema i fem bidrag.....	229
<i>Per-Olof Erixon och Sigmund Ongstad</i>	
Forfatterne	257

Forord

Redaktørene vil gjerne takke Nasjonal forskerskole for lærerutdanning (NAFOL), som gjorde det økonomisk mulig å publisere denne boka ved hjelp av Open Access og for å ha støttet ideen om å søke etter og dokumentere historiske forløpere til profesjonalisering av fagdidaktisk lærerutdanningsforskning i Norge og Norden. Nordisk lærerutdanningsforskning har mange historiske røtter: De fem bidragsyterne har særlig hatt sitt virke innen det morsmålsdidaktiske fagområdet i Norden de siste 50 årene. Deres beretninger og refleksjoner i det akademiske essayets form kan forhåpentligvis kaste lys over feltets betydning for fremveksten av en stadig mer kunnskapsutviklet, didaktisert, akademisert og profesjonalisert lærerutdanning. Vi to undertegnede står riktignok som redaktører, men bokprosjektet er blitt til gjennom tett samarbeid mellom alle fem deltakere. De øvrige tre, Sven-Erik Hansén, Ellen Krogh og Jon Smidt, takkes herved.

Umeå 16. juli 2023
Per-Olof Erixon

Oslo 16. juli 2023
Sigmund Ongstad

KAPITTEL 1

Et rammeverk for personlige, historiske beskrivelser av kunnskapsutvikling og profesjonalisering av morsmålsfag i lærerutdanning

Sigmund Ongstad professor emeritus, OsloMet

Per-Olof Erixon professor, Umeå universitet

Abstract: This chapter frames five academic essays concerned with 50 years of didactic professionalisation of Nordic teacher education. It is argued that studies of professions have put more stress on structure and function of reforms than on content and offers a complementary approach. It focuses in particular the role of mother tongue education (L1) in four Nordic countries, both as a school subject, an educational discipline, and a research field. An assumption is that research on mother tongue didactics (Norw. *morsmålsdidaktikk*) as a field has contributed significantly to increased professionalisation. The book's five contributors are retired L1 teacher educators and researchers. They have had first-hand experience of a significant knowledge development (Norw. *kunnskapsutvikling*) that has taken place over decades. They have even taken part in a wide range of research and projects that shaped the L1 field and partly teacher education. Further, the chapter suggests that professionalisation can be broken down into intertwined sub-processes such as academisation, didactisation, theoretisation, and textualisation. These and other key concepts are discussed. While the five personal essays are more empirically oriented, this introduction aims to give a theoretical framework and premises for the book as a whole. All chapters are formed as academic essays and apply an approach inspired by Ivor Goodson's methodology for writing recollecting life-stories academically backed up by historical contextualisation of described events. This chapter thus presents the epistemology and discusses relevant methodologies.

Nøkkelord: profesjonalisering, akademisering, metodologi, lærerutdanning, morsmålsdidaktisk forskning

Sitering: Ongstad, S. & Erixon, P.-O. (2023). Et rammeverk for personlige, historiske beskrivelser av kunnskapsutvikling og profesjonalisering av morsmålsfag i lærerutdanning. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning. Fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (Kap. 1, s. 9–42). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.197.ch1>

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Introduksjon: utgangspunkt og mål

NAFOL står for Nasjonal forskerskole for lærerutdanning. Siden 2009 har NAFOL hatt rundt 270 doktorgradsstudenter fra hele Norge i sitt program. Sluttstreken for forskerskolen i 2022 markerte en fullføring, ikke bare av 12–13 års, men mer enn 50 års bestrebelser på igangsetting, institusjonalisering og profesjonalisering av lærerutdanningsforskning i Norge (Schwach et al., 2021). I etterkant reiste likevel denne ytre måloppnåelsen en rekke spørsmål. Sett historisk: Hvordan startet egentlig utviklingen som endte med formalisert opplæring for lærerutdanningsforskning i Norge? Hvilken rolle spilte utvikling av fagdidaktisk og særlig morsmålsdidaktisk forskning? Var det noe å lære av delvis parallelle profesjonaliseringstendenser i Norden? Og – rettet mot fremtiden – ville master- og doktorgradsutdanning for lærerutdanning, altså økt akademisering, gi mer profesjonalitet og tydeligere skolerettethet eller mer såkalt akademisk drift?

Ved innføring av både doktorgradsstudier og masterbasert lærerutdanning kan akademisering av lærerutdanning i Norge synes å ha nådd et foreløpig optimum (NAFOL, 2022; Messel, 2022). En yrkesutdanning er blitt profesjonalisert (Slagstad, 2006). I løpet av vel hundre år er følgende lengden på norsk allmennlærerutdanning mer enn fordoblet (Østerud et al., 2015). Både dens grunnmur og dens kunnskapsmessige overbygning er også samtidig blitt utvidet: Sjuårig folkeskole er blitt 13 års grunnutdanning, og lærerutdannere skal i dag være minimum førstelektor, fortrinnsvis førsteamanuensis, altså ha førstekompetanse med doktorgrad. I det minste har disse reformene gitt en rent kvantitativ, sterk ytre kunnskapsekspansjon for elever, lærerstudenter og lærerutdannere i Norge.

Med Finland i førerretet (Hansén et al., 2020) har de øvrige nordiske landene etter hvert hatt en lignende utvikling, en akademisering, men med noen klare unntak. Danmark har foreløpig fireårig utdanning for lærere i folkeskolen og ingen krav om doktorgrad for utdannerne (Madsen & Jensen, 2020). Det er dessuten et skarpere skille enn i Norge mellom lærerutdanning for folkeskole og gymnas. I Sverige er det ulike krav til studiepoeng for de ulike innretningene (førskole-, grunnskole- og faglærereksamen). Generelt er det ikke krav om fem års utdanning, som i Finland og i Norge (Åstrand, 2020). I prinsippet må en være «disputerad» for å bli lærer ved en lærerutdanning. På tross av forskjeller mellom de nordiske landene er den *generelle* historiske tendensen i Norden likevel lik, med en markant

økt profesjonalisering og akademisering over tid (Elstad, 2020; Ongstad, 2006, 2012b; Holmberg et al., 2019).

Reformers og innovasjoners ytre historie har gjennomgående fått mye oppmerksomhet og er kontinuerlig blitt analysert, evaluert og forsket på de siste 50 årene, ikke minst innen lærerutdanning og ikke bare i Norge (Karlsen & Kvalbein, 2003). Det legges gjerne vekt på det strukturelle og det strategiske (Hopmann, 1998). Evaluering av større utdanningspolitiske satsinger er viktig, men som dominerende tilnærming kan studier av strategi, politikk og maktkamp i utdanningssystemet ha en fordreierende effekt og skape det inntrykk at studier av reformers form og funksjon er tilstrekkelig (Messel, 2022).

Slike perspektiver fortrenger imidlertid noe vesentlig, nemlig betydningen av utdanningsreformers innhold. Den kvalitative dimensjonen blir ofte glemt i studier av innovasjoner (Mausethagen, 2021). Et unntak er Kvalbeins (1999) *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling*, som retter søkelyset mot den såkalte seminarkontrakten. Gjennom tiår med reform har beklageligvis betydningen av indre, innholdsmessige prosesser, kort sagt den generelle og spesifikke kunnskapsutviklingen, for det meste befunnet seg i skyggenes dal. De er «underforsket». Det er lett å tenke at det primært er strategier, handlinger og beslutninger som driver frem innovasjoner. Men handlinger starter med en idé, en tanke og et innhold. Ikke bare det: Løsrevet innhold utgjør egentlig bare et synkront «snapshot». Kunnskaper og innsikter utvikles som prosesser: Nytt innhold legges til gitt, ukjent til kjent, innovasjon til tradisjon. Å forstå fornyelsesprosesser fordrer derfor også en bevisst diakron tilnærming, det vil si longitudinelle studier (Hobel, 2012).

Vi har valgt å kontekstualisere diakront et tematisk fokus. Det innebærer å se et tverrsnitts kontekst som lengdesnitt, en kjent vitenskapsteoretisk utfordring. Hva for eksempel en art synkront sett er, må også ses i evolusjonær sammenheng, altså diakront. Linné må suppleres med Darwin. Tarvi påpeker at det er generelt *kombinasjonen* av forskningsmessig tverr- og tidslengdesnitt av et studert fenomen som ideelt bør validere et forskningsresultat (Tarvi, 2015). Derfor spiller ulike former for kontekstualisering en sentral rolle i denne boka (Ongstad, 2022). I essayene kan vi altså sakens karakterisere, definere og fastholde begreper og hendelser synkront, men historisk har de rot i dynamiske fenomener som må dekkes diakront. Våre historiske tilbakeblikk på grunnleggende prosesser som kan ligge bak profesjonalisering av lærerutdanning, er derfor metodologisk å betrakte

som diakrone avklaringer, problematiseringer og kontekstualiseringer av sentrale, synkront definerte begreper.

Det kan være ulike årsaker til forsømt fokus på kunnskapsinnhold. Blant annet har reform- og profesjonsforskning lenge vært dominert av forskningsdisipliner som prioriterer generalitet, som statsvitenskap, økonomi, sosiologi og pedagogikk, altså samfunnsvitenskaper (Molander & Smeby, 2013). Samtidig kan det hevdes at fagfelter som humaniora, realfag og praktisk-estetiske fag, disipliner som kunne ha bidratt med studier av mer fagspesifikt innhold i skole og utdanning, har vært lite på banen (Skarpenes, 2007). Riktignok har en innenfor historie, idéhistorie og pedagogisk historie befattet seg med historiske studier av utdanning og utdanningsreformer, men i mindre grad med selve innholdsdimensjonen. Uansett er det vanskelig å få øye på empiriske, spesifikke longitudinelle studier av endring drevet av hypoteser om kunnskapsutvikling. Med det lille knippet studier som denne boka består av, kan en selvsagt ikke ha noen ambisjon om å dekke en slik mangel, selv ikke innenfor vårt eget fagfelt morsmålsdidaktikk. Det burde likevel være mulig, gjennom kvalitative historiske studier på noen konkrete delfelter, å komme på sporet av sentrale elementer av kunnskapsutviklingens, reformenes og profesjonaliseringens indre historie som en motvekt mot eller som komplementære bidrag til ytre beskrivelser (Slagstad & Messel, 2014). Det er kanskje særlig i endringer av skole- og lærerutdanningsfagene kunnskapsdreining kan komme symptomatisk til uttrykk.

For å svare på disse kunnskapsmessige utfordringene kontaktet vi to redaktører tre andre pensjonerte, nordiske lærerutdannere med lang og bred erfaring som faglærere og fagforskere. De skulle ha vært knyttet til L1, det vil si det skole- og lærerutdanningsfaget som parallelt med pedagogikkfaget har gått foran i utvikling av nyere lærerutdanningsforskning, i vårt tilfelle morsmålsfagene dansk, norsk, svensk og finlandssvensk. De prioriterte faglige hjørnene for et slikt prosjekt som bokas tittel prøver å favne, er på den ene siden sentrale relasjoner mellom skole, fag, lærerutdanning, L1-faget og forskning og på den andre siden profesjonalisering i press mellom praksisrelevans og akademisering. Innrammet av to mer generelle artikler inneholder denne boka derfor fem kapitler som, basert på forfatterens egne erfaringer og egen forskning, omhandler sentrale endringer i skole, undervisning eller forskning etter andre verdenskrig i fire nordiske land, Danmark, Finland, Norge og Sverige, og som kan settes i samband med økt profesjonalisering av lærerutdanning. Samtidig gis beskrivelser

av egen sosialisering – som elever, studenter, lærere, lærerutdannere og forskere – av stadier i sin faglige «life story» (Goodson et al., 2016).

Andre verdenskrig påvirket de fire landene på markant forskjellige måter og skapte ulike betingelser for utvikling av et mer demokratisk og kunnskapsbasert samfunn etter krigen. Samtidig fantes og finnes flere kulturelle og politiske fellestrekk mellom de nordiske landene, ikke minst innen utdanningssystemet (Elstad, 2020). Samlet kan slike trekk gi en interessant bakgrunn når de fem forfatterne formidler sine erfaringer fra et halvt århundre som lærere, lærerutdannere, ledere og forskere. I avslutningskapitlet diskuterer vi kort noen slike trekk.

Forfatterne av denne boka har gått på skole i 1950- og 1960-årene og utdannet seg til lærere i 1960- og 1970-årene. I tillegg har de som lærerutdannere de siste tiårene bidratt til utvikling av fagdidaktisk forskning, særlig innenfor det morsmålsdidaktiske feltet. Tematisk dreier det seg om studier av og fagutvikling innen undervisning, elevskrivning, læreplaner og faghistorie, mest i deres respektive land, men i betydelig grad også i Norden for øvrig. En annen fellesnevner er at alle er utdannet i L1, et lands prioriterte opplæringspråk – «morsmålsfaget». Alle har også vært lærere, lærerutdannere og forskere på ulike nivåer innen L1. Boka er slik sett ei nordisk bok, selv om Norden ikke er tema.

Beretternes mer enn 50 år lange ferd fra folkeskole til forskning har vært del av en samtidig generell profesjonalisering av lærerutdanning i Norden (Wollscheid, 2015; Elstad, 2020). Samlet sett kan derfor deres mangeårige virke ses som eksempler på og bidrag til utviklingen av en fagdidaktisk rettet utdanningsvitenskap i Norden (Ongstad, 2017).

Den videst optrukne rammen for beretningene som vi redaktørene ga, har vært den enkeltes historiske erfaring med profesjonalisering av lærerutdanning. Mer spesifikt kunne slike erfaringer gjerne være knyttet til forskningsfeltene morsmålsdidaktikk, fagdidaktikk eller allmenndidaktikk. Valget av disse feltene var basert på antakelsen om at didaktisering i en eller annen form mer generelt har utgjort et sentralt element i lærerutdannings profesjonalisering, styrket av veksten av nordiske studier, artikler og bokprosjekter som de senere årene har tatt opp morsmålsdidaktikkens betydning i skole- og lærerutdanningssammenheng (Jølle et al., 2021; Ongstad, 2006, 2012b, 2018; Holmberg et al., 2019; Krogh & Penne, 2015).

At boka ikke er på engelsk, er et bevisst valg. Vi tror nordisk utdanningsforskning vil kunne styrkes vesentlig gjennom videreutvikling av en nordeuropeisk didaktisk kunnskaps- og danningstradisjon samt økt bruk

av skandinavisk som felles fagspråk. Dette gjelder spesielt for fagdidaktikk som felt, siden den kontinentale, nordeuropeiske didaktiske dannelsesstradisjonen står svakt og er lite kjent i land som USA og Storbritannia, der en angelsaksisk curriculum-tradisjon dominerer. Å skape dialog har likevel vært ønskelig (Krogh et al., 2022), men vel så viktig i nordisk sammenheng er det å styrke bevisstheten om egne, nære røtter.

Innramming og problematisering

Empiriske beretninger og ulike kontekstformers gyldighet

Sentrale kontekster for personlige, historiske fremstillinger kan for eksempel være mer kortvarige trender (Ongstad, 2012a), mer varige fagparadigmer (Sawyer & van de Ven, 2007; van de Ven, 2016), kunnskapsregimer knyttet til politiske styringsformer (Aasen, 2007) og mer langvarige «ismer» som utgjør hele historiske epoker (Ongstad, 2020). Ulike konteksttyper kan være inkludert i hverandre, velordnet som kinesiske esker, men kan også opptre bare delvis integrert eller sågar stå i direkte motsetning til hverandre. Generelt kan en si at gyldigheten vil avta jo mer generelle og abstrakte kontekster det kreves forklaringsverdi for (Ongstad, 2022).

Selv om individuelle historiske beskrivelser har en tendens til å være fremadskridende i sin narrative grunnstruktur, er de samtidig retrospektive; fortiden ses fra nåtiden og blir til suksessivt fortalt historie fra fortid til fremtid, men «sett i bakspeilet» (Kjeldstadli, 1999). Tekstlige fremstillinger som våre vil måtte inneholde og kanskje også domineres av konkrete hendelser, men disse vil inngå i mer abstrakte, kulturelle kontekster. En mindre kjent forskningstradisjon som forsøker å kontekstualisere det faktiske, er mentalitetshistorie. Den skiller seg fra tradisjonell idéhistorieforskning ved at en studerer bestemte holdninger, tankesett og sinnstilstander, gjerne avgrenset til bestemte tidsepoker, mens en innenfor idéhistorie oftere favoriserer generelle ideologier og tankesystemer (Enebak, 2005).

I det vi ser som *innramming* i dette kapitlet, fremsettes altså, på generelt grunnlag, noen antakelser om – og eventuelt hvordan – nettopp slike fenomener som mentalitet, meningssystemer og idéparadigmer, kort sagt «ismer», kan utgjøre relevante kontekster også for individuelle fremstillinger som våre. Med Dilthey et al. (2010) kan en si at slike kontekster ikke primært har bevisverdi, men heller en mulig forklaringsverdi. Det betyr at

når det trekkes konklusjoner, vil de ofte preges av abduksjon snarere enn av tradisjonelle slutningsformer som induksjon og deduksjon (Feil & Olteanu, 2018). Ambisjoner om gyldighet begrenser seg derfor til å vise, forklare og sette noe i sannsynlig sammenheng. Det skjerper ikke desto mindre kravet om spesifikk validering (Ongstad, 2014). For slike former eller normer for gyldighet er dessuten valg av forskningssjanger viktig.

Å se tilbake: sjangrer for historisk forskning og deres gyldighet

En fagsjanger som har forsøkt å kombinere personlig og faglig erkjennelse som kvalifisert forskning, er det vitenskapelige essayet (Halås & McGuirk, 2021). Om en tar utgangspunkt i Diltheys dictum om at kulturvitenskaper ikke søker beviser, men forståelse, sier det seg selv at Poppers krav om falsifikasjon ikke enkelt lar seg etterleve (Popper, 1963). Det vitenskapelige essayet flytter gjerne fokus fra kvantitet til kvalitet i erkjennelse av at begrepsrelasjoner snarere enn statistisk holdbarhet og generaliserbarhet blir det sentrale, metodologisk sett. Faglighet i det vitenskapelige essayet kjennetegnes av kobling av begreper til et systemisk, mindre nettverk eller sett av begrunnede ideer, antakelser, epistemologiske linjer og argumenter. Essayet kan imidlertid øke sin kommunikative validitet (Kvale, 1989) gjennom relevant kontekstualisering og selvkritisk generalisering (Halås & McGuirk, 2021). Den enkeltes erfaring kan kobles til andres, videre kollektivt til spesifikt analyserte fagkontekster og mer generelt til en samfunnskontekst. Ulike former for kontekstualisering i de ulike bidragene belyses i sluttkapitlet.

Faglig sett kan våre bidrag delvis sies å høre hjemme innen historie, mer spesifikt fag- og utdanningshistorie (Westberg, 2017). Erfaringene våre samt fremstillingen av dem kan derfor forstås som en del av et bidrag til kontinuerlig utvikling innen historiefaget generelt. Ryymin et al. (2019) beskriver «hovedtendenser i norsk historievitenskap 1969–2015 belyst gjennom doktoravhandlinger», altså perioden vi dokumenterer fra. En konklusjon er at avhandlingene i perioden er blitt langt mer metodisk og teoretisk reflektert når det gjelder empiri. Tilnærmingen – uavhengig av type – rettfærdiggjøres gjennom drøfting av teoretiske og metodiske momenter (Ryymin et al., 2019, s. 147). Konstruktivisme og mer kulturorienterte teorier har fått en mer fremtredende plass utover i 1990-årene. Arbeidslivshistorie, for eksempel, som våre studier også kan anses som,

er nå oftere blitt studert ved hjelp av teorier om kultur, meningsdanning og semiotikk (Ryymän et al., 2019, s. 147). Begrunnelse for valg av perspektiv er blitt et sjangerkrav i doktoravhandlinger (Ryymän et al., 2019, s. 152). Mot slutten av hundreåret kom også «den språklige vendingen», bevisstheten om språkets betydning for beskrivelse av «virkeligheten».

Kunnskaps- og vitenskapsteoretisk er utviklingsmønsteret i historiefaget både gjenkjennbart og direkte relevant for våre beretninger når vi forsøker å forme erfaringene som vitenskapelige essays (Halås & McGuirk, 2021). Vi gjenkjenner for eksempel perspektiv- og metodebevisstheten (Krogh, 2023), kulturbegrepet (Smidt, 2023), skrivingen og språkets betydning (Ongstad, 2023). Som redaktører har vi ikke gitt en spesifikk mal for artiklene. Vinkling, tema og form har vært opp til den enkelte, og det samme gjelder selvsagt hvilke erfaringer hver enkelt har gjort seg, som kjennes relevant å formidle. Ambisjonene med boka er likevel å kunne trekke noen metodologiske erfaringer av studiene. Det gjør vi i Erixon og Ongstad (2023).

Goodson (1992) mener at måten reformer, for eksempel læreplanreformer, utvikles, mottas og implementeres på, bør være gjenstand for kontinuerlig historisk og kritisk forskning. Slik fremstilling risikerer på den ene siden å bli vel empirisk og faktaorientert (Jarrick, 1989). På den andre siden vil historiske beretninger, i vårt tilfelle innen utdanningshistorie, alltid oppleves av noen og dermed anta en subjektiv karakter. I følge Goodson et al. (2016) er forskning på personlige og følgelig subjektive livshistorier en hittil undervurdert måte å undersøke slike prosesser på. Wood (2000) fremhever for eksempel hvordan lærere som beretter om sitt fagliv, kan skape liv og innhold til tørre dokumenter, som igjen kan gi dypere innsikt i lærergjerningens innholdsmessige egenart (van de Ven, 2016). På norsk grunn har Madssen (2020) på liknende vis og på bakgrunn av et rikt og unikt materiale nylig dokumentert og diskutert «levd lærerliv».

Forskning på livshistorie og arbeidsliv: utfordringer

En styrke ved livshistorieforskningen er at den kan trenge inn i individets subjektive virkelighet og på en eller annen måte la subjektet tale for seg selv. Noen av de første livshistoriene fortalt i denne forskningstradisjonen, var selvbiografier om indianerhøvdinger samlet av antropologer rundt forrige århundreskifte. Studien *The Polish Peasant in Europe and America* (Thomas & Znaniecki, 1927/1996) er basert på emigranternes selvbiografiske historier.

Den regnes som en milepæl i sosiologiens utvikling av livshistoriemetodikk. Verdien av slik livshistorie som historisk dokument bestemmes, på den ene siden, av «selvbiografen» som berettende deltaker og, på den andre siden, av «historikeren» som kritisk fortolker. Selvbiografi er derfor ikke bare en subjektiv historie om tidligere hendelser, men også en historie der fortiden ses i lys av nåtiden. Den selvbiografiske forfatteren fungerer dermed som både forteller og hovedfigur i begivenhetenes sosiokulturelle kontekst.

Hodysh (1994) trekker frem selvbiografien som kilde også for utdanningsforskning, hvor utgangspunktet er jeget som historiker. Når selvbiografiske forfattere skriver ned sine opplevelser, har de gjerne bearbeidet minnene sine sammen med andre i ulike sammenhenger. I stedet for å avta i skarphet kan minner og hendelser være av avgjørende betydning ved at det skapes et tydeligere omriss og økt intensitet. Det overflødige skjæres bort, og det antatt vesentlige står igjen (Krantz, 1997). Ved selv å stå i sentrum av eller som deltakere i begivenhetene bestemmer dermed forfatterne av denne boka, gjennom sine «historier i historien», ikke bare tema, sentrale begreper og en spesifikk retning for beretningen, men også utvalgs-kriterier, tolkninger og perspektiver.

Som påpekt vil forsøk på å få frem trekk av en mer generell historie gjennom en personlig beretning forutsette kontekstualisering (Goodson et al., 2016). Å skulle skrive «history by a story», altså en ambisjon om at en diakron subjektiv fremstilling skal ha et visst samfunnsmessig historisk generaliseringspotensial, forutsetter imidlertid ikke bare én kontekst, men snarere et sett av innbyrdes relaterte kontekster som studieobjektet knyttes opp mot eller inngår i. Den nærmeste konkrete konteksten til en tekst, det lingvister kaller «kotekst», er en rent tekstlig sammenheng som vanligvis er relativt ukomplisert å dokumentere. Slike enkle sammenhenger samt allmenne kontekstfaktorer, som konkret tid og sted, har imidlertid generelt mindre forklaringsverdi. En utfordres derfor til også å knytte fremstillingen til mer «abstrakte» kontekster, som trender og paradigmer som erfaringene kan være uttrykk for.

Beretteren må derfor samtidig være periodebevisst og reflektere kritisk over hva som kan etablere eller endre en tidsånd, og spørre seg i hvilken grad for eksempel generasjonsvekslinger kan ha påvirket ikke bare ens eget faktiske fagliv, men også den nåtidige posisjonen studien i realiteten er skrevet fra (Krogh, 2023). Essayene våre preges av relativt dramatiske og raske endringer i utdanningshistorien i 1960- og 1970-årene og fremover.

I denne perioden fremsto den såkalte 1968-generasjonen som markant aktør, noe som belyses nærmere i kapittel 7 (Erixon & Ongstad, 2023).

Å skulle skue tilbake på et fagliv med et vitenskapelig essay som linse vil innebære noe mer enn en kronologisk beretning om konkrete begivenheter (Halås & McGuirk, 2021). Et essay er en metodisk tilnærming som implisitt utgår fra en antakelse («hypotese») om at det retrospektive blikket kombinert med metarefleksjon kan avdekke nye mønstre en selv eller andre ikke har vært seg bevisst, en forventning om å kunne generere ny erkjennelse. Det kan dreie seg om mer grunnleggende strategier kjent fra antropologien, som å gjøre det særegne og avvikende forståelig eller det tilsynelatende kjente fremmed (Klausen, 1970). Dessuten kan essayets slutningsform være mer (abduktivt) hypotesegenererende heller enn å skulle generalisere et bestemt resultat eller bekrefte en gitt teori empirisk. En slik tilnærming brukes i prinsippet i alle bidragene, men i ulik grad og på ulikt vis. Forankringen forhindrer imidlertid ikke at det også samtidig anvendes andre metoder, grep og tilnærminger (Erixon & Ongstad, 2023).

Et tilbakeskuende perspektiv skaper flere tekstlige og epistemologiske utfordringer: I hvilken grad bør beskrivelse ordne elementer kausalt eller «nøytralt», det vil si som «forklart», eller gjengis som en ren kronologisk sekvens? Hvilken rolle spiller kontekst? Hva er egentlig kontekst? Hvor stabile holder samfunnskontekster seg over tid? Hvor gode er kildene? Hvor pålitelige er minnene? Skyldes endring og utvikling mest indre eller ytre påvirkning? Det er primært i de fem beretningene slike og liknende utfordringer drøftes mer i detalj.

Akademisk drift og «kunnskapsevolusjon»?

Begrepet akademisk drift henger sammen med det som er blitt kalt massifisering eller utvidet deltakelse i utdanning, det vil si da antallet søkere til universiteter og høyskoler økte drastisk i en rekke land. Som internasjonalt fenomen er utviklingen først knyttet til 1960- og 1970-årene (Kyvik & Skodvin, 2003), men forskning viser at i Sverige økte tilstrømningen av studenter drastisk allerede etter andre verdenskrig (Erixon, 2023). Det kan forklare at den svenske regjeringen allerede mot slutten på 1940-årene lanserte reformforslag som i realiteten betydde starten på en akademisk *drift* i svensk lærerutdanning, og det kan derfor også ses som resultat av policy, politikk og strategi blant tunge aktører (Erixon, 2023). Akademisk drift er studert i generelle studier (Messel & Smeby, 2017) og gjennom historiske

studier av konkrete institusjoner innen yrkesutdanninger (Messel, 2022). Et fellestrekk for slike studier er gjerne deres profesjons sosiologiske forankring. Det kan sikre et godt empirisk grunnlag, hvor en kan (for)følge tekstlig argumentasjon og endelige beslutninger nedfelt i dokumenter.

En vesentlig forløper og årsak til akademisering er den svært omfattende akkumuleringen av teoretisk kunnskap en har vært vitne til innenfor nærmest alle fagområder, særlig de siste tiårene (Ludwig, 2015). En slik erkjennelse er ikke avgrenset til det 21. århundre: Burke (2013) påviser trykkkunstens innflytelse på encyklopedisk kunnskap generelt i århundrene etter Gutenberg. Tyler (1965) har spurt hvilke konsekvenser kunnskaps-eksplosjonen i vår tid bør få for skolen (særlig ungdomstrinnet). Bushby (1994) reiser på sin side spørsmålet om hvordan en skal takle utdanningsekspløsjonen uten å overlaste studentene. Mens disse og mange andre gjerne taler om eksplosjon, tar Allee (2012) i bruk det mer nøkterne begrepet evolusjon. I det følgende forsøker vi å følge hvordan mer generelle former for kunnskapsutvikling har hatt betydning for samfunnsendring i det en altså kan kalle et evolusjonært kunnskapsperspektiv.

Det finnes nye kunnskaper, gjerne utløst av vitenskap, oppfinnelser og teknologi, som på kortere eller lengre sikt er så grunnleggende at de virker samfunns(om)dannende og gir nye premisser for vår eksistens (Klausen, 1970). Oppdagelsen og dokumentasjonen av Jordas og menneskets plass i et naturvitenskapelig beskrevet univers har endret vårt syn på den rent fysiske verdenen og på mennesket (Fløistad, 1983). Boktrykkerkunsten, altså masseutbredelse av skrift, brakte samfunn verden over «from orality to literacy» (Ong, 2013). Kunnskapen om grunnstoffenes beskaffenhet og funksjoner i mineralogien har skapt grunnlag for en teknologisk-vitenskapelig kjemi som i dag gjennomsyrrer og endrer vår tinglige verden (Røyne, 2018). Teknologisering av det digitale prinsippet har ikke bare forandret vår livsverden, men også vår sosiale atferd i uoverskuelig fremtid (Dufva & Dufva, 2019). Endelig har kombinasjonen av evolusjonær forståelse av liv, oppdagelse av DNA-et og utvikling av redigeringsinstrumentet CRISPR gjort alt liv ekstremt mer manipulerbart. Poenget med å konkretisere er å bevisstgjøre og illustrere at faglig utvikling *kan* starte lokalt og personlig, og at reformer og akademisk drift også kan være innholdsdrivet.

Eksemplene på mer universelt utviklet kunnskap kan metaforisk betraktes som store elver i et omfattende flodsystem som all ny kunnskap samlet kan sies å utgjøre. Våre bidrag kan ses som små bekker av lokalt, regionalt og nasjonalt utviklet kunnskap. Likevel kan ny kunnskap i det små i

prinsippet ha samme funksjon som disse store gjennombruddene; den kan til sammen ha bidratt på mikronivå til å konsolidere, endre, avvikle, videreutvikle og skape nye fag og fagemner. Disse kan i sin tur skape faglig og videre akademisk drift innen ulike disipliner og ulike fagfelter, hvor intensjonen *ikke* primært har vært å skape akademisk profesjonalisering, men hvor de som konsekvens kan ha bidratt til profesjonalisering. Det er neppe tvil om at akademisering har fungert som strategi for å heve ulike yrkers prestisje. Imidlertid vil det være relevant å se idéutvikling og generell kunnskapsvekst som *forutgående* drivkrefter. Slik vekst kan imidlertid ha mer underliggende forutsetninger.

Meningsformer, kunnskapsutvikling og endringer i kunnskapssamfunnet

Villede endringer i et samfunn, som utdanningspolitiske reformer, sterkere styring av skolen gjennom hyppige læreplanreformer og forventning om at innovasjoner og forskning skal gi ny innsikt, slik en har sett i Norden de siste 50 årene, kan være uttrykk for mer grunnleggende mekanismer for samfunnsdanning. Bak krav om slike ytre endringer kan det likevel ligge innkapslet generelle preferanser og grunnholdninger som, før tidene merkbart har endret seg som konsekvens av slike krefter, kan være vanskelige å få øye på. De kan være eksistensielle og kan utgjøre hele meningssystemer. En uttalt meningsform kan gi en kontekstuell forutsetning for tolkning og utvikling av den enkeltes, «verdens» og samfunnets kunnskapsutvikling (Habermas, 1984).

For Bourdieu tenderer derfor enhver etablert orden i et samfunn mot å naturligjøre sin egen tilfeldighet (Bourdieu, 1977/2020, s. 164). Moi (1991, s. 1026, vår oversettelse) forklarer konsekvensen av tankegangen slik: «I et svært tradisjonelt, relativt stabilt og udifferensiert samfunn, er denne prosessen så vellykket at den får den «... naturlige og sosiale verden til å fremstå som selvinlysende».» Dette innlysende er hva Bourdieu kaller «doksa». Doksa bør skilles så vel fra ortodoksi (uttalt innsats for å forsvare doksaen) som fra heterodoksi (bestrebelse for å utfordre doksa). Nerenberg (2017, s. 62) forklarer og relaterer fire av Bourdieus grunnleggende meningsformer rekordkort slik: «[...] 'doxa', or a set of commonly held beliefs. Something orthodox upholds doxa, something paradoxical runs alongside the doxa, and something heterodox challenges received wisdom.» En helt sentral prosess i tautrekningene mellom disse forståelsesformene

i komplekse samfunn opp gjennom tidene er nettopp det konstante uromomentet kunnskapsutvikling. Kunnskap endrer samfunn, og samfunn endrer kunnskap. I dagens såkalte *kunnskapssamfunn* anses dette forholdet som særlig tett og omfattende (Helsvig, 2022). Kunnskapsutvikling truer tidligere tiders doksa: Gjennom århundrer med mer forsterket modernitet har staten etablert et stadig mer omfattende utdanningssystem for å styre samfunnsendringer gjennom økt bruk av formalisert kunnskap, gjennom fagutvikling og gjennom mer forskning (Grue, 2022).

Alle typer samfunn har gjennom tidene kontinuerlig måttet manøvrere mellom tradisjon og fornyelse, kjent og ukjent, gitt og nytt. Bourdieus teori om meningsformer viser hvordan eksistensiell mening kan påvirke verdi-basert holdning til endring og følgelig indirekte også til kunnskap. I samfunn hvor det er stor grad av felles mening og lite endring, finnes Meningen i det usagte, i doksa, «det som tas for gitt». Kommer en ny mening inn i et slikt samfunn, får doksa en konkurrent, en forskjellig mening, altså heterodoksi. Så lenge et samfunn er i bevegelse, vil disse to, gitt og nytt, stå i et konkurranseforhold. I et moderne samfunn som vårt vil de utgjøre grunnvaller for henholdsvis regressiv og progressiv politikk. Når doksa føles truet og gis aktiv beskyttelse, røykes Meningen ut. Den må *uttales*. Meningen blir ortodoks, altså bokstavelig talt bokstavelig. Den blir språklig og diskursiv. Da er det ikke lenger tale om noe felles innforstått, men om den eksplisitt sagte rette mening. Ortodoksi ender derfor gjerne i utdanningssystemet som regressiv, restaurativ eller reaksjonær utdanningspolitikk.

Når samfunn får konkurrerende og parallelt løpende ideologiske meningsformer, risikerer mening å fremstå som paradoksal (Rasmussen, 2006). En tvinges til overveielser om mulige ulike retningsvalg samt presses til økt toleranse for forskjeller, motsetninger og spenninger (Bauman, 1993). I dette perspektivet ender noen motsetninger som kontinuerlig kamp; andre ender i synteser. Bidragene i denne boka spenner over et langt tidsrom. De har fanget opp sentrale deler av kunnskapsrevolusjonen innenfor L1-feltet, og det gis flere eksempler på slike spenninger og overganger (Erixon & Ongstad, 2023). For å balansere motsetninger kan nyere didaktikk gjennom forskning og akademisering sies å ha blitt langt mer deskriptiv og mindre preskriptiv (Imsen, 2006). I større grad rettes det didaktiske søkelyset nå mot dilemmaer, mot reflekterte valg mellom muligheter basert på faglig innsikt i relasjonen elev–fag. Langt på vei kan fagdidaktisk forskning sies å ha bidratt til en bevegelse fra metode i retning metodologi. Det er akademisk drift og kunnskapsutvikling. Det innebærer

refleksjon over valg av metoder, å gå fra normativ til deskriptiv beskrivelse, fra løsning til dilemma, fra entydighet til flertydighet, fra ortodoksi og heterodoksi til paradoks, og det kan i sum ha bidratt til generell kompleksitet og flertydighet (Bauman, 1993). I lys av teoribetraktningene ovenfor, hvilke former for kunnskapsutvikling innenfor det utdanningsvitenskapelige feltet har de siste fem tiårene vært preget av?

Former for innovasjon og kunnskapsutvikling

I den industrialiserte verden og senere i den postindustrielle er heterodoksi blitt en særlig sterk og til dels dominerende drivkraft. Innovasjonen, det nye, det intendert forbedrede, kort sagt håp om fremgang, fremstår som evangeliet. Utviklingen, nærmest i bestemt form entall, er blitt betraktet som noe uavvendelig, som en kraft som konstant truer det etablerte. Det som *er*, utfordres uten opphør av det som bør *bli*. Denne nærmest autonome endringskraften (eller selvpoppfyllende profetien?) kan i vår tid assosieres med blant annet kunnskapsutvikling, kapitalisme og modernitet, tre sterke, underliggende mekanismer for nyere samfunnsendring (Habermas, 1984). For ledig kapital er endring lønnsomt. Hvor næringslivet fører an, følger Staten etter.

Skole og utdanning blir slik sett tidlig et viktig redskap for statsstyrt, planlagt samfunnsendring. I 1950-årene i Norge og noe før i Sverige utvikles derfor tidlig *reform* som strategisk endringsform for utdanningssystemet (Sass, 2022). Reform og innovasjon er på sett og vis heterodoksi satt i system. I Norge ble raske(re) løsninger gjort utdanningspolitisk mulig gjennom en nasjonal særlov om forsøk i skolen, og de førte i 1953 til opprettelsen av Forsøksrådet for skoleverket (Telhaug, 1990; Ongstad, 2023). Det fantes statlige byråer for innovasjon innen utdanning i land som Danmark, Sverige, England og Tyskland, men få steder så fristilt som i Norge.

Selv om verden hadde sett dramatiske omveltninger i tiårene mellom 1930 og 1970, var endringene innad i nordisk skole og utdanning likevel lenge overraskende beskjedne. For eksempel gjaldt den norske læreplanen fra 1939 i prinsippet helt til 1974. Slik sett kan en hevde at vi som i denne boka beskriver vårt skole- og fagliv, ble innskrevet i en livs- og skoleverden preget av relativ stabilitet som ga en følelse av doksa. Følelsen skulle imidlertid raskt endre seg da reformene i fremskrittets navn satte inn for fullt i 1970-årene, og vi ble lærere og til dels også selv iverksettere innenfor våre fagområder.

Rundt 1970 ble det «i tilfellet Norge» utformet avtaler om og kontroll med hvilke instanser som kunne gjøre hvilke endringer hvor og på hvilket

nivå. En skilte da mellom definerte fornyingsgrader som eksempelvis forskning, reform, forsøk, forsøk og utviklingsarbeid, forskning og utviklingsarbeid (FoU) og såkalt pedagogisk dyrkingsarbeid (Ongstad, 2017). Det var som deltakere på slike ulike endringsplattformer, noe ulikt i de ulike nordiske landene, at vi i etapper ble fag- og kunnskapsutviklere. Et stadig sterkere kunnskapspress lå bak, som det såkalte sputniksjokket i USA kan være ett eksempel på. Men parallelt med reguleringen skulle det også skapes kunnskap. Innovasjon var det store moteordet.

Utviklingen skjøt ytterligere fart da vi ble lærerutdannere og etter hvert også forskere. Nå var slagordene oftere «rullerende» eller «kontinuerlig» reform (Aasen et al., 2015), og lærerutdanneres muligheter til å forske økte betraktelig. Utvikling var altså mer eller mindre tatt for gitt, og slik ble forandring snarere enn stabilitet normaltstanden, det vil si nærmest nydoksisk. Det kan derfor sies at vår ferd på ulike vis har vært preget av endrede meningsformer, nye reformer og innovasjoner: I løpet av et par tiår hadde vi beveget oss fra ei tid da meninger og verdier var relativt stabile, til tider da nye meninger og nye retninger var ønsket og mulig. Vi ble dermed både invitert til og konfrontert med reform- og innovasjonsmuligheter innen skole, lærerutdanning og forskning (Dale et al., 2011). På noen felter ble vi i realiteten nærmest fornyelsesagenter. Vi var likevel ikke spesielle. Det ble snart mange som oss (Haug, 2003; Ongstad, 2017). Vi utgjorde snart en hel generasjon av innovatører. Vi innoverte ikke spesifikt for at lærerutdanning skulle bli femårig og forskerutdanning obligatorisk. Vi var også nysgjerrighetsdrevet: Hva var egentlig en leser? (Smidt, 1989), hva var egentlig en sjanger (Ongstad, 1997), og hva var egentlig et fag? (Krogh, 2005). Profesjonalisering har gitt en overflod av kunnskaper og bidratt til forlenget studietid og til studier på stadig høyere nivåer, en akademisering. Hva som er årsak og virkning, er ikke gitt. I neste del ser vi derfor nærmere på noen av profesjonaliseringens *innholdsrelaterte* prosesser.

Profesjonaliseringens indre, underliggende prosesser

Indre krefter?

I den foregående delen har vi pekt på og problematisert noen generelle omkringliggende, kontekstuelle krefter og prosesser som er antatt å ha vært virksomme innen utdanningsfeltet. Det gjenstår å koble slike kontekster

med rent innholdsmessige prosesser som kan tenkes å ha skapt eller bidratt til økt profesjonalisering av lærerutdanning, og som vi har tatt del i og vært del av. I det følgende søkes det derfor etter mulige indre krefter, årsaker og premisser som kan ha bidratt til profesjonalisering og såkalt akademisk drift. Vi ser først på L1s rolle. Dernest trekker vi frem selve profesjonsforskningen, som har etterlyst indre årsaker. Videre skisseres kort ulike indre prosesser som antas bidra til profesjonalisering i og av lærerutdanning, og vi avslutter med kort å diskutere betydningen av fremveksten av lærerutdanningsforskning, særlig den fagdidaktiske.

L1 som spydspiss for fagutvikling

Pedagogikk og pedagogisk vitenskap førte tidlig an i etablering av lærerutdanningsforskning, ikke bare på norsk grunn (Strømnes et al., 1997; Bergem et al., 1997; Karlsen & Kvalbein, 2003). En hypotese bak vårt initiativ er imidlertid at også L1 etter hvert kan ha spilt en viktig rolle, i første omgang når det gjaldt utvikling av fagdidaktisk lærerutdanningsforskning både i Norge og i Norden, og i neste omgang også indirekte for doktorgradsutdanning for lærerutdanning.

Historisk sett har rollen som faglig spydspiss røtter langt tilbake. Den kan blant annet kobles til retorikkens betydning for skoling og filosofi i Europa gjennom århundrer (Berge, 2017). I Norge sprang etableringen av morsmålsfaget som fag ut av ansvaret for lese- og skriveopplæring ved opprettelsen av offentlig skole i 1739, men morsmålet ble et eget fag først langt senere (Madssen, 1999). Det er verdt å merke seg at utgangspunktet var et samfunnsmessig behov for skriftkyndighet, ikke en implementering av mini-universitetsdisipliner. Etter hvert har nok L1 blitt regnet som skolens viktigste fag, ikke minst fordi lesing og skriving tillegges stadig større betydning for læring også i andre fag (Dysthe et al., 2010). I 2006 tok norske myndigheter konsekvensen av dette da reformen Kunnskapsløftet innførte krav om at arbeid med blant annet lesing og skriving, to av de grunnleggende ferdighetene, var alle fags ansvar, noe reformen L2020 innskjerpet.

I Sverige fikk Skolverket i oppdrag av regjeringen å implementere det såkalte Läslyftet mellom årene 2015 og 2018. Målet var å gi lærerne vitenskapelig velfunderte metoder og utprøvede arbeidsmetoder for å utvikle elevenes lese- og skriveferdigheter. Målgruppen var først og fremst svensk-lærere, men omfattet etter hvert også lærere i andre fag (Erixon & Löfgren, 2018). Videre igangsatte Europarådets språkavdeling, sterkt bakket opp av

det norske Kunnskapsdepartementet, i 2005 et storstilt alleuropeisk prosjekt for å beskrive språkets betydning for faglighet i tradisjonelle skolefag ved å rette søkelys mot faglighet som språklighet i læreplaner (Beacco et al., 2010). Dette var studier av språkets betydning for kunnskapsutvikling i alle skolens fag mer generelt. Det gjaldt ikke minst fagskriving.

I 1980- og 1990-årene utviklet mange amerikanske universiteter obligatoriske kurs i akademisk skriving i kjølvannet av The Bay Area Writing Project (Ongstad, 2012a). I Norge medførte introduksjonen av prosessorientert skrivepedagogikk (POS), importert nettopp fra dette California-prosjektet, økt forskning på skriving (Smidt, 1993, 2023). Etter hvert er det blitt mange som har disputert innen det skrivedidaktiske feltet, ikke bare i Norge, men også i Norden (Universitetet i Sørøst-Norge [USN], 2023). Flere fikk gjennom skriveforskningen etter hvert professorkompetanse og tok initiativ og bidro til regionale, nasjonale og internasjonale satsinger (Smidt, 2023). Da flere nordiske fag- og morsmålsdidaktiske nettverk ble dratt i gang (Ongstad, 2023), utgjorde L1-forskere et flertall blant fagdidaktikere med førstekompetanse (førstelektorer og førsteamanuenser). Disse ble i sin tur viktige for videre etablering av doktorgradsprogrammer. Utviklingen har gått raskt. Rundt årtusenskiftet var det bare en håndfull professorer, uansett fagbakgrunn, ved allmennlærerutdanninger i Norge (Ongstad, 2017). I 2015 hadde i snitt cirka hver femte ansatt ved fem av de største institusjonene med lærerutdanning toppstillingskompetanse (Caspersen et al., 2017, s. 96). Situasjonen i Sverige ligner den norske, mens antall fagdidaktiske professorer i Danmark og Finland antas å være lavt.

På teorisida har lærerutdannere med L1-bakgrunn gjennom egen forskning og formidling av andres forskning også bidratt til økt teoretisk innsikt i sjanger-, diskurs-, tekst-, kontekst-, litteratur-, literacy- og kommunikasjonsteori innenfor andre fagområder (USN, 2023). Vitenskapsteori i doktorgradskurs har fått vesentlig innslag av slike teorier de siste tiårene, slik historieundersøkelsen til Ryymin et al. (2019) indikerte. L1-forskere har derfor i økende grad kunnet bidra metodologisk innen forskeropplæring (NAFOL, 2022). De nordiske nettverkene av L1-forskere har nå mange hundre deltakere. For et par tiår siden fantes knapt noen. Selv om nettopp skriveforskning nok har vokst seg særlig sterk i Norge (en delvis atypisk utvikling i internasjonal sammenheng), kan L1-forskning generelt sett ha vært særlig viktig for fagdidaktikkens innflytelse på profesjonalisering av lærerutdanning og på etablering av formalisert lærerutdanningsforskning

(Krogh, 2023; Smidt, 2023). En diskusjon om situasjonen for fagdidaktikkene i relasjon til lærerutdanning i Sverige er gjort av blant andre Brantefoss (2016) og Heilä-Ylikallio & Østern (2012) ser morsmålsdidaktikken i Finland i relasjon til lærerutdanning.

Et veldokumentert, «kontekstualiserende» norsk eksempel på historisk didaktisering av et fag i et miljø er studien «Framveksten av et profesjonsrettet lærerutdanningsfag i norsk» (Kulbrandstad & Kulbrandstad, 2017). For det første viser den hvordan lokale entreprenører og fagutviklere utgjorde en kime til et gryende og etter hvert mer kompetent fagmiljø. For det andre illustrerer den hvordan norskfagets (L1s) faglige rom er blitt stadig mer profesjonsrettet, særlig ved at fagdidaktikken, som ble introdusert i 1970-årene, har vært en sentral og integrert del av norskfaget siden lærerutdanningsreformen i 1992. De to forfatterne kontekstualiserer ved å dra linjer fra 1860-årene i Hamar-regionen frem til den nasjonale reformen i 2017, der det heter at mastergradsoppgavene skal være praksisorientert og profesjonsrettet for å befeste lærerutdanningsfaget norsk som et profesjonsrettet fag (Kulbrandstad & Kulbrandstad, 2017).

Profesjonalisering – ytre og indre krefter

Denne boka handler ikke om profesjonalisering av lærerutdanning *per se*. Den handler også i liten grad om de rent ytre kreftene som kan ha hatt innvirkning på profesjonaliseringen, for eksempel ulike aktørers utdanningspolitikk. Det sentrale er å dokumentere og eksemplifisere *innholdsdimensjonens* betydning for profesjonalisering gjennom et sett erfaringsforankrede beretninger. Likevel kan det ikke underslås at profesjonalisering er *dynamikk* mellom indre og ytre krefter. De siste tiårene er det særlig profesjonsstudier som gjennom forskningen har kunnet forme vårt syn på hvordan yrker blir profesjoner, særlig såkalte semiprofesjoner. Julia Evetts er en av de mest innflytelsesrike profesjonsteoretikere innen studier av *new professionalism*, ikke minst i Norden. Hennes arbeider er hyppig referert. Evetts (2013, s. 783) hevder at ingen definisjoner av profesjonsbegrepet synes å ha hegemoni lenger. Tross mange forsøk over en periode på snart hundre år har sosiologien mislyktes i å identifisere tilstrekkelig distinkte forskjeller mellom yrker og profesjoner.

Evetts arbeider ut fra et eksplisitt sosiologisk profesjonsteoretisk perspektiv. Hun skiller mellom profesjonalisering og profesjonalisme, med vekt både på studier av profesjonalisme som fremmes ovenfra og ned,

og på forskning av profesjoner sett innenfra. Hun skiller mellom organisatorisk og yrkesmessig profesjonalisme innen kunnskapsbasert arbeid (som vårt). Disse sammenfaller delvis med både ovenfra- og innenfraperspektivene. Den førstnevnte er mer webersk og preges av blant annet kontroll, lov, standardiserte prosedyrer, hierarkisk autoritet, lederskap og ansvarlighet. Den sistnevnte er mer durkheimsk (moralsk), basert på hvor diskursen skapes i grupper, og med vekt på kollegialitet, yrkesmessig kontroll av arbeid, tillit til arbeideren, arbeidstakerkontroll og etikk utformet av fagforeninger (Evetts, 2013, s. 788). Hun ser profesjonalisme utviklet innenfra i yrker og profesjoner som et verdisystem. Hennes konklusjon er at profesjonalitet både som normativt (indre) verdisystem og som (ytre) styringsideologi i etablerte og nye yrkessammenhenger fortsatt må utfordres av profesjonsforskningen (Evetts, 2013, s. 791). Mens Evetts legger vekt på den verdimessige siden ved innenfraperspektiver, legger vi altså langt mer vekt på fagutviklingens betydning for profesjonalisering, på det nye kunnskapsinnholdets innvirkning på lærerutdanningens lengde og dybde. Men fagene er selvsagt på en eller annen måte alltid verdiforankret. Det kommer klarest til uttrykk der bidragene tar opp spørsmålet om danning.

Å forske på konkrete yrker er for øvrig nå blitt så samfunnsmessig og sosioøkonomisk viktig at det har oppstått et eget «marked», nærmest en egen metaprofesjon, for studier av profesjoner mer allment (Molander & Smeby, 2013). Ved Høgskolen i Oslo (senere Høgskolen i Oslo og Akershus og til slutt OsloMet) ble det for eksempel opprettet et eget senter for profesjonsforskning med rett til å utvikle doktorgradsprogrammer (Messel, 2022). Sentret har særlig rekruttert forskere med bakgrunn i sosiologi og pedagogikk, fag som styrker det generelle perspektivet. Det ser en aktualisert i Mausethagen (2021). Som Evetts anlegger hun et diskursivt perspektiv og synes ideologisk sett å plassere seg nær pedagogikk. Hun har gjort analyser av profesjonalisme innen lærer- og forskerutdanning, og av hvem som er agenter for profesjonalisering, for eksempel stat og lærerorganisasjoner, men hun har også gjort tekstanalyser av fire nyere doktorgradsprogrammer for lærerutdanning (Mausethagen, 2021, s. 192–196). Når det gjelder programmene, fant hun tre fremtredende hovedtrekk: lærerprofesjonalitet som funksjon og produksjon og bruk av 1) forskningsbasert evidens, 2) praksisrelevante undersøkelser og 3) metakunnskap om lærerpraksis. Konstruksjonene kan beskrives som henholdsvis instrumentell, relasjonell og kritisk. De to førstnevnte er hovedsakelig politikk- og konsensusorientert, den tredje mer spenningsorientert.

I det følgende retter vi oppmerksomheten først og fremst mot noen prinsipielle forskjeller mellom doktorgradsprogrammer ved fire ulike institusjoner. Disse har Mausethagen anonymisert med bokstavene A, B, C og D. I oppsummeringen konkluderer hun med at programmene ved C og D vektlegger et metaperspektiv på praksis (trekk 3 ovenfor), der forskning tilsynelatende innebærer utdanningsteori like mye som empiriske undersøkelser. Profesjonalitet ses derfor som knyttet til faget pedagogikk, et fag som står for integrering av teori og praksis. Det kan antas at en ved disse to institusjonene mer enn ved A og B ønsker å omdefinere profesjonalitet på måter som setter pedagogikkfaget i sentrum for lærernes utdanning og arbeid, og hvor profesjonalitet ikke er mulig uten et kritisk metaperspektiv på praksis. I hennes sammenlikning mellom A og B på den ene siden og C og D på den andre vektlegger de to sistnevnte *spenninger* mellom utdanningspolitikk og læreryrket (Mausethagen, 2021, s. 196, vår utheving), en motsetning også Erixon (2023) tematiserer. Hun diskuterer videre hvilken rolle ulike profesjonalismediskurser spiller i Norge, og avslutter med et blikk på situasjonen i Norden:

Imidlertid har forskning til dags dato bare sjelden adressert *den epistemiske dimensjonen* av profesjonaliseringsarbeid. Analysen av ph.d.-program i norske lærerutdanningsinstitusjoner har tidligere i dette kapitlet belyst denne dimensjonen gjennom det siste tiåret og dermed også deres mottakelse av diskursen om lærerprofesjonalitet slik den er konstruert i utdanningspolitikken. Selv om disse diskursene virker lik på overflaten, er det fortsatt *spenninger i synet på hva kunnskap er, hva slags kunnskap lærere skal bruke, hvordan den skal produseres, og hvem som har rett til å definere den.* (Mausethagen, 2021, s. 200, vår oversettelse og utheving.)

Både sosiologisk og pedagogisk orienterte profesjonsstudier understreker riktignok betydningen eller verdien av et innenfraperspektiv, mens selve studiene likevel gjennomgående har en sterk aktørorientering kombinert med et utenfraperspektiv. Det gjør at den aktuelle kunnskapen, det rent epistemologiske aspektet, selve forskningsinnholdet, fagutviklingen, mer sjelden får plass eller ofte kommer mer i bakgrunnen i profesjonsforskningen, noe vi allerede har pekt på. Dermed tapes lett også en annen mulig overordnet kausalitet av syne, nemlig at kunnskapen selv, kunnskapens akkumulering, over tid kan endre profesjonene, slik Mausethagen tross alt synes å antyde.

Selv om alle bidragsyterne har hatt korte gjesteroller i departementale og institusjonelle komiteer og organer, altså arbeidet «webersk» ovenfra og

ned og strategisk, har våre bidrag innen fag og forskning i hovedsak vært knyttet til det mer epistemologiske, til verdibasert kunnskapsutvikling. Det ideelle for å forstå profesjonalisering i sin fulle bredde ville selvsagt være å integrere profesjonaliseringens form, innhold og funksjon i en samlet fremstilling og veie aspektene opp mot hverandre. Det ville imidlertid fullstendig sprengte rammen for vår fremstilling. Men i noen av enkeltbidragene og i Erixon & Ongstad (2023) berøres denne sentrale relasjonen.

Sett i forhold til all nyere, relevant utdanningsforskning utgjør summen av vår egen samlede forskning bare et fragment, og våre fem skarve bidrag er volummessig kun en dråpe i havet. Slik forskning har likevel et faglig prinsipielt tilsnitt: Den er fagdidaktisk og innholdsrettet. Gjennom studier av slik fagdidaktikk og fagdidaktisk forskning kan en komme på sporet av viktige kimer til kunnskapsutvikling i skole og utdanning. Denne forskningen er etter hvert omfattende. Fagdidaktikere med forskningskompetanse utgjør nå et flertall av faglig tilsatte i norsk lærerutdanning (Ongstad, 2017). Situasjonen i Sverige antas å være lik den norske, mens lærerutdannere i Danmark i mindre grad har oppnådd (fagdidaktisk) forskningskompetanse (Kyvik et al., 2015). I Ongstad (2023), som blant annet tar opp fagdidaktikkens utvikling i Norge, peker vi på noen generelle trekk og refererer til noen sentrale nordiske og internasjonale arbeider.

Profesjonsforskning og reformevalueringer favoriserer gjerne et makroperspektiv og altså det generaliserbare. En idé bak denne boka har vært å bidra med kvalitative mikroperspektiver. Tanken har vært å få lærerutdannere fra ett og samme fagfelt til å bidra med (kvalitative) første-håndsbeskrivelser som samlet kan ses som komplementære til generelle profesjonsstudier. Slik indre kunnskapsutvikling antar vi har fag-/didaktisk forskning som en viktig forutsetning. Derfor ser vi i fortsettelsen nærmere på profesjonaliseringens antatt underliggende prosesser.

Former for kunnskapsutvikling som kan bidra til profesjonalisering

Et sentralt grep i dette innrammingskapitlet har vært søkelys på kunnskapsutvikling. Det er et begrep som helt bevisst er tenkt å fungere mer overgripende, og som derfor knapt kan fungere på egen hånd når det kreves en mer spesifikk fremstilling av bestemte fagfelter. I det følgende gjøres derfor en gjennomgang av ulike subformer av generell kunnskapsutvikling som vi antar kan kaste lys over økt profesjonalisering av lærerutdanning.

Det har vært diskutert hva en fullverdig profesjon er (Mausethagen & Smeby, 2017), og om termen «fullverdig» er et funksjonelt kriterium (Evetts, 2013). Uansett vil en rekke utviklingstrekk som lærerutdanning har vært preget av, som forskningsbasering, teoretisering, akademisering, didaktisering, skriftliggjøring, internasjonalisering og globalisering, kunne kobles til profesjonalisering. Disse er prosesser som også bidragsyterne i varierende grad har vært involvert i og beskriver. En ellers opplagt prosess ville vært digitalisering. Digitalisering har på kort tid tatt spranget fra å være en avansert teknologi til å utfordre, helt grunnleggende, vår tids forhold til kunnskap. Hvilken effekt digitalisering derfor på sikt kan ha for økt profesjonalisering av lærerutdanning, er fortsatt et åpent spørsmål. Vår egen tidligere forskning har bare i liten grad vært knyttet til den digitale utfordringen (Erixon, 2017).

Nedenfor gis korte beskrivelser av antatt relevante prosesser. Den konsentrerte formen er valgt fordi noen av enkeltbidragene vil gå mer i dybden og drøfte og gi empiriske eksempler på ulike prosesser som ses som relevante innen rammen for hvert enkelt bidrag. Flere av oss har tidligere studert flere av disse prosessene inngående. Noen referanser til slike arbeider gis nedenfor. Flere finnes i de enkelte bidragene.

Forskningsbasering kan forstås både løsere, som forskningstilknytning og forskningsrelatert, og langt striktere, som anvendelse utelukkende av evident, vitenskapsbasert kunnskap. Som utdanningspolitisk slogan er begrepet uttrykk for et generelt ønske om å koble praksis og teori tettere sammen. På norsk grunn har vel knapt noe slagord vært mer brukt strategisk som argument for profesjonalisering av skole og lærerutdanning. Begrepet har imidlertid også møtt motbør. Flere har pekt på at med en snever tolkning vil utdanning, undervisning og læring bare i begrenset grad kunne forskningsbaseres (Ongstad, 1998). Det har dessuten vært pekt på at å koble termen «forskning» til verbet «basere» i betydningen «å basere på» og å bruke det i ulike sammenhenger kan være uheldig. Jenkins og Healey (2009) foreslår for eksempel at en mer edruelig heller kan differensiere mellom ulike utdanningskontekster ved å bruke verb som «-tutored», «-led» og «-oriented» alternativt til «-based». Flere i Norge og Sverige har for eksempel foreslått å bruke en term som «forskningstilknytning», som uttrykker en løsere eller mer generell kobling (Ongstad, 1998; Ekstrand, 2013).

Akademisering innebærer at ny teoretisk kunnskap institusjonaliseres på høyere nivå (Osland, 2017). Som deskriptivt begrep ligger det ikke mer i det enn som så, men brukt normativt og negativt kan termen innebære

en innforstått kritikk av en mer eller mindre antatt unødvendig eller dysfunksjonell avstand mellom teori og praksis, det som gjerne kalles akademisk drift (Smeby, 2014) eller kanskje til og med avdrift. Videre har flere koblet forskningsbasering av utdanning og akademisering (Borg, 2007). Forenklet og frigjort fra mer negative konnotasjoner kan akademisering ses som formalisering av faglighet i den hensikt å sertifisere en yrkesutøver. Akademisering kan følgelig fungere som et særlig viktig redskap for å profesjonalisere yrker og utdanninger, enten denne nå brukes ovenfra eller innenfra.

Teoretisering, særlig av et yrkes praksis, som jo utgjør selve grunnelementet i yrker og profesjoner, kan gjøres fra ulike prinsipielle posisjoner vis-à-vis praksis. Swedberg (2016, s. 6) legger vekt på den aktuelle prosessen som kommer før selve *formuleringen* av en teori, en teoribegrunnet for forståelse. Han bruker begrepet teoretisering for å motvirke umiddelbare assosiasjoner til teori som noe som er ferdig en gang for alle, og som typisk eksisterer i trykt form: «Før teori kommer teoretisering.» Teoretisering vil måtte medieres gjennom abstrakte tegn, gjennom språk og/eller semiotikk, altså ved tekstualisering.

Didaktisering er dermed epistemologisk i nær slekt med Swedbergs teoretisering. Termen didaktikk kan raskt gi assosiasjoner til ferdig («lukket») teori. Med didaktisering er det mer prosessen som vektlegges, hvilket understreker at didaktikk og didaktisk innhold også skapes (Norges forskningsråd [NFR], 2004; Ongstad, 2006, 2023). I prinsippet dreier didaktisering seg om ulike former for kontekstualisering, mest grunnleggende som utdanningens kunnskap anvendt på ny kontekst, men også som yrkesutøveres refleksjoner over avsluttet praksis. Didaktisering har kanskje mer enn de øvrige prosessene bidratt til profesjonalisering, kvantitativt som kvalitativt (Krogh, 2018). Fagdidaktikere kan sies å ha fremstått gradvis som en profesjon i profesjonen. Det har blant annet skjedd gjennom insistering på at det sentrale er tett kobling av kunnskap om elev og fag, ikke på separat kunnskap i pedagogikk og i fagfag. Slik kombinert kunnskap er imidlertid også vitenskap, utdanningsvitenskap (Ongstad, 2017). Didaktisering kan også forstås positivt normativt, som når motkrefter til didaktisering kritiseres, som i Kaare Skagens (2014) artikkel «Digitalisering som statlig avdidaktisering av klasserommet».

Skriftliggjøring gjør didaktisering om til tekstualisert didaktikk og fagdidaktikk, til tekstliggjort didaktisk teori. I dagens situasjon har morsmål både som språk og som fag en sentral rolle i skriftliggjøring i mange fag.

Dermed skjer det også konkret tekstualisering av kunnskap mer generelt i skolen. De fleste av bidragsyterne har vært sterkt involvert i skriveforskning (USN, 2023). En viktig bieffekt av denne forskningen er utviklingen av en parallell metaforståelse av sammenhengen mellom skriftliggjøring og profesjonalisering (og dermed også akademisering). Men i noen av bidragene fremholdes også at skriveforskningen i Skandinavia i særlig grad har bidratt til didaktisering av fag og lærerutdanning (Krogh, 2023; Ongstad, 2023; Smidt, 2023). Mange skriveforskere har etter hvert kommet til å se seg selv også som fagdidaktikere, og de har dessuten bidratt til å bygge opp livskraftige fagdidaktiske fag- og forskningsmiljøer og doktorgradsprogrammer (Smidt, 2023). Skriftliggjøring er følgelig et ufrakommelig aspekt ved forskning, didaktisering, teoretisering og akademisering og er i sum derfor også et sentralt trekk ved profesjonalisering.

Ifølge Martin (1997) skjer det tre inkluderte prosesser når en skriver. Gjennom utfoldelse av skrift (logogenese) utvikles mening om noe. Gjennom skriveprosessen endres samtidig i prinsippet også personen gjennom utvikling av et meningssystem, delt med andre som skriver (ontogenese). Siden yringer skjer i et omgivende integrert språksamfunn, endres i prinsippet dermed også det (fylogenes). Skrift og dermed skriftliggjøring får slik sett en spesiell funksjon i en samfunnsutvikling som preges eller domineres av profesjoner som i stadig større grad tekstualiserer sitt kunnskapsgrunnlag (Ong, 2013). Skrivning omdanner praksis til teori. Samtidig omdannes dermed samfunnet, og hva vi anser som kunnskap. I neste omgang reises dessuten gjerne spørsmålet om hva som anses som *sikker* kunnskap (viten). Den sterke økningen i skriftliggjøring kan derfor ses som en særlig viktig årsak til og forutsetning for økt profesjonalisering av lærerutdanning. Det er ikke dermed sagt at enhver skriftliggjøring nødvendigvis er av det gode (Linell, 2004).

Internasjonalisering og *globalisering* kan isolert sett kanskje ikke ses som profesjonalisering. Kombinert med prosessene nevnt ovenfor har de likevel spilt viktige roller. Ved at lokalt, regionalt eller nasjonalt etablerte fag og yrker åpner opp for internasjonalisering, for eksempel når dansk, norsk og svensk ses som det generaliserte L1, tvinges ikke bare kunnskapen i en mer generalisert og «kontekstfri» retning; fagkunnskapen og kunnskapsutviklingen ledes dessuten ofte over på et fremmed språk. Det reiser videre spørsmålet om «overførte» konteksters reelle relevans under økt globalisering (Green & Erixon, 2020). Denne globaliseringen, koblet med digitalisering, bidrar gjennom nye teknologier til at internasjonalisering

nå sprer seg raskt (Krogh et al., 2022). I Norge har departementer, doktorgradsprogrammer, NAFOL og Norges forskningsråd presset på for å gjøre utenlandsopphold obligatorisk og ivret for å trekke internasjonalt anerkjente forskere til landet. Samlet sett utgjør internasjonaliseringstiltakene et markant bidrag til akademisering. Vi har for øvrig pekt på at de skandinaviske språkene er stadig vanskeligere å holde i hevd som avhandlingsspråk og som felles fag- og forskningsspråk i Norden. Utviklingen skjer under et konstant krav om tilpasning til et internasjonalt forskersamfunn. Som nordiske L1-forskere føler vi et særlig ansvar. En slik bestrebelse kan imidlertid, selv om den er avgrenset til et hjørne i Europa, også ses som inter- eller overnasjonal (Ongstad, 2020).

Prosessene er ovenfor presentert sterkt forenklet, nærmest som begrepsbeskrivelser. I vår tidligere forskning har noen av oss arbeidet mer i dybden med flere av disse begrepene (Ongstad, 2006; Krogh, 2018). Det er imidlertid først og fremst gjennom enkeltbidragene vi i boka empirisk kommer nærmere inn på denne typen prosesser. Selv om vi har hatt erfaringer med dem og erkjenner at de samlet kan ha bidratt til profesjonalisering, er våre innganger til og erfaringer med dem forskjellige. Det mer normative spørsmålet om hvorvidt en slik omfattende didaktisering og akademisering har tjent skole og samfunn på en god måte, tas opp i noen av bidragene, uten at det gis entydige svar.

Lærerutdanningsforskning

De typografisk markerte prosessene ovenfor har i ulik grad og på ulike måter til ulike tider blitt institusjonalisert i lærerutdanninger, enten de aktuelle fagutdanningene var lagt til lærerhøgskoler eller universiteter. Inntil for få år siden betydde lærerutdanningsforskning nesten utelukkende studier *av* selve lærerutdanningen (Ongstad, 2017; Østern & Smith, 2019). Gjennom fremvekst av forskning utført av forskere *i* lærerutdanning kom lærerutdanningsforskning likevel gradvis også til å kunne bety forskning *ved* lærerutdanning. Mest betydde nok innføringen av samlebegrepet rundt 1990 «utdanningsforskning» (Ongstad, 2023). Gjennom utdanningsforskningens blomstring fra 1990 og i vel 30 år siden har en gradvis erkjent at det er vanskelig å skille denne fra forskning (som er relevant) *for* lærerutdanning (Ongstad, 2017).

Buketten av preposisjoner ovenfor ble brukt nettopp til å grunngi nødvendigheten av et doktorgradsstudium i lærerutdanningsforskning ved

Høgskolen i Oslo og Akershus (senere OsloMet), en argumentasjon som ble akseptert av godkjenningsmyndigheten Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT). Bevisstheten om hva forskning for lærerutdanning kunne være, ble ytterligere skjerpet da Norges forskningsråd altså opprettet Nasjonal forskerskole for utdanning (NAFOL) (NAFOL, 2022; Schwach et al., 2021). Det ble i starten antatt at to grove hovedkategorier av søkere – én dominert av pedagogikk og én av fag- og yrkesdidaktikk – ville prege inntaket, selv om feltet også ville innbefatte mer enn bare de to feltene (Ongstad, 2017). I årene som kommer vil de cirka 270 NAFOL-studentene fra disse fagfeltene komme til prege fremtidens lærerutdanning, men per 2023 foreligger det ikke, så vidt vites, større studier av hva denne omfattende nasjonale satsingen kan ha hatt å si for profesjonalisering av lærerutdanning.

Kampene om lærerutdannings plass i academia er neppe ved veis ende. Og de arter seg noe forskjellig, både innad i de enkelte landene og i de nordiske landene generelt. Disse forskjellene henger ikke minst sammen med at lærerutdanning har vært en yrkesfaglig utdanning, mens universitetets identitet historisk har vært knyttet til fag som vitenskapelige disipliner (Erixon, 2023). Motsetningen har hatt betydning for hvordan lærerutdanning er blitt organisert (Hansén, 2023). Det bidragene kan illustrere, er at når didaktisering i stort omfang gjøres av lærere i fag, i vårt tilfelle eksemplifisert ved L1, blir det etter hvert institusjonelt sett utfordrende i en lærerutdanning å skulle opprettholde to atskilte profesjonaliseringsspor – ett pedagogisk og ett rent faglig – som forutsettes administrativt integrert på en administrativt funksjonell måte (Hansén, 2023). Med kravet om fagdidaktikk etableres en ny profesjonalitet, helst samlet i en og samme person: den fagdidaktiske lærerutdanneren (Smidt, 2023; Ongstad, 2023). Det bidrar kanskje til at noen lærerutdanninger gjerne organiseres som enheter. Uten at det er empirisk undersøkt, kan det i Norge se ut til at et mer fagdidaktisk orientert morsmålsfag, L1, står noe sterkere i enhetlige lærerutdanninger enn i lærerutdanninger med en mer disiplinbasert, norskfaglig tradisjon.

Til sist er det kanskje denne stadig sterkere fagdidaktiske utviklingstrenden som mer enn andre faktorer har bidratt til økt profesjonalisering av nordisk lærerutdanning. I bunnen ligger da det nye profesjonsinnholdet, ikke isolert til elev eller til fagfag, men med økt kunnskap om den grunnleggende relasjonen elev-fag og videre om fag- og kunnskapsutvikling av den. En slik utvikling kan nyere lærerutdanningsforskning, morsmålsdidaktisk

forskning og institusjonalisering av utdanningsvitenskap være tre sterke uttrykk for. I de 50 årene disse epistemologiske prosessene har fått utvikle seg – innenfra, har samfunnet, myndighetene, politikerne og organisasjonene utenfra gradvis kommet til et i-pose-og-sekk-prinsipp, nemlig en profesjonalisering av lærerutdanningen gjennom økning av fagdidaktikk, men uten dermed å redusere pedagogikk og fagfag. I 1966 var norsk allmennlærerutdanning toårig og fagdidaktikk totalt fraværende. I 2023 er utdanningen femårig, og fagdidaktikk er ikke bare nærværende, men obligatorisk. Tre ekstra år ved en faginstitusjon for en lærerstudent utgjør kvantitativt sett en sterk grad av akademisering, men kan innebære en reell og funksjonell profesjonalisering, gitt at slik kunnskapsutvikling legitimeres gjennom orientering mot elev, klasserom, skole, utdanning og danning.

Bidragenes tema

Bidragene er ikke blitt formet direkte på bakgrunn av et styrende innrammingskapittel, men er mer blitt til gjennom en dialog underveis, gjennom skrivingens bevisstgjøring av erfaringer (Erixon & Ongstad, 2023). Noen generelle rammer var riktignok gitt, som at tekstene, basert på erfaring, skulle forholde seg til lærerutdannings økte profesjonalisering og akademisering, og det morsmålsdidaktiske og det innholdsmessige (fagene) skulle ha en sentral plass. Det var forventet at erfaringene og følgelig beretningene skulle dekke et faglig og yrkesmessig livsløp – i praksis et halvt århundre – og beskrive sosialisering fra elev til lærerutdannere og fagdidaktikere. Metodologisk skulle det vitenskapelige essayet og fremstillingene av livs- og yrkeshistorien balansere forholdet sak–person, særlig gjennom ulike former for kontekstualisering. Innenfor disse rammene har forfatterne valgt ulike vinklinger, i grove trekk som følger:

Erixon forfølger en tidlig, svensk nasjonal intensjon om forskningsbasering og bevisst akademisering som han finner aldri egentlig er kommet helt i mål. Hans spesielle grep er å illustrere utviklingen gjennom å legge sin egen faglige sosialisering gjennom skole, utdanning og yrkesliv parallelt med, tett opp mot og som illustrasjon til beskrivelsen av dragkampene rundt profesjonaliseringen, noe som gir en tett kobling mellom «life story» og «life history».

Ongstad legger mer vekt på fagenes og faginnholdets betydning, både rent personlig og mer generelt som kunnskapsutvikling, særlig didaktisering.

Utviklingen innenfor hans spesifikke erfaringsområder følges frem til spørsmålet om hva en lærerutdanner i dag egentlig kan eller bør være, og særlig om hvilken betydning forskning og utviklingsarbeid på ulike fagfelter og nivåer har hatt og kan få. Han gir først en diakron beskrivelse av fagutvikling. I siste del dveler han synkront ved betydningen av ulike underliggende profesjonaliseringsprosesser.

Smidt deler sin beretning i fire historier. Et felles tema er bevegelsene, sammenhengene og motsetningene mellom tre sosiokulturelle verdener: skolens, akademias og lærerutdanningens. Til slutt reflekterer han kritisk over ulike sider ved profesjonaliseringen og argumenterer, basert på sin egen beskrevne historie, eksplisitt normativt for en fremtidig tett kombinasjon av vitenskapelig og erfaringsbasert kunnskap.

Krogh studerer danskfaget i gymnaset og den fagdidaktiske del av gymnasielæreres utdanning. Hun undersøker sin egen faglige livshistorie som uttrykk for bestemte historiske muligheter for danskfaget og for gymnaset lærerutdanning. Hun anlegger til slutt et kritisk metaperspektiv på metodevalg, og viser hvordan også selve skrivearbeidet i vesentlig grad bidrar til å vitenskapeliggjøre (hennes) erfaringer.

Hansén ser diakront på svenskutdanning i Finland. Han knytter sin faglige livshistorie til en samfunnsmessig kontekst preget av politiske omveltninger og språkpolitiske motsetninger som har påvirket utdanning for den svensktalende minoriteten. Sentralt står hans samfunnsoppgave som lærer og forsker i skole og lærerutdanning. Utforskningen gjelder to temaer: spørsmålet om svensk som undervisningsspråk og skolefag og utfordringen med profesjonalisering av lærere, lærerutdannere og den kvalifiserende institusjonen lærerutdanning for finlandssvensker.

Oppsummering

I dette kapitlets innramming av bokprosjektets problemfelter ligger en påstand om at innholdsdimensjonen i studier av profesjonalisering har vært for lite belyst sammenliknet med den etablerte profesjonsforskningens forskning på akademisk drift. Fagdidaktisk og særlig morsmålsdidaktisk forskning og utviklingsarbeid ses som sentrale fagfelter som kan bidra til å fylle et slikt forskningsmessig misforhold. Kapitlet legger videre vekt på å gjøre noen generelle metodologiske avveininger. Det vitenskapelige essayet vurderes som redskap for å generere kunnskap og ny erkjennelse fra dette og andre fagfelter som bidragsyterne henter sine erfaringer fra.

Det vitenskapelige essayet kontrasteres videre forsiktig mot ulike metoder, vinklinger og tilnærminger anvendt i nyere historievitenskap. Også «life story-tradisjonen» står sentralt, siden bidragsyterne forventes å beskrive sine erfaringer diakront og følgelig narrativt samtidig som de kobler disse opp mot ulike relevante kontekster som i det vesentlige beskrives synkront.

Et viktig krav til de valgte tilnærmingene er derfor kontekstualisering. Uten å teoretisere kontekstbegrepet nærmere fremsettes likevel en generell påstand om at faglige foki bør relateres til sett av kontekster, for eksempel konkrete reformer og innovasjoner, men også mer abstrakte slike, som trender, meningsformer, paradigmer og utdanningspolitiske strategier. Et samfunns eksistensielle meningsformer ses som relevante kontekster. De synes å endre seg i takt med fremvekst av normer og tause ideologier som i ulike tider har styrt utdanningspolitikken.

Tematisk sett står spørsmålet om profesjonalisering særlig sentralt. Begrepet og profesjonsforskningens bruk av det problematiseres. Det diskuteres videre i relasjon til en rekke prosesser som antas å bidra til eller være en forutsetning for profesjonalisering. Prosessene gjennomgås relativt kort. Det gjelder forskningsbasing, teoretisering, akademisering, didaktisering, skriftliggjøring, internasjonalisering og globalisering. Didaktisering og skriftliggjøring har til nå mer sjelden vært assosiert med akademisert profesjonalisering. Et argument for å dvele ved disse to er at skriveforskning i Norge spesielt og Skandinavia generelt ser ut til å ha spilt en viktig rolle for profesjonalisering av fagdidaktikk. Det er skapt akademisk aksept for fagdidaktisk og yrkesdidaktisk forskning, som nå er mer på linje med pedagogisk forskning, gjerne samlet i begrepet utdanningsforskning. Sammen har de, supplert med annen relevant forskning, bidratt til etablering av både nasjonal og internasjonal lærerutdanningsforskning og følgelig til en tydeligere institusjonalisert utdanningsvitenskap.

Referanser

- Allee, V. (2012). *The knowledge evolution*. Routledge.
- Bauman, Z. (1993). *Postmodern ethics* (Bd. 34). Blackwell.
- Beacco, J. C., Coste, D., van de Ven, P.-H. & Vollmer, H. (2010). *Language and school subjects – linguistic dimension of knowledge building in school children*. Europarådet.
- Berge, K. L. (2017). Det gamle norskfaget er dødt – leve det nye norskfaget. *Norsklæreren*, 41(1), 26–34.
- Bergem, T., Björkqvist, O., Hansén, S.-E., Carlgren, I., & Hauge, T. E. (1997). Research on Teachers and Teacher Education in Scandinavia: a retrospective review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(3–4), 433–458.

- Borg, K. (2007). Akademisering: en väg till ökad professionalism i läraryrket. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(3), 211–225.
- Bourdieu, P. (2020). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press. (Opprinnelig utgitt 1977)
- Brantefors, L. (2016). *Ämnesdidaktik och lärarutbildning: ett diskussionsunderlag om ämnesdidaktik, ämnesdidaktisk forskning och lärarutbildning*. Notat. Uppsala universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:920761/FULLTEXT01.pdf>
- Burke, P. (2013). *Social history of knowledge: From Gutenberg to Diderot*. John Wiley.
- Bushby, P. A. (1994). Tackling the knowledge explosion without overloading the student. *Australian Veterinary Journal*, 71(11), 372–374.
- Caspersen, J., Bugge, H. & Oppegaard, S. M. N. (2017). *Humanister i lærerutdanningene* (HiOA-rapport 2017 nr. 2). Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Busse, G. (1994). Fachdidaktik als Freizeitdidaktik – an den Grenzen der Didaktisierung. *Freizeitpädagogik* 16(2), 106–112.
- Dale, E. L., Gilje, N. & Lillejord, S. (2011). *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Dilthey, W., Makkreel, R. A. & Rodi, F. (Red.). (2010). *Wilhelm Dilthey: Selected works, volume IV: Hermeneutics and the study of history* (Bd. 4). Princeton University Press.
- Dufva, T. & Dufva, M. (2019). Grasping the future of the digital society. *Futures*, 107, 17–28.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Løkensgard Hoel, T. (2010). *Skrive for å lære: skriving i høyere utdanning* (2. utg.) Abstrakt.
- Ekstrand, B. (2013, 28. august). *Forskningsanknytning i høyere utdanning i allmänhet och lärarutbildning i synnerhet*. Paper presentert ved Dialogkonferens, Pedagogisk Forskning, Skåne.
- Elstad, E. (2020). *Lærerutdanning i nordiske land*. Universitetsforlaget.
- Enebak, V. (2005). Den norske idéhistoriens idéhistorie. *Nytt norsk tidsskrift*, 22(3), 271–284.
- Erixon, P.-O. (2017). Läsundervisningens digitalisering. I P.-O. Erixon & J. Pennlert (Red.), *Digital humaniora: humaniora i en digital tid* (s. 165–188). Daidalos.
- Erixon, P.-O. (2023). Nu var det år 2022: politiska, strukturella och personliga hinder för lärarutbildningens akademisering i Sverige 1948–2022. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (Red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning: fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (s. 43–81). Cappelen Damm Akademisk.
- Erixon, P.-O., & Löfgren, M. (2018). Ett demokratilyft för Sverige? Om relationen mellan literacy, skönlitteratur och demokrati i Läslyftet. *Utbildning och demokrati*, 27(3), 7–33.
- Erixon, P.-O. & Ongstad, S. (2023). Den modersmålsdidaktiska forskningens roll för professionalisering av lärarutbildningen: perspektiv på metod och tema i fem bidrag. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (Red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning: fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (s. 229–255). Cappelen Damm Akademisk.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current sociology*, 61(5–6), 778–796.
- Feil, S. & Olteanu, A. (2018). Abduction, hermeneutics, and the interpretation of interpretations. *Human Arenas*, 1(2), 206–222.
- Floestad, G. (1983). *Filosofi og vitenskap: fra renessansen til vår egen tid*. Universitetsforlaget.
- Goodson, I. (1992). Studying teachers' lives: An emergent field of inquiry. I I. Goodson (Red.), *Studying teachers' lives* (s. 1–17). Routledge.
- Goodson, I., Antikainen, A., Sikes, P. & Andrews, M. (Red.). (2016). *The Routledge international handbook on narrative and life history*. Routledge.
- Green, B. & Erixon, P.-O. (2020). *Rethinking L1 education in a global era: Understanding the (post-)national L1 subjects in new and difficult times*. Springer.
- Grue, J. (2022). Kunnskapssamfunnets styringsteknologier. *Nytt norsk tidsskrift*, 39(1), 2–4.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (Bd. 1). Beacon.

- Halås, C. T. & McGuirk, J. (2021). Det vitenskapelige essayet i profesjonsforskning: en kritisk utprøvende metode. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 18(1), 5–14.
- Hansén, S.-E., Lavonen, J., Sjöberg, J., Aspfors, J. & Wikman, T. (2020). Spänningsmønster i finländsk lärarutbildning – rekrytering, reform, relevans. I Elstad, E. (Red.), *Lærerutdanning i nordiske land* (s. 69–89). Universitetsforlaget.
- Hansén, S.-E. (2023). Språk och profession: utbildning på svenska i Finland. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (Red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonisert lærerutdanning: fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (s. 191–228). Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (1997). *90-års utdanningsreformer og utfordringer for lærerutdanninga*. Høgskolen i Volda.
- Haug, P. (2003). Om forskings- og utviklingsarbeid i lærerutdanninga. I G. Karlsen & I. A. Kvalbein (Red.), *Norsk lærerutdanning: søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv* (s. 159–175). Universitetsforlaget.
- Heilä-Ylikallio, R., & Østern, A.-L. (2012). Universitetsämnet modersmålets didaktik i Finland – ett lärarutbildningsperspektiv. I S. Ongstad (Red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk: forskning, felt og fag* (108–141). Novus.
- Helsvig, K. G. (2022). Kunnskapssamfunnet og nasjonen: den internasjonale vendingen. *Nytt norsk tidsskrift*, 39(1), 5–17.
- Hobel, P. (2012). Når innovation og fagligt samspill sætter fag under pres – et casestudie. I E. Krogh & F. V. Nielsen (Red.), *Sammenlignende fagdidaktik* (2. utg., 159–182). Aarhus universitet.
- Hodysh, H. W. (1994). Objectivity and autobiography in historical research. *Education and Society*, 12, 89–95.
- Holmberg, P., Krogh, E., Nordenstam, A., Penne, S., Skarstein, D., Skyggebjerg, A. K., Tainio, L. & Heilä-Ylikallio, R. (2019). On the emergence of the L1 research field: A comparative study of PhD abstracts in the Nordic countries 2000–2017. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–27.
- Hopmann, S. (1998). Helhed og sammenheng i norsk læreruddannelse set i et internasjonalt perspektiv. *LR-publikasjon nr. 7*, s. 35–49, Lærerutdanningsrådet.
- Imsen, G. (2006). Allmenn didaktikk og fagdidaktikk – mellom dannelse og utdanningspolitikk. I S. Ongstad (Red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning: kunnskap i grenseland* (s. 243–257). Universitetsforlaget.
- Jarning, H. (2020). The knowledge nexus in teacher qualification: Education research and Norwegian general teacher education 1970–2020: Institutional and intellectual interchanges. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 4(3–4), 157–177.
- Jarrick, A. (1989). Framstegstanken i den historiska texten. Några uppslag om fiktion och forskning. *Bonniers litterära magasin*, (4), 237–245.
- Jenkins, A. & Healey, M. (2009). Developing the student as a researcher through the curriculum. *Innovations in Practice*, 2(1), 3–15.
- Jølle, L., Larsen, A. S., Otnes, H. & Aa, L. I. (Red.). (2021). *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden*. Universitetsforlaget.
- Karlsen, G. E. & Kvalbein, I. A. (2003). *Norsk lærerutdanning: søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var: en innføring i historiefaget*. Universitetsforlaget.
- Klausen, A. M. (1970). *Kultur: variasjon og sammenheng* (Studiefakkell nr. 27). Gyldendal.
- Krantz, K. (1997). Livshistoria – biografi – livsöde. I S. Akerman, R. Ambjörnsson & P. Rinby (Red.), *Att skriva människan: essäer om biografien som livshistoria och vetenskaplig genre* (s. 43–60). Carlsson.
- Krogh, E. (2005). *Et fag i moderniteten: Danskfagets didaktiske diskurser* (doktoravhandling), Syddansk Universitet.

- Krogh, E. (2018). Didaktisering og profesjonalisering. *Gymnasiepædagogik*, (110), 81–100.
- Krogh, E., & Penne, S. (2015). Introduction to «Languages, Literatures, and Literacies»: Re-searching paradoxes and negotiations in Scandinavian L1 subjects. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, (15), 1–16.
- Krogh, E., Qvortrup, A. & Graf, S. T. (Red.). (2022). *Bildung, knowledge, and global challenges in education: Didaktik and curriculum in the anthropocene era*. Routledge.
- Krogh, E. (2023). Didaktisk profesjonalisering gjennom et halvt århundrede. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (Red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning: fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (s. 83–118). Cappelen Damm Akademisk.
- Kulbrandstad, L. I. & Kulbrandstad, L. A. (2017). Framveksten av et profesjonsrettet lærerutdanningsfag i norsk – nasjonale linjer og bidrag fra Hedmark. I M. Løtveit (Red.). *Tidssignaler: lærerutdanningsfag i utvikling: utdanning av lærere på Hamar – 150 år* (s. 137–166). Oplandske Bokforlag.
- Kvalbein, I. A. (1999). *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Kvalbein, I. A. (2004). Lærerutdannere og profesjonsorientering. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(1), 19–36.
- Kvale, S. E. (1989). *Issues of validity in qualitative research*. Studentlitteratur.
- Kyvik, S., Prøitz, T. S. & Aamodt, P. O. (2015). *Evaluering av Ph.d.-rådet – et initiativ til styrket uddannelsesforskning rettet mod folkeskolen* (NIFU-rapport nr. 7). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Kyvik, S. & Skodvin, O.-J. (2003). Research in the non-university higher education sector: Tensions and dilemmas. *Higher Education* 45(2), 203–222.
- Linell, P. (2004). *The written language bias in linguistics: Its nature, origins and transformations*. Routledge.
- Ludwig, D. (2015). Extended cognition and the explosion of knowledge. *Philosophical Psychology*, 28(3), 355–368.
- Madsen, L. & Jensen, E. (2020). Lærerruddannelsen i Danmark. I E. Elstad (Red.), *Lærerruddanning i nordiske land* (s. 139–156). Universitetsforlaget.
- Madssen, K. A. (1999). *Morsmålfagets normtekster: Et skolefag blir til: norskfaget mellom tradisjon og politikk* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Madssen, K. A. (2020). *Levde lærerliv: Volda-læreren i brevbøker 1930–1995*. Cappelen Damm Akademisk.
- Martin, J. R. (1997). Analysing genre: Functional parameters. I F. Christie & J. R. Martin (Red.), *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*, (s. 3–39). Cassell.
- Mausethagen, S. (2021). Negotiating professionalism: Emerging discourses of teacher professionalism in Norway. I J. E. Larsen, B. Schulte & F. W. Thue (Red.), *Schoolteachers and the Nordic model: Comparative and historical perspectives* (s. 190–202). Routledge.
- Mausethagen, S. & Smeby, J.-C. (Red.). (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget.
- Messel, J. (2022). *Profesjonsutdanninger i sentrum: fra jordmorutdanning til OsloMet 1818–2018*. Pax.
- Messel, J., & Smeby, J. C. (2017). Akademisering av høyskoleutdanningene. I Mausethagen, S. & Smeby, J.-C. (Red.). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*, s. 44–56. Universitetsforlaget.
- Moi, T. (1991). Appropriating Bourdieu: Feminist theory and Pierre Bourdieu's sociology of culture. *New literary history*, 22(4), 1017–1049.
- Molander, A. & Smeby, J.-C. (2013). Innledning. I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier II* (s. 9–13). Universitetsforlaget.
- Nasjonal forskerskole for lærerutdanning. (2022). *NAFOL – Nasjonal forskerskole for lærerutdanning*. <https://www.ntnu.no/nafol/nafol>
- Nerenberg, E. (2017). Doxa, orthodox, paradox, heterodox, oxymoron. I R. Glynn (Red.), *Remembering Aldo Moro* (s. 62–77). Routledge.

- Norges forskningsråd. (2004). *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP: kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving*. Norges forskningsråd.
- Ong, W. J. (2013). *Orality and literacy*. Routledge.
- Ongstad, S. (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Ongstad, S. (1998). Forskningsbasert undervisning – retorikk eller realisme? I *LR Publikasjon nr. 7*. Lærerutdanningsrådet.
- Ongstad, S. (Red.). (2006). *Fag og didaktikk i lærerutdanning: kunnskap i grenseland*. Universitetsforlaget.
- Ongstad, S. (2012a). Trender i internasjonal morsmålsdidaktisk forskning? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(3), 172–184.
- Ongstad, S. (Red.). (2012b). *Nordisk morsmålsdidaktikk: forskning, felt og fag*. Novus.
- Ongstad, S. (2014). The blindness of focusing: Pragmatic theories of communication and the challenge of validation. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 5(2), 128–144.
- Ongstad, S. (2017). Pedagogisk + fagdidaktisk forskning = utdanningsforskning? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(1), 68–79.
- Ongstad, S. (2018). Fagdidaktisk forskning i Norden. I T. S. Christensen, N. F. Elf, P. Hobel & A. Qvortrup (Red.), *Didaktik i utvikling* (s. 44–58). Klim.
- Ongstad, S. (2020). Curricular L1 disciplinarity: Between Norwegianness and internationality. I B. Green & P.-O. Erixon (Red.), *Rethinking L1 education in a global era: Understanding the (post-)national L1 subjects in new and difficult times* (s. 83–112). Springer.
- Ongstad, S. (2022). Perceptions of context. Epistemological and methodological implications for metastudying zoo-communication. *Biosemiotics*, 15(3), 497–518.
- Ongstad, S. (2023). Profesjonalisering av norsk lærerutdanning: et deltakerperspektiv på 50 års kunnskapsutvikling av fag, fagdidaktikk og forskning. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (Red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning: fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (s. 157–190). Cappelen Damm Akademisk.
- Osland, O. (2017). Om «akademisering» av dei korte profesjonsutdanningane. *Nytt norsk tidsskrift*, 34(4), 428–436.
- Popper, K. R. (1963). Science as falsification. *Conjectures and Refutations*, (1), 33–39.
- Rasmussen, J. (2006). Det pædagogiske paradoks og det selvreferentielle subjekt. I J. Sjøberg & S.-E. Hansén (Red.), *Framtidens lærare: om lærerutbildningens samhälleliga, didaktiska och kompetensmässiga villkor i Norden*. Åbo Akademi.
- Ryymän, T. S., Andresen, A., Heiret, J. & Melve, L. (2019). Hovedtendenser i norsk historievitenskap 1969–2015 belyst gjennom doktoravhandlinger. *Historisk tidsskrift*, 98(2), 130–166.
- Røyne, A. (2018). *Menneskets grunnstoffer: Byggeklossene vi og verden er laget av*. Kagge.
- Sass, K. (2022). *The politics of comprehensive school reforms*. Cambridge University Press.
- Sawyer, W. & van de Ven, P.-H. (2007). Starting points: Paradigms of mother tongue education. *L1- educational studies in language and literature*, 7(1), 5–20.
- Sjøberg, J. & Hansén, S.-E. (Red.). (2006). *Framtidens lærare: om lærerutbildningens samhälleliga, didaktiska och kompetensmässiga villkor i Norden*. Åbo Akademi.
- Skagen, K. (2014). Digitalisering som statlig avdidaktisering av klasserommet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(6), 440–451.
- Skarpenes, O. (2007). Kunnskapssparadokser i kunnskapssamfunnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(1), 17–29.
- Slagstad, R. & Messel, J. (Red.). (2014). *Profesjonshistorier*. Pax.
- Slagstad, R. (2006). *Kunnskapens hus*. Pax.
- Smeby, J.-C. (2014). Academic drift in vocational education? I J.-C. Smeby & M. Sutphen (Red.), *From vocational to professional education* (s. 7–25). Routledge.
- Smidt, J. K. (1989). *Seks lesere på skole: Hva de søkte, hva de fant: En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Universitetsforlaget.

- Smidt, J. (1993). *Ny skriveforskning i Norge: en oversikt*. Norges forskningsråd.
- Smidt, J. (2023). Profesjonalisering av lærerutdanning og kamp om fag og faglighet: et personlig essay om norskdidaktikk og lærerutdanning. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (Red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonisert lærerutdanning: fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (s. 157–190). Cappelen Damm Akademisk.
- Schwach, V., Bergene, A. C. & Carlsten, T. C. (2021). *Evaluering av Nasjonal forskerskole for lærerutdanning (NAFOL): aktivitet og kvalitet*. Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Strømnes, Å. L., Rørvik, H., & Eilertsen, T. V. (1997). Didactical thinking and research in Norway during the four last decades. *Scandinavian journal of educational research*, 41(3–4), 237–258.
- Swedberg, R. (2016). Before theory comes theorizing or how to make social science more interesting. *British Journal of Sociology*, 67(1), 5–22.
- Tarvi, L. (2015). Chronotope and metaphor as ways of time-space contextual blending: The principle of relativity in literature. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 10(1), 193–208.
- Telhaug, A. O. (1990). *Forsøksrådet for skoleverket 1954–1984: en studie i norsk skoleutvikling*. Rådet for samfunnsvitenskapelig forskning, Norges almenvitenskapelige forskningsråd.
- Thomas, W. I. & Znaniecki, F. (1996). *The Polish peasant in Europe and America: A classic work in immigration history*. University of Illinois Press. (Opprinnelig utgitt 1927.)
- Tyler, R. W. (1965). The knowledge explosion: Implications for secondary education. *Educational Forum*, 29(2), 145–153.
- Universitetet i Sørøst-Norge. (2023). *Skrivbib*. <https://bibliotek.usn.no/databaser-og-fagsider/skrivbib>
- Van de Ven, P.-H. (2016). Have I become a better teacher? Teaching Dutch in upper secondary school (1970–2015). *Changing English*, 23(2), 139–157. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2016.1162967>
- Westberg, J. (2017). Vad är utbildningshistoria? Ett forskningsfältets historia, framtid och relation till pedagogikämnet. *Utbildning och demokrati*, 26(3), 7–37.
- Wollscheid, S. (2015). *Nordisk forskning og forskningsbasert policy og praksis på barnehage- og grunnskoleområdet: en systematisk kartlegging* [Arbeidsnotat nr. 19]. Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Wood, D. R. (2000). Narrating professional development: Teachers' stories as texts for improving practice. *Anthropology and Education Quarterly*, 31(4), 426–448.
- Østern, A.-L., & Smith, K. (2019). NAFOL – en forskerskole for norsk lærerutdanning: – En studie i akademisk praksis i lys av praksisarkitekturer og komplementære forståelsesformer fra vitenskap og kunst. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 11(1), 85–109.
- Østerud, P., Sunnanå, S. & Frøysnes, Å. (2015). *Norsk lærerutdanning i etterkrigstida: ei utvikling i spenning mellom tradisjon og fornying*. ABM-media.
- Aasen, P. (2007). Læringsplakatens utdanningspolitiske kontekst. I J. Møller & L. Sundli, (Red.), *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt* (s. 23–44). Høyskoleforlaget.
- Aasen, P., Prøitz, T. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 417–433.
- Åstrand, B. (2020). Svensk lärarutbildning – en akademisk professionsutbildning med förhinder. I E. Elstad, (Red.), *Lærerutdanning i nordiske land* (s. 99–119). Universitetsforlaget.

KAPITTEL 2

Nu var det år 2022 – politiska, strukturella och personliga hinder för lärarutbildningens akademisering i Sverige 1948–2022

Per-Olof Erixon professor, Umeå universitet

Abstract: This essay is about the research development of Swedish teacher education (TE) with a particular focus on Umeå University during the 1990s. The historical background consists of the reform proposals in the field of schools and TE presented in the late 1940s by the 1946 School Commission and then carefully and slowly implemented the coming decades after numerous governmental investigations. The aim captures the question why it took so long time to integrate TE into the Swedish enlarged higher education system. One explanation that presented relates to the fact that TE did not receive its own academic structures when it was integrated in 1977 and that it was subordinated to the good will of the established university disciplines to develop research and postgraduate education with relevance to TE. Another explanation is that the incorporation of vocational education into university structures generally challenges the historical independence of the independent disciplines and the right to define their own research, while at the same time they became more dependent on political decisions. The order of discourse that prevails within the university is based on the university disciplines that constitute power base at the university, which is unreflectively traded by the university's top management, not infrequently recruited from a natural science discipline. The conclusion is that a new order of discourse should be built up before TE together with other vocational programs, fully becomes a natural part of the Swedish university structures.

Nyckelord: Lärarutbildning, akademisering, diskursordning

Sitering: Erixon, P.-O. (2023). Nu var det år 2022 – politiska, strukturella och personliga hinder för lärarutbildningens akademisering i Sverige 1948–2022. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning. Fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (Kap. 2, s. 43–81). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.197.ch2>
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Introduktion

Jag minns att det var i juni månad, strax före semestern 1994. Jag var på väg ner till Lärarhögskolans gamla lokaler, belägen i en gul byggnad mitt i Umeå centrum. Med sina valv och sin stenlagda innergård påminde den om en tid som varit, både för mig personligen och för lärarutbildningen som helhet. Byggnaden uppfördes 1923–25 för att hysa folkskoleseminariet och själv hade jag en dag cirka femtio år senare, i januari 1974, stigit in genom en av ingångarna för att påbörja mina studier till mellanstadielärare. Det är en pampig fastighet bestående av en central byggnad på tre och en halv våningar med vinkelställda flyglar, en öppen arkad och en stenbelagd innergård. Byggnaden smyckades i ena hörnet av en så kallad lanternin, det vill säga ett litet runt torn med fönster som kröner taket. Lanterninen kan ses som ett arkitektoniskt uttryck för att lärarutbildning och skola var viktiga samhällsinstitutioner, som liksom lanterninen släppte in kunskapens ljus. Den nya större byggnaden kunde ta emot fler seminarister och förväntades lösa en svår lärarbrist i Norrland på den tiden. När lärarutbildningen uppgick i en utvidgad högskolestruktur 1977 (H77) övertog statens Akademiska Hus Lärarhögskolans lokaler. När sedan valfrihet och friskolor infördes köptes byggnaden av ett lokalt friskoleföretag.

Men nu var det juni månad 1994 och sommaren var i antågande. Med en avhandling i litteraturvetenskap i bagaget och två års erfarenhet som vikarierande lektor vid Litteraturvetenskapliga institutionen hade jag fått anställning vid lärarutbildningen. Till mina meriter kunde jag också räkna två lärarexamina, först till mellanstadielärare och sedan ämneslärare i svenska och historia, samt flera års erfarenhet som både högstadie- och gymnasielärare. Lärarutbildningen var inhyst i Lärarhögskolans gamla lokaler, vars fasader nu skiftat färg från gult till grått. Jag skulle träffa mina blivande kollegor före sommaren för att lättare komma igång med mina arbetsuppgifter efter semestern.

Av ledaren för institutionen, efter romerskt mönster kallad prefekt, fick jag höra om den utveckling av forskning som hade initierats av universitetsledningen i början av nittioalet. Detta intresse för lärarutbildningens plats i strukturerna innebar bland annat att prefekter inom lärarutbildningen tillsammans med ordförande i Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildningen (UFNL), professorn i pedagogik, och alla medarbetare på institutionerna hade mobiliserats för det strategiska arbetet. För min blivande institution innebar det att medel hade ställts till förfogande för

fyra av mina kollegor att bedriva forskarstudier i för lärarutbildningen olika relevanta discipliner. I de nya akademiska hierarkier som höll på att etableras inom lärarutbildningen saknade mina kollegor forskarutbildning och hade titeln adjunkter. Tre hade blivit antagna i ämnet pedagogik och en i ämnet historia med inriktning mot ämnesdidaktik. Till detta hade man även anställt en gästprofessor från Göteborg, som skulle gjuta mod i en osäker skara av lärarutbildare.

Jag drog slutsatsen att min anställning ingick i detta sammanhang, för jag hade forskarutbildning och flera års erfarenhet som lärare. Därför passade jag bra för den utveckling som var på gång. Senare har jag förstått att det lika mycket handlade om att jag med min bakgrund i en disciplin, litteraturvetenskap, och den diskursordning som rådde inom akademien hade större rätt och makt att tala (Foucault, 1993) än mina kollegor, som saknade forskarutbildning och disciplinär tillhörighet. Vad som är sant och normalt är för Foucault (1993) en fråga om vem eller vilka som har makten att formulera sig. Den rådande diskursen förenar individer inom en grupp, men utestänger samtidigt grupper som befinner sig utanför. I detta fall var det lärarutbildningen, som helt saknade de strukturer som krävdes för tillhörighet: eget ämne, egen forskning och egen forskarutbildning. Till diskursens ordning vid ett universitet hör också att discipliner utövar hegemoni över professionsutbildningar.

Efter en termin utsågs jag i januari 1995 till institutionens prefekt. Som ansvarig för institutionens påbjudna forskningsutveckling, som det kallades, började jag fundera över varför det hade tagit så lång tid efter det att lärarutbildningen hade integrerats i högskolestrukturen innan denna utveckling hade tagit fart. Det blev en drivkraft för det arbete som skulle följa och i vilket inte bara jag deltog. Den fråga jag ställde mig, och som är utgångspunkten i det här kapitlet, var ganska självklar, nämligen: *Varför hade det tagit så lång tid för lärarutbildningen att inordnas i universitetsstrukturerna?*

Den dubbla temporala aspekten av berättartid

Nu försöker jag återkalla några av de händelser som jag menar varit betydelsefulla i forskningsutvecklingen av lärarutbildningen i Sverige. Utgångspunkten är Umeå universitet där jag varit student i 20 år och anställd lärare och forskare i 30 år.

Född på 1950-talet formades jag i början av 1970-talet av 68-generations kollektiva minne och medvetande. Liksom mina kollegor i den här boken utvecklades och definierades också mitt uppdrag av periodens kamp för social rättvisa och viljan att göra skillnad i världen (Goodson & Hargreaves, 2006; Purhonen, 2017). Den tog sig bland annat uttryck i ett tidigt ställningstagande mot kriget i Vietnam och det som gick under benämningen USA-imperialismen, och ”Nixons lakejer” i den svenska regeringen. Den grundade sig också på min sociala bakgrund. Far var fabriksarbetare och mor arbetade som vårdbiträde, vilket gav mig ett underifrånperspektiv på samhället, allt inneslutet i en frikyrklig protestantisk etik som uppmuntrade hårt arbete och entreprenörskap (Weber, 1990). Överfört till skola och lärarutbildning upplevde jag påtagligt både den sociala orättvisa som utgjorde grunden för det gamla särskiljande parallellskolesystemet och det akademiska och särskiljande utanförskap som präglade lärarutbildningen.

När jag som nydisputerad och med en traditionell avhandling i ämnet litteraturvetenskap erbjöds anställning som lärarutbildare, fick lärarutbildningens utanförskap sitt symboliska uttryck i att den tilldelats en plats i Lärarhögskolans gamla lokaler i stadens centrum, långt från universitetets campus. Min anställning var på en institution som utbildade lärarstudenter i svenska och samhällsorienterande ämnen, det vill säga i skolämnen, och som saknade egen forskning och egen forskarutbildning. Under alla de år jag varit engagerad i lärarutbildningens akademiska utveckling har jag bedrivit forskning inom det svenskdidaktiska området. Det har då handlat om projekt där jag använt romaner om skolan skrivna av utbildade lärare, för att studera upplevelsesidan av den svenska folkskolan under 1900-talet (Erixon, 2002a), diktskrivning som pedagogiskt arbete i gymnasieskolan (Erixon, 2004), hur nya digitala medier förändrat förutsättningar för undervisning i svenskämnet (Elmfeldt & Erixon, 2007; Erixon, 2010, 2014, 2016, 2017), akademiskt skrivande i lärarutbildningen (Erixon Arreman & Erixon, 2015; Erixon & Erixon Arreman, 2017, 2018), modersmålsämnet i ett internationellt perspektiv (Green & Erixon, 2020), genomförandet av det så kallade Läslyftet (Erixon & Löfgren, 2018; Löfgren & Erixon, 2022), läraryrkets akademisering (Hansson & Erixon, 2019; Bergmark & Erixon, 2019; Erixon & Hansson, 2022) samt lärarutbildningen i Sverige (Erixon & Kallós, 2005; Erixon Arreman & Erixon, 2008) och Namibia (Erixon Arreman, Erixon & Rehn, 2016).

Till skillnad från mina kollegor i denna bok är fokus i detta kapitel inte mitt engagemang och min forskning inom svenskdidaktiken, utan

lärarutbildningens akademisering och kamp för en rättmätig plats inom akademien, dock vid en institution som bedrev lärarutbildning inom sven-skämnet och de samhällsorienterade ämnena.

Till min hjälp har jag artiklar och kapitel som jag skrivit om den utveckling jag varit en del av (Erixon, 2002b; Erixon & Kallós, 2005). Dessa erfarenheter sätter jag i relation till den forskning som jag bedrivit under de senaste två åren i ett forskningsprojekt finansierat av Vetenskapsrådet, ”Estetikens ekologi”, och som bland annat handlar om lärarutbildningens akademisering eller ’academic drift’ (Kyvik, 2004; Erixon, Jeansson, Westerlund & Wikberg, 2023; Erixon & Wikberg, 2023). Till stöd för mitt arbete har jag bland annat *Statens offentliga utredningar* (SOU), vilket Simola (2000) kallar för auktoritativa policytexter till skillnad från styrande policytexter. De styrande policytexterna är ofta av lagstiftande karaktär och avser direkt påverka den praktik de riktar sig mot. De auktoritativa texterna avser också att påverka en verksamhet men är mindre formellt styrande och initierade i ett tidigt skede.

Liksom i en tidigare artikel och med ett 20-årigt perspektiv på den, ”Nu var det 2002 – ett ämnes tillblivelse sett ur ett prefektperspektiv” (Erixon, 2002), utgör det här kapitlet en sorts självbiografisk skildring. Men det är inte bara en berättelse om förflutna händelser, utan en berättelse i vilken det förflutna ses i ljuset av vår samtid (Hodysh, 1994). Detta får sitt uttryck i en narrativ struktur av sammantvinnade ”dubbla minnen” som dramatiserar den dubbla temporala aspekten av berättartid (Witt Brattström, 1989). Min artikel från 2002 blir ytterligare ett lager som ska tolkas och sättas in i detta nya sammanhang, vilket innebär att den narrativa strukturen utökas med ett ”tredje” minne. Den första meningen ”Jag minns att det var i juni månad, strax före semestern 1994” utgör diskursens början (jag minns) liksom berättelsens början (att det var i juni månad 1994). Fortsättningsvis kommer de olika minnena ibland att vara sammantvinnade, ibland åtskilda, vilket ger mig möjlighet att kontextualisera de händelser som bygger upp berättelsen.

Vi lever inte historier och historiskt berättande är inte modeller för händelser som varit, utan snarare ett sätt för oss att göra händelser och sammanhang begripliga, ett sorts metaforiska påståenden, kulturellt sanktionerade. Inget händelseförlopp bildar en berättelse – den måste skapas med hjälp av språket (White, 1978). Utifrån mina egna erfarenheter och det perspektiv jag nu besitter igångsattes ett vetenskapliggörande av lärarutbildningen redan efter andra världskriget med 1946 års *Skolkommision*

(1948:27). Men processen har varit långsam och fick inte sin delösning förrän 2001 med en ny lärarutbildning, byggd på Lärarutbildningskommitténs betänkande *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling* (SOU 1999:63).

1946 års Skolkommission

En vanlig uppfattning om lärarutbildningen i Sverige är att den tillsammans med andra yrkesutbildningar genomgick ett vetenskapliggörande först när den inordnades i universitets- och högskolestrukturerna 1977, det vill säga att den "akademiserades" och att den fram till dess organisatoriskt och innehållsligt befunnit sig på avstånd från vetenskap och universitetsstrukturer. Begreppet för den här utvecklingen är 'academic drift' (Kyvik, 2004), som i forskningen förbinds med det som kallas 'massification' eller 'widening participation' (French, 2013). Som ett internationellt fenomen förbinds denna utveckling med 1960- och 1970-talen. Men den bilden måste nyanseras. Redan efter andra världskriget tillsattes *1946 års Skolkommission* (SOU, 1948:27) med uppgift att komma med förslag på en reformerad skola och en lärarutbildning byggd på vetenskaplig grund. Detta skulle initialt tillförsäkras genom inrättandet av så kallade Lärarhögskolor, vid sidan av universitetsstrukturerna, men det kom inte till fullo att genomföras förrän lärarutbildningen integrerades i en utvidgad högskolestruktur 1977.

De stora reformerna på skolans och lärarutbildningens område som Skolkommissionen föreslår efter andra världskriget hade som övergripande mål en demokratisering av utbildning (Ringarp & Waldow, 2016). Idéerna formulerades i en tid då världen andligt och materiellt låg i ruiner och en ny värld skulle skapas. Triaden demokrati, vetenskap och teknologi var jämte jämlikhetsambitionen, som innefattade strävan efter social rättvisa på utbildningens område oavsett social och ekonomisk bakgrund, den grund på vilken den nya skolan och lärarutbildningen skulle bygga. Det handlade om att skapa ett mer rättvist samhälle och en ekonomisk effektivisering med hjälp av utbildningssystemet (Telhaug, Mediås & Aasen, 2006). För att nå detta syfte hämtade man sina argument från vetenskapen och den vetenskapliga disciplinen framför andra var pedagogik med inriktning mot psykologi.

De stora ideologiska perspektiven hade skjutits åt sidan till förmån för en teknokratisk förvaltningsideologi med välfärd och effektivitet som

ledstjärnor – en ny typ av rationalitet. Det rådde ett harmoniskt samarbete mellan privat näringsliv och socialdemokratiska regeringar, byggd på en demokratisk överideologi som inte ifrågasatts. Efterkrigstidens Sverige utmärktes av politisk konsensus, menar Nordin (1983). Liksom i många andra länder karakteriserades den förda politiken i Sverige av övertygelsen om att det var önskvärt att planera framtiden, vilket genomfördes med hjälp av avancerade vetenskapliga och statistiska metoder och rapporter fulla av matematiska modeller och prognoser om framtidens tillväxt. Skolkommisionens reformförslag gällde både skolan och lärarutbildningen, två intimt sammantvinnade verksamheter.

Parallellskolan

Efterkrigstidens stora skolreformer baserades i hög grad på stora statistiska analyser med inriktning mot begåvning och differentiering i skolan (Sundberg, 2007). Forskningen skulle leverera svar baserade på experiment och utvärderingar för att i sin tur ligga till grund för kommande skolreformer. De politiska utbildningsreformerna och den pedagogiskt-psykologiska forskningen kom på så sätt att kopplas mycket nära samman. Pedagogikforskaren Torsten Husén menar att motivet för de skolreformer som föreslogs, och som hade direkt påverkan på lärarutbildningsreformerna, var tvåfaldigt (Husén, 1986). Det handlade dels om ökad och mer jämlik utbildning som skulle bidra till minskad fattigdom och större rättvisa, dels om att interventioner inom utbildningsområdet är mindre kontroversiella och därför mindre ”farliga” än försök att förändra den övergripande sociala och ekonomiska ordningen (Husén, 1986, s. 155).

Det identifierade problemet var således social ojämlikhet, som med hjälp av utbildningsreformer skulle skapa förutsättningar för en ökad grad av social jämlikhet. Därför måste både skolan och lärarutbildningen reformeras. En demokratisering av det svenska skolsystemet innebar ett mer enhetligt skolsystem. En aktuell skolpolitisk fråga från början av 1900-talet hade varit det så kallade parallellskolesystemet, där flera skolformer med olika inriktningar bedrivs parallellt. I den svenska kontexten utgjordes de båda skolformerna av å ena sidan *folkskolan* och å den andra *läroverket*, namnet på statliga gymnasier. Termen avskaffades 1966. De aviserade reformerna i *1946 års Skolkommision* (SOU 1948:27) avsåg att ersätta detta system med en gemensam grundskola för alla elever.

När 1946 års *Skolkommision* (1948:27) lade fram ”allmänna riktlinjer för en demokratisering av det svenska skolväsendet” (s. 1), menade man att den svenska skolan inte hållit ”jämna steg” med samhällets utveckling, att den var ”outvecklad” och med starka medeltida inslag i pedagogiken. Men nödvändiga förändringar menade man kunde ”göras med varsam hand” (s. 3), vilket innebar att gamla och nya strukturer levde sida vid sida under flera decennier. Detta skulle också visa sig när det gäller lärarutbildningen.

Genom min generationstillhörighet kom jag under min skoltid att tillhöra både det gamla parallellskolesystemet, som långsamt var på väg ut, och det nya i form av en reformerad gymnasieskola. Det gav mig insikt och upplevelser av såväl ett föråldrat som ett reformerat och mer demokratiskt grundat skolsystem.

Folkskolan 1961–1967

”Folkundervisning” var ett annat namn på de två systemen folkskola och realskola. Min första dag i folkskolan började i en nybyggd paviljong, som den kallades, en mindre och mer tillfällig byggnad. Den stod i anslutning till den mer magnifika realskolan som var byggd i gult tegel i början av 1950-talet när realskolan hade kommit till staden. Föga anade jag då de stora reformer som var på gång när jag hand i hand med min mor var på väg till uppropet i augusti månad 1961. Det året tillhörde jag den sista årskullen som började i folkskolan. Den första läroplanen för den nya grundskolan kom året därpå, 1962. Folkskolan hade också mina föräldrar gått i och den hade varit föremål för en intensiv debatt under större delen av 1900-talet. Igenkänningsfaktorn för min mor var säkert hög denna min första skoldag. Själv hade hon gått sexårig folkskola i slutet av 1930-talet och början av 1940-talet, och därpå några veckors fortsättningskola, innan hon nödd och tvungen som 13-årig ung flicka började arbeta som hushållerska hos sina morbröder. Detsamma gällde min fars skolgång.

Skoldagarna började alltid om jag minns rätt med psalm 506, ”Din klara sol går åter upp”. Den markerade den kyrkliga inramning som gällt för folkskolan ända sedan dess start 1842, trots att den vetenskapliga grunden enligt 1946 års *Skolkommision* (1948:27) skulle bryta kyrkans historiska makt över folkskolan liksom seminarieutbildningen av folkskolans lärare. Redan efter en termin tilldelades vi en grå betygsbok, där det angavs bokstavs betyg för dels ”uppförande”, dels ”ordning”, det vill säga betyg på vår personliga karaktär. Det högsta betyget var stort A, vilket man alltid

förväntade sig i just uppförande och ordning. Något annat var otänkbart och kunde leda till stora problem, förstod vi. I årskurs 2 fick vi betyg i alla våra ämnen.

Realskolan (1967–1970)

Det andra systemet av ”folkundervisningen” utgjordes av kommunala högre skolor, som erbjöd realskoleutbildning med realexamen. Från läsåret 1952/53 hade skolornas namn ändrats från kommunala mellanskolor till kommunala realskolor. När principbeslutet 1950 togs om en enhetsskola eller grundskola ökade antalet kommunala realskolor. De avvecklades senare under 1960-talet i samband med grundskolans införande. Från årskurs 6 i folkskolan fick jag ”söka in” till den kommunala realskolan. Den hade 1950 ombildats från en högre folkskola till en kommunal mellanskola, för att sedan från den 1 juli 1952 ombildas till en kommunal realskola (Porsgaard, 2011). Där kunde man ta realexamen från 1950 fram till 1971.

Folkundervisningen hade också sin differentiering. Det var ingen självklarhet att gå i realskola. Man kände sig utvald. För att bli antagen till realskolan krävdes skapliga betyg från årskurs 6 i folkskolan. Var gränserna gick var vi omedvetna om och under veckorna innan antagningarna var klara och offentliggjorda spekulerade vi i klassen över kraven. Den treåriga realskolan krävde något högre betyg än den fyraåriga, visste vi. Om man inte lyckades ta sig in vare sig på den treåriga eller fyraåriga realskolan, var ytterligare två år i folkskola enda alternativet och vägen vidare i utbildningssystemet mer eller mindre stängd. Vid det utfallet skulle vi dessutom få en mycket sträng manlig lärare, som var intimt förbunden med svårhanterade pojkar som krävde hård disciplin.

Utvaldheten fick sitt uttryck i att antagningen till realskolan rönt en viss massmedial uppmärksamhet. Lokaltidningen publicerade namnen på alla dem som antagits. Det var en dag i maj månad 1967, minns jag ännu, när jag hittade mitt eget namn bland dem som antagits till den treåriga realskolan. Jag har sparat det som ett urklipp i en pärm, där jag med röd penna strukit under mitt namn. Liksom min första skoldag tror jag att solen sken också denna dag, även om det bara var inombords. Finalen på dessa studier finns dokumenterade i ett fotoalbum. Där står jag med min gråa realmössa och ett stort fång av blommor runt halsen. Det kändes nästan som en riktig studentexamen.

Den nya gymnasieskolan

Det allmänna läroverket med staten som huvudman, som avsåg högre läroverk med realskolenivå och gymnasienivå men också läroverk som enbart innefattade realskolenivå, utgjorde det tredje skolsystemet. Parallellt fanns också som ett fjärde system i form av privatläroverk eller enskilda läroverk eller mellanskolor som de kallades. När riksdagen 1962 hade fattat beslut om den nya grundskolan blev detta början på reformer inom hela skolväsendet som genomförs under de kommande decennierna, exempelvis *Gymnasieutredningen* (SOU 1963:42), som 1963 lade fram ett förslag om en ny gymnasieskola. Den var ett av de sista stegen i övergången från parallellskolesystem till enhetsskola. Grundtanken var att gymnasiet som tidigare utbildat en begränsad elit nu skulle fungera som en ungdomsskola för alla. Som uttryck för detta firades studentexamen sista gången 1968 med censorer, muntlig examen och skriftliga examensprov. Beslutet om en ny läroplan, Lgy70, togs i maj 1970 men kom att gälla först från den 1 juli 1971. Gymnasieskolan får därefter 22 linjer, där de tidigare praktiska, tekniska och yrkesinriktade utbildningarna i huvudsak blev tvååriga, medan de tidigare teoretiska gymnasielinjerna blev treåriga och en blev fyraårig.

Själv började jag mina gymnasiestudier hösten 1970 och skolreformerna hade nu hunnit ifatt mig. Jag tillhörde plötsligt den första gruppen av elever som skulle studera enligt en ny läroplan. Även om det skulle dröja ett år innan den nya läroplanen formellt gällde, kändes det som att resterna av den gamla lärdomsskolan, högre allmänna läroverket, hade vädrats ut, för att införliva utbildningar som också var praktiska och tvååriga i den så kallade fackskolan. Känslan av något nytt förstärktes av att skolbyggnaden var helt ny liksom namnet. Min tolkning nu är att kommunen hade antagit den nya läroplanen innan den formellt hade vunnit laga kraft.

Återigen befann jag mig i skarven mellan det gamla och det nya. Men skillnaden var stor. När jag nio år tidigare hade börjat lågstadiets årskurs 1 hösten 1961, valde den kommun där jag vuxit upp i att hålla fast vid det gamla – folkskolan. När jag nu 1970 skulle börja gymnasiets årskurs 1 i en annan kommun, hade den nya kommunen valt att med framtiden i sikte föregå formaliteterna och låta mig börja i den nya beslutade gymnasieskolan ett år tidigare. Så här i efterhand kan jag se det som en liten kompensation för den förda skolpolitiken i min hemkommun.

För att gardera mig inför framtida yrkesval hade jag valt treårig naturvetenskaplig linje. Motivet för detta framstår så här i efterhand som lite

gåtfullt. Kanske var det mina några år äldre kusiner som med stor framgång tagit studenten i det gamla läroverket och påbörjat sina medicinstudier, som hade påverkat mitt val? Självtänks jag att jag var stolt över att gå i den nya gymnasieskolan. Mina politiska grundvärderingar hade redan formats och jag trodde starkt på en mer jämlik skola. Därför blev också skillnaden akut i samband med avslutningen, det som tidigare kallades studentexamen och var förbundet med blommor runt halsen, studenter på lastbilsflak och viktigast av allt: den vita studentmössan.

I den nya gymnasieskolan tog man inte studenten – utan ”gick ut” gymnasiet. Det var stor skillnad det, och som jag nu förstår ett konkret uttryck för en sorts jämlikhetstanke. Med den nya läroplanen avskaffades lärdomsskolans examenssystem med avslutande muntliga och skriftliga prov, förrättade av tillresta examinatore, det vill säga docenter i ämnena från något på den tiden avlägset liggande universitet. Självtänks jag nu det vara falsk grannlåt att bära en vit studentmössa, även som sådana fanns att köpa. Det handlade inte om pengar utan om ideologi och värderingar, samt om sociala hierarkier som var på väg att försvinna. Trycket från mina föräldrar ledde dock till en kompromiss. För det obligatoriska studentkortet, ja så kallades det fortfarande, lånade jag en studentmössa av min äldre och medicinstuderande kusin som tagit studenten på riktigt. Den passade perfekt för några foton, som nu ligger blekta i en byrålåda och påminner om en tid som flytt. Att ”gå ut gymnasiet” innebar också rent bokstavligt att vi gymnasister gick ut, det vill säga inte sprang ut ur gymnasiebyggnaden och ut på skolgården den sista dagen. Där fanns inte heller någon otåligt väntande folkmassa – skolgården var som jag minns det tom på folk.

I mitt arbete som gymnasielärare 15 år senare kunde jag konstatera att resultatet av jämlikhetsreformen dock blev att alla gymnasister, oberoende av inriktning och studielängd, sprang ut till väntande föräldrar och vänner för att motta blommor och sedan åka runt på lövsmyckade lastbilar och traktorsläp. Policyforskningen har lärt oss att policy alltid öppnar för en tolkning på den lokala nivån och att resultatet av politiska beslut därför kan ta oväntade riktningar.

Läroverksreformering

En reformering av den svenska skolan krävde också en reformering av svensk läroverksutbildning, som inte bara bestod av två parallella, utan flera olika läroverksutbildningar. De två stora och av Skolkommissionen mest

uppmärksammade lärarutbildningarna utgjordes dels av folkskollärarytbildningen som bedrevs vid särskilda seminarier vid sidan av universiteten, dels av ämneslärarutbildningen, som bedrevs vid universiteten. Till detta ska läggas de olika utbildningarna i estetiska och praktiska ämnen som bedrevs vid en rad olika institutioner. Skolkommissionens reformambitioner var en mer enhetlig lärarutbildning, byggd på vetenskaplig grund.

Jämte demokrati, vetenskap och teknik var jämlikhet en ledstjärna när Skolkommissionen formulerade principerna för en reformerad skola och lärarutbildning. För Skolkommissionen innebar det bland annat att de olika lärarutbildningarna skulle vara mer lika. Mönstret hämtades till stor del från den universitetsanknutna ämneslärarutbildningen. Det innebar att folkskollärarytbildningen skulle bli mer vetenskapligt och teoretiskt grundat, men behålla sin yrkesinriktning. Ämneslärarutbildningen skulle bli mer yrkesinriktad men tydligare anpassa sitt innehåll efter skolans behov, medan de estetiska och praktiska utbildningarna skulle bli mer vetenskapliga och teoretiska (SOU 1948:27).

För att nå detta syfte föreslog Skolkommissionen att det inrättades en högskola vid sidan om universitetsstrukturerna, en lärarhögskola, som skulle ombesörja ”den verkliga yrkesutbildningen”, det vill säga de tre delarna vid sidan om ämnesutbildningen: praktik, metodik och pedagogik, byggd på den psykologiska och pedagogiska forskningen. Detta är början på det Kyvik (2004) kallar ’academic drift’. Termen akademisk drift skapades för att beskriva tendensen hos icke-universitetsinstitutioner att inrikta sin verksamhet på ett sätt som förde dem närmare bilden av ett universitet. Neave (1979) och Kyvik (2007) utvecklade konceptet för att omfatta sex olika aspekter av akademisk drift:

- ’policy drift’ när stat och regering successivt ändrar syn på och syfte med icke-universitetsutbildning inom högskolesystemet
- ’personal drift’ när individer inom en struktur tar initiativ till en akademiseringsprocess
- ’student drift’ när studenter vill utöka sin lägre examen med en högre examen genom att kräva högre akademisk kvalitet på sina högskolekurser
- ’program drift’ när det införs akademiska värderingar, praktiker och strukturer som master- och doktorandprogram eller nya karriärmönster baserade på forskning och forskarutbildning

- 'institutional drift' när akademiska krav förs in i en utbildning, när till exempel yrkesutbildningsinstitutioner strävar efter högskolestatus och när högskolor försöker uppnå universitetsstatus
- 'sector drift' när nya regler och förordningar med akademisk inriktning införs i icke-universitetsinstitutioner.

1946 års Skolkommision (1948:27) var ett uttryck för 'policy drift' och grunden för mer akademiska värden och kultur i lärarutbildningen, det vill säga 'program drift'. Som en följd av Skolkommisionens reformförslag följde en rad utredningar ända in på 1970-talet som konkretiserade och delvis justerade förslagen. Utredningen *Den första Lärarhögskolan* (SOU 1952:33) föreslog exempelvis att en särskild professur i "skolforskning" skulle inrättas vid lärarhögskolorna, formellt tillhörig filosofisk fakultet, och att studierna inlemmades i universitetens examenssystem. Utredarna tänkte sig också en särskild pedagogisk kandidatexamen samt att bättre betingelser skapades för ett fullt vetenskapligt studium av ett skolämnes metodik. Lärarutbildning skulle vara vetenskap, så undervisning betraktade man därför inte som "något hantverk": undervisnings-skicklighet uppnås inte enbart med hjälp av planritningar och inlärd handgrepp. Metodiken består inte av regler och mallar, avsedda för olika skolsituationer. Det handlade om att utveckla akademiska strukturer och forskning, det vill säga 'program drift'. Detta förväntades attrahera mer akademiskt kvalificerad personal till lärarutbildningen, 'personal drift', liksom studenter som önskade utöka sina akademiska studier, 'student drift'. Konstruktionen med en lärarhögskola vid sidan av universitetet var uttryck för en 'sector drift' med avsikt att höja lärarutbildningens status.

Den jämlikhet som utredarna eftersträvade innebar att den blivande läraren inte längre kunde bygga på "minne från sin egen skoltid" (s. 100), utan underförstått just vetenskap. De sade sig eftersträva en "syntes" (s. 100) av de praktiska och teoretiska. Detta tänkesätt återkommer i utredningen *1960 års lärarutbildningssakkunniga* (SOU 1965:29A). I ambitionen att göra lärarutbildningarna mer lika finner man förutom "klyvningen" (s. 17) mellan klasslärare och ämneslärare också att dualismen mellan teoretiska och icke-teoretiska studievägar bygger på en "konstlad uppsplättning av lärostoff och lärare på läroämnen-övningsämnen-yrkesämnen" (s. 17). För den blivande läraren är därför insikter i psykologi, pedagogik och metodik av central betydelse.

Utredarna fäster också uppmärksamheten på ”integrationsproblemet” (s. 204), med vilket de avsåg frågan om hur de fyra sinsemellan fristående delarna ämnesutbildning, pedagogik, metodik och praktik skulle kunna samman fogas till en helhet. Ambitionen var att de olika lärarutbildningarna skulle stå i ett intimt samband med den kommande yrkesverksamheten som lärare. Utredningen *1960 års lärarutbildningssakkunniga* (SOU 1965:29A) föreslog också att lärarutbildningen utvecklade strukturer för forskarutbildning, ’program drift’. Samtidigt var ambitionen att ändra det akademiska innehållet i utbildningen för att göra det mer kongruent med lärarutbildningens behov, det vill säga ’vocationalisation’ (Maclean, 2010; Hippach-Schneider, 2014).

Men reformförslagen gick längre än till en reformering av lärarutbildningarna. De utmanade också universitetens historiskt grundade frihet, vilket blev särskilt tydligt i en samtida utredning, *1962 års Umeåkommitté* (SOU 1963:76A), som skulle förbereda inrättandet av landets femte universitet, Umeå universitet. Tanken var att Umeå universitet inte skulle bli ett vanligt universitet, det vill säga disciplinärt organiserat, utan med en tydlig yrkesinriktning. Kommittén ansåg därför att en ”betydande” del av de samlade utbildningskurserna i de aktuella ämnena borde inriktas på de ämne-teoretiska delarna av lärarutbildningen.

Att Lärarhögskolan blev en struktur vid sidan av universitetet, men med nära kopplingar till universitetet, hänger samman med en tradition, byggd på idéer från både Humboldt och Kant, om universitetet som en sektor utanför statens kontroll, byggd på discipliner, inte yrkesutbildningar, och socialt begränsade (Neave, 1982; Bexell, 2011; Symes, 1999). Reformerna på lärarutbildningens område kan därför också ses som en ambition att utveckla ett nytt förhållande mellan stat och universitet när det gällde vilka ämnesområden som var legitima för staten att reglera, vilket Elzinga (1997) kallar ’epistemic drift’.

Lärarhögskolan 1974–1977

Efter mina naturvetenskapliga gymnasiestudier var min ambition att läsa teoretisk fysik och bli civilingenjör. Det var nog flera faktorer som gjorde att det efter kort tid inte kändes som rätt livsval, vilket också andra i min närhet ibland gav uttryck för. Från min vän som var utbytesstudent i USA kom brev adresserade till ”civilingenjörsaspiranten”, vilket jag tolkade som en illa dold mistro mot mitt yrkesval. I valet av ny utbildning till

mellanstadielärare slog min klasstillhörighet igenom, eller mitt habitus, för att tala med Bourdieu (1994), bestämt av mitt kulturella, ekonomiska och sociala kapital, förvärvat i det sociala rum eller fält som jag tillhört genom min uppväxt. I stället för en längre och mer osäker akademisk utbildning byggd på studier i olika discipliner och med stor osäkerhet om ett framtida yrke, valde jag som många andra med min bakgrund en kortare utbildning som ledde till ett yrke.

Jag hade lämnat Uppsala, mina studier i teoretisk fysik och min tänkta naturvetenskapliga karriär bakom mig och hade varit på väg upp med nattåg mot Umeå, en stad jag tidigare bara hade passerat något år tidigare. Det var den 8 januari, minns jag fortfarande, och kylan slog emot mig när jag steg ner på perrongen och staden var täckt av en meter snö. Vi hade kommit från olika delar av landet och samlades i den stora aulan, som hyste en vacker piporgel längst fram. Allt verkade se ut som det gjorde när byggnaden var färdigställd 47 år tidigare. Jag var en av få, visade det sig, med treårig naturvetenskaplig gymnasieutbildning. Flertalet lärarstudenter hade tvåårig fackskola eller folkhögskola som grund. Skolkommissionen (SOU 1948:27) hade argumenterat för en höjning av kraven till klasslärarutbildningen, men av detta hade det inte blivit något av.

När jag steg in i Lärarhögskolans byggnad som lärarstudent i januari 1974 rådde inte längre lärarbrist i Norrland. Studierektorn hälsade oss välkomna, men lät oss samtidigt tidigt förstå att vi efter våra treåriga studier knappast kunde räkna med någon läraranställning. Det var svåra tider och ont om lärarjobb, fick vi veta. Det kändes inte som någon bra start på utbildningen. Jag fullföljde ändå utbildningen. Vi lärarstudenter tog detta bistra budskap med ro; vi visste att det skulle bli svårt, men hela livet låg framför oss. Att det skulle ordna sig, trots allt, det var jag övertygad om.

I sin kritik av seminarieutbildningen hade 1946 års *Skolkommission* (1948:27) särskilt riktat sig emot de, som man ansåg, alltför långa undervisningsdagarna. Utredarna föreslog mönstret från de akademiska ämneslärarstudierna, med föreläsningar och seminarier, samt med tid för egna litteraturstudier. Denna kultur hade ännu inte trängt in i klasslärarutbildningen i början på 1970-talet. Undervisningen pågick från tidig morgon till sen eftermiddag. Det tog ett tag innan jag vande mig vid rytmen, som närmast kan beskrivas som lugn och som omfattade sex terminer. Dessa utgjordes av en för alla studerande gemensam grundkurs i svenska, engelska och matematik tillsammans med orienteringsämnena som religionskunskap, historia, samhällskunskap, biologi, matematik med flera ämnen.

Det var korta kurser. En av de mer omfattande utgjordes av religionskunskap. Så här i efterhand och utifrån en säkrare historisk kunskap än då, var detta också reminiscenser från en tid då kyrkan inneslöt seminarieutbildningen i sitt hägn. Utöver detta ingick också en tillvalskurs som var avsedd att ge en viss behörighet i att undervisa på grundskolans högstadium, det vill säga årskurs 7–9. Den praktiska utbildningen bestod initialt av korta besök i olika klassrum då vi fick följa en lektion eller själva genomföra en övningsundervisning. Vi lärde oss också ett nytt ord för denna verksamhet: auskultation. I båda fallen leddes den av särskilt utsedda lärare eller handledare, om sammanlagt cirka 50 dagar, samt en praktiktermin. Allt fördelat på ungefär 2 250 undervisningstimmar (SOU 1972:92, s. 25).

Medan studieplaner och undervisningsmetoder var av äldre datum, drog nya politiska vindar genom de gamla seminariekorridorerna och lärosalarna. Den eld som 68-generationen hade tänt brann fortfarande och tillförde nytt syre i återkommande stormöten i aulan, då vi under ledning av högröstade uttolkare av den rätta ideologin diskuterade olika aspekter av det svenska klassamhället. När det gällde vår utbildning riktades i den andan kritiken mot det graderade betygssystemet som gällde både ämnesstudier och det så kallade lärarskicklighetsbetyget. Jag minns flera demonstrationer jag deltog i. Några av dem utgick från lärarhögskolans byggnad, andra från Folkets Hus men då i samverkan med andra politiska krav från vänsterkanten. Så kom kampen mot de graderade betygen att också ingå i en kamp mellan olika politiska tankesystem. Till livets ironier hör att när jag sedan blev prefekt inom lärarutbildningen i mitten av 1990-talet kom det samfälliga krav från lärarstudenterna att de graderade betygen skulle återinföras.

Alla lärare på Lärarhögskolan hade själva arbetat som lärare och hade med sin lärarbakgrund fått anställning som lärarutbildare. Flera av dem var nog efter äldre tiders mönster ”kallade”, eller upplevde sig kallade. De hade visat sig vara särskilt duktiga lärare och hade anställts på den grunden. Det fanns dock i detta lärarkollektiv en lärare som tycktes gå lite rakare i korridorerna än alla de andra. Det var en jovialisk och omtyckt manlig lärare, med en muntlig kompetens som få, och om vilken det berättades att han hade en licentiatexamen. Det var därför, förstod jag snart, han inte var inblandad i utbildningen av mellanstadielärare, utan enbart ämneslärare och då i svenskämnets metodik. Sedan var det pedagogik, som upplevdes som något främmande i verksamheten. Kanske berodde det på att lärarna kom direkt från sin universitetsinstitution och förde med sig en känsla och

doft av akademi med akademiska titlar som universitetsadjunkt. Lärarna i pedagogik stod för något annat då vi förväntades läsa böcker, framför allt om barns psykologiska utveckling. Att universitetslektorer eller professorer undervisade var sällsynt.

Men genomgången mellanstadieläro-utbildning gav inga akademiska poäng som möjliggjorde fortsatta studier inom universitetet. De ingick i två skilda parallella system. Var ambitionen att fördjupa sig i något eller några av de ämnen man läst eller utbildningsfrågor, krävdes att man började om från början i en disciplin. Disciplinernas krav var det mått med vilket allt mättes, vilket inte kom som en överraskning för mig. Någonstans hade jag också känt att kraven var låga i den utbildning jag valt, inte minst i jämförelse med mina tidigare studier i teoretisk fysik. Jag hade därför redan under min tid på Lärarhögskolan påbörjat akademiska halvtidsstudier i litteraturvetenskap. Det är ett exempel på det Kyvik (2007, 2011) kallar 'student drift', som en av sex skilda men sammanvävda akademiseringsprocesser eller 'academic drift'. Det var på policynivå som akademiseringsprocessen i Sverige hade börjat redan i slutet av 1940-talet. Nu var det dags att ta nya utredningssteg i den process som hade satts i gång av 1946 års *Skolkommision* (1948:27) och utveckla struktur och innehåll också på programnivå, institutionsnivå och sektorsnivå.

U68-utredningen och Pedagogikutredningen

I början av 1970-talet var jag en del av den ökade tillströmningen av studenter, "massifieringen", till högskolan som skedde i Sverige liksom i övriga Europa under 1960- och 70-talen och som utgjorde en del av 'academic drift'. Det medförde en nästan tiofaldig ökning av antalet studenter på högre utbildning, vilket förändrade det institutionella landskapet för högre utbildning över hela kontinenten. Flera nya institutioner skapades och yrkesutbildningar uppgraderades, vilket ledde till att den nya beteckningen högskolesektorn introducerades.

I slutet av 1960-talet och som ett svar på denna utveckling tillsattes den så kallade U68-utredningen (SOU 1973:2). Uppdraget var att omorganisera grundutbildningen till utbildningsprogram av olika längd och med inriktning mot olika yrkesområden. Alla statliga högskolor under Utbildningsdepartementet skulle föras över till UKÄ, Universitets- och högskoleämbetet, med beteckningen "högskoleutbildning". Utvidgningen av begreppet högskola innebar att yrkesutbildningar som lärarutbildningen

skulle ingå i en ny och utökad struktur. Befintliga utbildningar inom de filosofiska fakulteterna skulle också omformas och ha en tydligare yrkesinriktning. Den nya högskolesektorn skulle utgöras av två sektorer: en yrkesbaserad och en ”disciplinbaserad”, båda med relevans för ett framtida yrke.

Expansionen och demokratiseringen av högskolesektorn, vilket Trow (1973) kallar ’egalitarians’ eller ’unitarians’, innefattade en önskan att minska skillnaderna i status och kvalitet, men också när det gäller kostnader för de olika delarna i högre utbildning. Styrande idéer var en gemensam utbildningsstandard, som i större utsträckning tjänade statens intressen. Samtidigt gjordes en tydlig åtskillnad mellan å ena sidan högskola och å andra sidan universitet. Utredarna föreslog därför inte att ”traditionella mönster” för forskningsanknytning, det vill säga disciplinbaserad forskning, skulle överföras till alla typer av högre utbildning. I stället skulle ”impulser” gå från grundutbildning till forskning inom områden relaterade till viktiga praktiska frågor i yrkesutbildningarna. Detta var ett uttryck för universitetsdisciplinernas makt och frihet. Förhoppningen att det skulle gå impulser från grundutbildningen inom ett visst problemområde till forskning inom området visade sig dock vara en from förhoppning.

Ämnet pedagogik hade i början av 1900-talet inrättats för att utgöra en vetenskaplig bas för lärarutbildningen och hade därför tilldelats ett särskilt ansvar för forskning men även forskarutbildning inom lärarutbildningens område. Hur företrädare för disciplinen pedagogik såg på ämnets roll utvecklades i en utredning med företrädare för ämnet som genomfördes ungefär samtidigt med U68-utredningen, den så kallade Pedagogikutredningen (SOU 1970:22). Uppdraget var att lämna förslag på samordning och arbetsfördelning mellan pedagogiska institutioner vid lärarhögskolor och universitet. En viktig uppgift var också att ”penetrera” (s. 32) frågor om rekrytering av personal för forskarutbildning och forskning vid lärarhögskolornas pedagogiska institutioner. De sex utredarna var tydliga med vilket perspektiv de själva representerade, det vill säga pedagogiken som ämnesområde för forskning och utbildning (s. 12).

Många pedagogiska forskare hade medverkat som experter och sakkunniga i samband med de stora skolreformer på utbildningsområdet som genomförts efter andra världskriget. Men forsknings- och utvecklingsarbete, hävdade man, var organiserat för ”tillfälliga uppgifter” (s. 16) och fokuserat på ”speciella problem” (s. 16) som skulle lösas, det vill säga för att förbereda och genomföra stora skolreformer. De var inte en naturlig

del av disciplinen pedagogik. Pedagogik var en disciplin för forskning och utbildning. Forskningen och forskningsfrågorna skulle därför i första hand utgå från frågor som ställdes av disciplinen – implicit inte på krav från politiska företrädare och professioner.

Pedagogikutredarnas credo, förstår jag nu, kan förstås mot bakgrund av att institutioner inom den högre utbildningen i olika grad kan verka inom två olika fält: dels ett praktiskt och bredare politiskt-ekonomiskt fält, dels ett mer begränsat akademiskt fält som inte står i samma beroendeställning till exempelvis departement och policy såsom inom det praktiska området (Harwood, 2010). Detta är vad Burgess (1978, s. 46) identifierar som spänningen mellan institutioner som tillhör den ”autonoma” traditionen, disciplinerna, i motsats till de som tillhör ”servicetraditionen”, yrkesutbildningarna. Utbildningar som verkar inom det praktiska området, såsom lärarutbildningen, står i ett närmare beroendeförhållande till en arbetsmarknad och andra politiska krav än lärosäten som har sin huvudsakliga verksamhet inom det teoretiska området, vilket universiteten historiskt har haft. Därför är drivkrafterna för att införa mer praktiska ämnen i gamla akademiska institutioner svaga (Harwood, 2010).

Den autonoma traditionen i de prestigefyllda universiteten löser detta genom att hävda disciplinens prioritet och därmed frihet från policy (Christensen, 2012). Därigenom distanserar de sig från politiska influenser och en servicetradition (Burgess, 1978), eller ”tillfälliga uppgifter” (s. 16) eller ”speciella problem” (s. 16) som pedagogikutredarna uttryckte det. Men det handlade inte bara om frihet utan också om epistemologi och vilken forskning som skulle bedrivas. Gibbons et al. (1994) introducerar begreppet ’Mode 1’ för mer traditionell disciplinär forskning som bedrivs vid universitetet. Begreppet ’Mode 2’ står för den forskningstradition som utvecklas inom det som Burgess (1978) kallar servicetraditionen. Den är baserad på flera discipliner inom det professionella kunskapsfältet (Smeby, 2006) och utmanar med andra utgångspunkter den disciplinära friheten.

Trots införlivandet i den nya högskolestrukturen 1977, det vill säga ’sector drift’, förväntades således lärarutbildningen i Sverige tillsammans med andra yrkesutbildningar inte bedriva forskningsverksamhet. Detta måste tolkas som en förskjutning i den ’policy drift’ som dominerat sedan 1946 års *Skolkommission* (1948:27). Många av de förslag som hade framförts i de olika utredningarna under 1950- och 1960-talen, framför allt de som handlade om forskning och forskarutbildningsstrukturer specifikt för lärarutbildningen, hamnade i vänteläge och innebar en rejäl fördröjning

av det som i Kyviks (2007) taxonomi benämns 'program drift', 'personal drift' och 'student drift'.

I princip var den nya högskolesektorn som U68 föreslog och blev verklighet enad och jämlik, men i praktiken diversifierad och ojämlig (Holmberg & Hallonsten, 2015). De gamla prestigefulla universiteten behöll sitt inflytande och sin status inom både utbildning och forskning, medan nykomlingarna fokuserade på sina regionala utbildningsuppdrag (Ruin, 1983, s. 119). Denna politik var tydligt utformad för att gynna de etablerade universiteten och har därför bidragit inte bara till att bevara utan också till att förstärka ett stratifierat högskolesystem i Sverige.

Lärare och studier vid en högskola 1978–1980

Med min mellanstadielärexamen i bagaget och akademiska poäng i både litteraturvetenskap och historia hade jag tillsammans med min fru fått läraransättning i industristaden Eskilstuna, som nästan saknade akademiska strukturer. Det var 1978 och året efter den stora högskolereformen (H77), då den svenska högskolesektorn också hade utvidgats med ett antal regionala högskolor. Jag saknade miljön vid Umeå universitet: universitetsbiblioteket, fiket utanför och korridorerna fyllda med lärare och studenter. För att något kompensera frånvaron av akademisk miljö påbörjade jag studier i engelska vid den då embryonalt utbyggda Högskolan Eskilstuna – Västerås, som den då hette innan den 1 januari 2022 blev Mälardalens universitet. Den erbjöd akademiska studier i ett begränsat antal ämnen i en av stadens gymnasieskolor. Kurserna gavs kvällstid på halvfart och studenterna utgjordes huvudsakligen av redan yrkesverksamma, liksom jag, inom olika samhällseliga sektorer som önskade bättra på sin akademiska kompetens. Det var ensligt i korridorerna, minns jag. Inget påminde om miljön vid Umeå universitet. Men båda miljöerna tillhörde den nu utvidgade svenska högskolan, samtidigt som villkoren för de olika verksamheterna skilde sig åt beroende på om man erbjödits en plats i centrum vid ett universitet eller i periferin vid en högskola.

Med lärarerfarenheter som högstadielärare och nya akademiska poäng i både engelska och nordiska språk återvände jag till Umeå och Umeå universitet 1980. Min tanke var då att först skaffa mig ämneslärarbehörighet för att sedan eventuellt påbörja forskarstudier.

Parallella lärarutbildningar

Styrkt av mina akademiska poäng besökte jag studierektorn för ämneslärarutbildningen, som utgjorde en del av den lärarhögskola jag några år tidigare hade lämnat med min mellanstadielärarexamen. Min, som det visade sig, fåvitska tanke var att tre års mellanstadielärarutbildning skulle rendera en förkortad praktisk-pedagogisk utbildning på ämneslärarutbildningen, som enligt regelverket utgjorde ett år. Redan i juni månad 1981 skrev jag till Universitets- och högskoleämbetet (UHÄ) i frågan och lade fram min sak. Efter någon månad fick jag svar från en byrådirektör som förklarade de formella reglerna, som jag inte till fullo uppfyllde, men som i sin avslutning ändå delade min uppfattning att jag borde få tillgodoräkna mig mina tidigare studier.

Styrkt av detta svar sökte jag upp studierektorn för ämneslärarutbildningen. Men min förfrågan togs inte väl emot. Det var kalla handen och det verkade nästan som om studierektorn kände sig lite stött av min förfrågan. Han sekunderades av sin biträdande studierektor som också fanns i rummet. Jag vet att jag lämnade rummet nedslagen. I ett försök att hitta argument och motiv uppsökte jag en av lärarna i pedagogik jag tidigare hade haft. Han hade disputerat i pedagogik och hade också varit lärare på mellanstadielärarutbildningen. Han, om någon, borde förstå att en förkortad ämneslärarutbildning var rimlig, tänkte jag. Efter en längre utläggning, då hans vanligen vänliga framtoning blev alltmer avvisande, lät han förstå att det var helt olika utbildningar och att det däremellan inte fanns några förbindelser. Pedagogik och praktik i mellanstadielärarutbildningen var något helt annat än på ämneslärarutbildningen, borde jag förstå.

Trots detta motstånd insände jag en ”dispensansökan” till Linjenämnden för ämneslärarlinjen i vilken jag dristade mig till att påstå, efter mina samtal med olika personer, att det också tycktes finnas en ”ren ovilja att medge några som helst lättnader”. Några dagar senare fick jag ett protokollsutdrag där det stod att min dispensansökan avslagits.

Jag anförde därefter ”besvär” hos Universitets- och högskoleämbetet (UHÄ) över Linjenämndens beslut. Redan i början av oktober fick jag svaret jag önskade, det vill säga att jag inte behövde genomgå en andra termin i min praktisk-pedagogiska utbildning till ämneslärare. Det skulle senare visa sig att jag var först i landet som tog nästa steg i min kamp för, som jag då uppfattade det, rättvisa mot ett orättfärdigt parallellt lärarutbildningssystem som inte kommunicerade med varandra.

Forskarstudier

Summan av alla ordväxlingar och utlåtandet från UHÄ var att jag ungefär samtidigt som jag påbörjade mina forskarstudier i litteraturvetenskap hade avslutat en termins praktik och blivit ämneslärare i svenska och historia. Tanken på forskarstudier hade jag närt en längre tid och i ett ämne som i slutet av 1960-talet hade bytt namn från Litteraturhistoria med poetik till Litteraturvetenskap. Professor Tideström (1968) förklarade samma år som den så kallade U68-utredningen tillsattes (SOU 1973:2) bakgrunden till namnbytet. Han menar att myndigheterna därmed tagit hänsyn till ”de facto-utvecklingen inom ämnet” och bidragit till terminologisk klarhet. Ämnet innehåller inte bara litteraturhistoria, utan också metoder, målsättningar och forskningsbidrag som faktiskt förekommer inom universitetsämnet men icke är historiska i ordets egentliga mening (s. 83).

Så här i efterhand förstår jag att det inte bara handlade om att bredda vägen för nya teorier och metoder inom ämnet, utan också om ett sätt att betona ämnets vetenskaplighet och disciplinära gränser och frihet i en tid då befintliga utbildningar inom de filosofiska fakulteterna skulle omformas och bli tydligare i sin yrkesinriktning.

Året var 1983 och efter ämneslärarstudier kunde jag nu uppvisa behörighet för forskarstudier. Det var på den tiden forskarstudenter ”skrev in sig”, det vill säga besökte institutionen och muntligt uttryckte sitt önskemål om att få påbörja forskarstudier. Det fanns inga krav vare sig på omfattande cv eller forskningsplan. Jag tilldelades en så kallad tentamensbok, brun till färgen kommer jag ihåg. Där skrevs mitt namn in för hand av min tilldelade handledare och där skulle också kommande kurser och avhandlingspoäng föras in allteftersom de avklarades.

Det som Tideström (1968) benämnde ”de facto-utveckling” gjorde sig på olika sätt påmind för en ung forskarstudent i litteraturvetenskap i början av 1980-talet. Som professor tillsattes en i adelskalendern inskriven man, som aldrig vande sig vid Umeå universitet som nytt, norrländskt och, som det ansågs, vänsterorienterat ”rött” universitet. Som representant för det radikala perspektivet och de nya teorierna hade en mer vänsterinriktad docent anställts 1973. Det var med andra ord upplagt för konflikter, som sipprade ner bland oss studenter och som kunde få ett litteraturseminarium att mer likna ett härnadståg än en vetenskaplig diskussion.

Namnbytet till litteraturvetenskap indikerade ett ökat intresse för nya teorier, vilket jag själv tydligt kommer ihåg. Intresset riktades bort från de traditionella biografiska och komparativa teorierna mot marxistiska, strukturalistiska och psykoanalytiska teorier. Men receptionsteorier med anknytning till undervisningsfrågor rönt vid denna tid dock inget större intresse vare sig hos mig eller andra. Min blick föll vid något tillfälle på en bok med titeln *Litteratur i bruk. En antologi om litteratur och undervisning* (Ljung & Thavenius, 1977). Det var en tid då man talade om litteraturpedagogik och inte litteraturredaktik. Så småningom stiftade jag bekantskap med Pedagogiska gruppen i Lund, som Jan Thavenius vid mitten av 70-talet tillsammans med en grupp lärare hade startat. Under femton år ägnade sig gruppen åt skol- och klassrumsforskning och publicerade ett stort antal böcker, rapporter och artiklar främst om skolan och svenskundervisningen. Andra viktiga personer i den gruppen var Gun och Lars-Göran Malmgren. Jon Smidt, en av författarna i den här boken, medverkade som associerad i denna grupp.

Förutom kunskaper i de historiska linjerna, nya teorier och metoder, lärde jag mig att litteraturpedagogiken var något orent och inte tillhörde den rena litteraturvetenskapen. Ännu i dag sitter erfarenheterna från seminariet då den för mig då ännu okände litteraturpedagogiske forskaren och medlemmen i pedagogiska gruppen i Lund, Jan Thavenius, gästade seminariet. Jag vet inte vem som bjöd in Thavenius att hålla sitt seminarium. Kanske var det en av docenterna som hade börjat intressera sig för barnlitteratur. I diskussionerna som följde på Thavenius inlägg visade det sig att det han hade att säga hade så till den grad triggat den litteraturvetenskapliga kräkreflexen att den gästade litteraturpedagogen nog aldrig mer skulle hörsamma en inbjudan från litteraturvetenskapliga institutionen. Mina erfarenheter visar sålunda på det närmast aktiva ointresse som fanns för frågor som rörde skola och undervisning bland företrädare för disciplinen litteraturvetenskap, som ändå medverkade i ämneslärarutbildningen i svenska.

Lärarytildare och prefekt

Efter disputationen på min avhandling (Erixon, 1994) om den västerbottiske författare Thorsten Jonasson (1910–1950) i maj månad 1994 anställdes jag, som jag inledningsvis nämnde, från hösten samma år vid lärarytildningen. Under mitt besök i juni månad, strax före semestern

var mina kunskaper om lärarutbildningens organisation och dess plats i universitetsstrukturen mycket begränsade. Under en paus i personalrummet, möblerat med fina Carl Malmsten-möbler, kom jag i samspråk med den högste ansvarige på den institution jag skulle arbeta. Han hade titeln prefekt, vilket då var nytt i lärarutbildningssammanhang. Under min tid som lärarstudent var titeln för den högste ansvarige rektor, en förhållandevis upphöjd position inom svensk högre utbildning och som från 1965 och under min tid innehades av forskaren, författaren och litteraturkritikern Birger Christofferson (1927–91).

På mina trevande frågor berättade prefekten att institutionen numera hette Institutionen för svenska samhällsvetenskapliga ämnen och var en förhållandevis ny struktur inom lärarutbildningen. Tidigare hade Lärarhögskolans institutioner haft namn efter den lärarutbildning de ansvarade för, som Institutionen för ämneslärarutbildning, den institution jag tidigare hade tillskrivit i förhoppning om dispens från en termins praktik, och Institutionen för klasslärarutbildning. Nu var institutionerna byggda utifrån ett ämnesområde och avsåg i den meningen att likna andra universitetsinstitutioner, även om skillnaderna skulle visa sig vara stora. Men om dessa organisatoriska förändringar visste jag då inget. Jag kom också till en institution, visade det sig, som inte bara nyligen inrättats, utan som också hade svårt att få debet och kredit att gå ihop. Förklaringen var en ny högskolereform som trädde i kraft den 1 juli 1993, om vilken många kollegor antingen inte visste eller ville veta något. Det var en brutal förändring i universitetets ekonomiska system.

Övergången till det nya resurstilldelningssystemet gällde grundutbildningen och innebar att ett traditionellt anslagssystem baserat på utgifter ersattes med ett system relaterat till prestationer. Den ersättning ett lärosäte skulle erhålla för grundutbildningen skulle fortsättningsvis avse ersättning för helårsstudenter och helårsprestationer. För varje utbildningsområde skulle särskilda ”prislappar” tillämpas, men ersättningsnivåerna skilde sig avsevärt mellan de olika utbildningsområdena. Det innebar att om många studenter rekryterades till en utbildning skapade detta stora ekonomiska överskott, medan om det inte rekryterades lyste siffrorna röda och tidigare säkra anställningar var i fara. När jag från den 1 januari 1995 utsågs till institutionens prefekt kom en stor del av mitt arbete därför att handla om institutionens ekonomi, men också lärarutbildningens organisering i universitetsstrukturen.

Lärarytbtldningens framtida organisation

Tre år innan jag anställdes vid lärarytbtldningen och 14 år efter den stora högskolereformen (H77) hade Rektorsämbetet vid Umeå universitet 1991 uppmärksammat lärarytbtldningens utanförskap. En arbetsgrupp fick i uppdrag att göra en översyn av institutionsdelningen med anknytning till lärarytbtldningarna. I direktiven talas det om behovet av en framtida organisation för lärarytbtldningen som ”främjar undervisningsforskningen vid universitetet”. I de förslag som arbetsgruppen sedermera lade, sågs inrättande av en ”pedagogisk/didaktisk fakultet” som en lösning på problemet.

Ett år senare, 1992, skedde en första omorganisering. Då bildades Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarytbtldning (UFNL), som var ett embryo till en fakultetsnämnd under vilken sex institutioner sorterade, varav en var Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen (Umeå universitet, 1991). I de organisatoriska förändringarna låg att de fyra kvarvarande institutionerna inom en nära framtid skulle bli fullvärdiga universitetsinstitutioner, och inte enbart bedriva grundutbtldning, utan även forskning och forskarytbtldning. I en skrivelse till lärarytbtldningsinstitutionerna anmodades varje institution därför att inkomma med en långsiktig plan för sitt forsknings- och utvecklingsarbete. Våren 1993 tillkom på den då relativt nybildade Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen det så kallade Parkdokumentet, som i bakgrundsteckningen anknyter till flera offentliga utredningar om lärarytbtldningens forskningsanknytning. I dokumentet beskrivs ett ”gränsområde mellan ämnesteor, teoretisk pedagogik och undervisningsmetodik”, där antydningssvis forskningsutvecklingen borde ske. Det framhålls även att förhoppningarna på pedagogiken som en stark motor i undervisningsforskningen ständigt grusats (Umeå universitet, 1993).

Enligt mönster från 1950- och 1960-talens lärarytbtldningsinstitutioner och försöken med den praktiska pedagogiken, fanns det en tanke om att eventuella professorer kunde placeras vid de fyra ännu icke-fakultetsanslutna institutionerna, men formellt vara knutna till en fakultetsansluten institution. För vår institutions vidkommande handlade det om en professur i svenskämnet och en i SO-ämnenas didaktik, formellt knutna till lämpliga ämnesinstitutioner och fakulteter. Detta var en sorts ämnesdidaktisk lösning på lärarytbtldningens organisering efter anglosaxiskt mönster (Biesta, 2011). Två år senare arbetade vi fram ett nytt dokument. Även detta förslag tog sin

utgångspunkt i universitetets disciplinära struktur. Men då var ambitionen att bilda en egen ny disciplin, det vill säga en professur i ”lärares arbete” och ett forskningsområde som rörde läraryrkets teori och praktik, med sin grund i humanvetenskaplig (Geistwissenschaften) forskningsmetodologi (s. 13).

Prorektorn hade fått i uppdrag att utreda och komma med förslag på en ny organisation för lärarutbildningen. I koncentrerad form innebar hans första utredning att de 1992 bildade lärarutbildningsenheterna skulle upplösas och gå upp i ämnesinstitutionerna. Det innebar att institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen delvis skulle komma att tillhöra institutionen för litteraturvetenskap, nordiska språk, historia etcetera. Enligt ett andra reviderat förslag skulle enheterna finnas kvar men knytas till lämpliga fakulteter. För vår institutions vidkommande innebar även detta en uppbyggnad. Svenskdelen skulle till den nybildade Institutionen litteraturvetenskap – nordiska språk, medan den samhällsvetenskapliga delen skulle knytas till någon eller några institutioner på den samhällsvetenskapliga fakulteten. Övriga institutioner kunde knytas till matematik–naturvetenskaplig fakultet etcetera. Som svar på detta föreslog vi prefekter på de fyra lärarutbildningsinstitutionerna att det inom det tvärvetenskapliga vetenskapsfältet definierades ett nytt allmäändaktiskt ämne, undervisningsvetenskap, med underrubriker som motsvarade de fyra olika institutionernas inriktningar (Umeå universitet, 1996).

I samband med en upptaktsdag i augusti månad 1996 inbjöd vi företrädare från pedagogiska institutionen, för att i god dialogisk anda få möjlighet att förklara våra tankar kring lärarutbildningens framtid med avseende på forskningsanknytningen och inrättandet av ett nytt ämne. Svaret var att inget av det vi önskade kunde bli verklighet utan en eller flera stora statliga utredningar som underlag och stöd. Vi borde inrätta oss på att vänta ännu ett bra tag innan detta var möjligt. Inför ett förväntat beslut i universitetsstyrelsen om inrättande av ett nytt examensämne för lärarutbildningen, bjöd jag prefekten vid Pedagogiska institutionen på arbetslunch. Mitt syfte var att försöka utverka ett stöd för våra planer. Samma kväll, det vill säga dagen före universitetsstyrelsesammanträdet, ringde prefekten hem till mig och lät förstå det omöjliga i min begäran. Ett frekvent ord som upprepades i telefonluren var ”mainstream”. Det som jag på ett mer skissartat sätt presenterat vid lunchsammanträdet gjorde disciplinen pedagogiska anspråk på. Det nya var egentligen något gammalt. Det hade funnits länge.

Det var mainstream inom den forskning som bedrevs vid Pedagogiska institutionen.

Först i januari 1999 får vi fyra icke-fakultetsanslutna institutioner i uppdrag av Rektorsämbetet att inkomma med ett förslag på ett nytt examensämne för lärarutbildningen, tentativt benämnt pedagogiskt arbete. Nu fastslogs också att det nya ämnet skulle vara ett forskarutbildningsämne, vilket inte innebar att man såg några hinder för att även inrätta ett grundutbildningsämne med samma namn. Benämningen på det nya ämnet var inte oviktig. Genom benämningen pedagogiskt arbete undvek vi diskussionen om didaktiken, som disciplinen pedagogik gjorde anspråk på. I stället för att definiera oss mot en disciplin, pedagogik, definierade vi oss mot läraryrket, det vill säga yrkesverksamheten. Den nya tankefiguren hämtades från den medicinska fakulteten och läkarutbildningen. Liksom yrkesutbildningen till läkare var behörighetsgivande för forskarutbildning i medicinska discipliner, skulle lärarutbildningen vara formellt behörighetsgivande för det nya forskarutbildningsämnet pedagogiskt arbete. Det skulle innefatta både ämnesdidaktik och allmändidaktik, men med just den viktiga skillnaden att utgångspunktet skulle vara yrket och inte en disciplin. I oktober, slutligen och äntligen, presenterar prorektorn för universitetsstyrelsen sitt utredningsförslag (Umeå universitet, 1999). Där föreslås att rektor ges i uppdrag att inhämta förslag till ämnesinnehåll och studieplan avseende ett nytt examensämne i forskarutbildningen, benämnt ”pedagogiskt arbete”. Förslaget skulle utgöra grund för fortsatt beredning och beslut i fakultetsnämnd. Utbildnings- och forskningsnämnden skulle finnas kvar till den 31 december 1999.

Det fanns ett motstånd mot den här lösningen på den institution där jag var prefekt. Jag hade i omgångar uppvaktats av representanter för de skeptiska, som menade, trots de ansträngningar som vi hade tagit initiativ till, att lösningen var att bli en del av disciplinen pedagogik. Kritiken handlade om att pedagogiskt arbete var en svag struktur, eftersom det inte var en disciplin utan enbart ett ämne man bedrev forskarutbildning i. I den meningen hade tvivelarna naturligtvis rätt. Styrkan låg, emellertid, i att alla inriktningar av lärarutbildningen var behörighetsgivande till forskarutbildning i pedagogiskt arbete och inte minst att det var möjligt att genomföra. Samtidigt som vi kunde betona yrkesperspektivet var vi inte inlåsta i en disciplinär struktur. Vi var fria att utveckla något eget men också svaga, vilket innebar att vi hade ögonen på oss och att alla misslyckanden skulle noteras med ett visst välbehag.

Allt detta var möjligt för att en ny utredning hade initierats i slutet av 1990-talet, som pekade i samma riktning: *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling* (SOU 1999:63).

En ny lärarutbildning – igen

Med utgångspunkt i Lärarutbildningskommitténs betänkande *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling* (SOU 1999:63) fattade riksdagen i slutet av 2000 beslut om en ny lärarutbildning. Lärarutbildningskommittén hade betonat att alla institutioner som medverkade i lärarutbildningen också måste bedriva forskning i anslutning till grundutbildningsuppdraget och i förekommande fall också forskarutbildning. Riksdagen bekräftade denna uppfattning (Erixon & Kallós, 2005). Det innebar att även lärarutbildningsinstitutionerna som hittills saknat forskning och forskarutbildning skulle ges möjlighet att utveckla sådan, men också att de institutioner till vilka viktiga delar av ämnesstudierna var förlagda också förväntades att i sin forskning och forskarutbildning anknyta till frågor och problem rörande lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Lärarutbildningen skulle nu vara en angelägenhet för hela universitetet och universitetets befintliga resurser skulle tas tillvara. Detta förutsatte att högskolans ledning tog ett tydligt ansvar för att lärarutbildningen skulle bli en organisatoriskt sammanhållen utbildning. Kommittén pekade på behovet av att ett organ inom universitetet och högskolan hade det övergripande ansvaret för lärarutbildningen.

Umeå universitet var tidigt ute och inrättade redan den 1 april 2000 en Fakultetsnämnd för lärarutbildning. Först under 2001 inrättades liknande organ vid andra lärosäten i landet. Fakultetsnämndens ansvarområde blev grundutbildning, forskning och forskarutbildning inom området lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Nämnden inrättade också ett nytt ämne, till vilken genomgången lärarutbildning om minst 120 poäng (vilket stipulerades i högskolelagen) och ett eget författat examensarbete gav formell behörighet till forskarutbildning i exempelvis pedagogiskt arbete.

Riksdagens beslut om en ny lärarutbildning 2000 innebar att det i stället för ett nytt vetenskapsområde inrättades en särskild kommitté inom ramen för Vetenskapsrådet, Utbildningsvetenskapliga kommittén (UVK), i vilken jag var invald ledamot 2004–2009. I regeringens proposition (1975:9) om den nya lärarutbildningen betonades att den skulle främja utvecklingen av

vetenskaplig forskning och forskarutbildning i nära anslutning till lärarutbildningen och med direkt relevans för lärarnas yrkesutövning.

Men så blev det inte. På Vetenskapsrådets hemsida stod i stället att ”avsikten” med kommittén var ”att främja forskning om kunskap och lärande i olika sammanhang och i skilda former” (Kallós, 2002, s. 135). Här nämns inte ens lärarutbildningen. Denna förskjutning i kommitténs tolkning av regleringsbrevet hängde samman med sammansättningen av ledamöter i kommittén och deras disciplinära tillhörighet. Självt var jag enbart docent vid den tiden och representant för ett nyinrättat ämne. Övriga ledamöter bestod huvudsakligen av etablerade forskare i pedagogik. Här rådde naturligtvis ett ojämnt maktförhållande där diskursens ordning visade sig på alla möjliga sätt. Den nya tolkningen av kommitténs uppgifter var resultatet av, som jag nu ser det, ett medvetet perspektivskifte grundat på ett disciplinärt tänkande. Det intressanta var talet om lärande i olika sammanhang och i skilda former, det vill säga lärandets problem mer än lärarutbildningens problem.

För att stärka lärarutbildningens forskningsstrukturer inrättades också två nationella forskarskolor inom lärarutbildningens område. En av dessa var Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete (NaPA), för vilken jag blev föreståndare 2001–2010. Umeå universitet var värduniversitet för NaPA, som totalt bestod av sju lärosäten i Sverige, både universitet och högskolor. I uppdraget låg förutom att examinera 25 doktorander inom området också att bidra till att stärka miljöerna på de medverkande högskolorna.

Sammanfattning och diskussion

Det har snart gått 75 år sedan 1946 års *Skolkommission* (1948:27) presenterade sina tankar om en reformerad skola och lärarutbildning, och mer än 60 år sedan jag själv steg in i som elev i den svenska folkskolan. När jag nu med hjälp av olika minnen återkallar händelser och erfarenheter av ett liv i skolan och lärarutbildningen med hjälp av artiklar och kapitel som jag skrivit om den utveckling jag varit en del av (Erixon, 2002b; Erixon & Kallós, 2005) och den forskning jag bedrivit under de senaste två åren, avtecknar sig ett mönster som till en del besvarar min inledande fråga: *Varför har det tagit så lång tid för lärarutbildningen att inordnas i de akademiska strukturerna?*

Reformerna som följde på 1946 års *Skolkommission* (1948:27) arbetades fram i en tid då det rådde politisk konsensus samtidigt som motiven

och målet med reformen skilde sig åt. Det var politiska idéer och beslut förpackade i en pedagogisk dräkt. Utredarna sökte stödet i vetenskapen med hjälp av disciplinen pedagogik. Det psykologiska perspektivet hade starkt stöd i Skolkommissionens utredning, där den tillskrevs en viktig roll i vetenskapliggörandet av skola och lärarutbildning. Men forskning tar tid, vilket till en del torde förklara den långsamma reformtakten. Den politiska endräkt som rådde torde också ha dolt oenigheter som aldrig tilläts stoppa reformerna, men som krävde att de genomfördes som 1946 års Skolkommission (1948:27) uttryckte det ”med varsam hand” (s. 3), det vill säga försiktigt och finkänsligt.

En annan förklaring rör den tänkta forskningsbasen för lärarutbildningen och därmed förhållandet mellan lärarutbildningen och disciplinen pedagogik. Både politiker och företrädare för disciplinen pedagogik betraktade länge pedagogik som forskningsbasen för lärarutbildningen. När disciplinen pedagogik lämnade den didaktiska forskningen till förmån för den mer naturvetenskapligt inriktade psykologin, gav detta också den pedagogiska forskningen ett högt vetenskapligt värde, som gillades av politikerna. Ett ömsesidigt beroende mellan politiken och disciplinen pedagogik utvecklades. Det är också rimligt att tänka att de här utredningsuppdragen, i form av ”tillfälliga uppgifter” och ”särskilda problem”, sedermera bidrog till en förskjutning av forskningen i disciplinen pedagogik, som mer kom att fokusera på de stora strukturerna utifrån ett mer kritiskt perspektiv till förmån för hermeneutiska och kritiska forskningsansatser (Carlgren, 2018). Nu kom skolans repressiva funktion (Callewaert & Nilsson, 1977) och dolda läroplan (Broady, 1985) att få en framträdande plats i pedagogisk forskning, helt i linje med den akademiska diskursen (Northedge, 2003).

Det är kanske detta man hör ekot av i Pedagogikutredningen (SOU 1970:22), där företrädare för disciplinen tydligt klargjorde att pedagogik var en vetenskaplig disciplin, med den frihet det innebär att ställa kritiska forskningsfrågor, på armlängds avstånd från policy. På så sätt gjorde utredningen anspråk på ämnets roll för lärarutbildningen samtidigt som den deklarerade sin självständighet i förhållande till policy. Parallellt återkom i de olika utredningarna kravet på att disciplinen pedagogik skulle utveckla ett forskningsspår som fokuserade på klassrummet, det vill säga didaktiken. I de olika utredningarna talades det om skolforskning och det inrättades också särskilda professurer i praktisk pedagogik, som skulle vara placerade vid de lärarhögskolor som inrättades men knutna till universitetsinstitutionerna.

I retrospektionens ljus kan U68-utredningen (SOU 1973:2) ses som ett uttryck för en förändrad syn på pedagogikens roll som forskningsbas för lärarutbildningen. Utredarnas förslag och förhoppning var nu att alla discipliner som medverkade i lärarutbildningen också skulle utveckla forskning inom lärarutbildningsområdet, delvis efter anglosaxiskt mönster (Biesta, 2011). Tanken på att en enskild disciplin skulle utveckla forskning inom lärarutbildningen övergavs därför, vilket naturligtvis var ett stöd för utvecklingen av 'fagdidaktiken'. Det var också nu Pedagogiska gruppen i Lund började verka.

Denna ambition fullföljdes med utredningen *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling* (SOU 1999:63) och den därpå följande lärarutbildningsreformen. Den föreslog att alla institutioner som medverkade i lärarutbildningen skulle bedriva forskning och forskarutbildning, vilket för första gången även innefattade de tidigare lärarutbildningsinstitutionerna som hade saknat både egen forskning och egen forskarutbildning och som hade hamnat i periferin av den nya och utvidgade högskolesektorn 1977 (H77). Det innebar ett erkännande inte bara av lärarutbildningsinstitutionernas självständighet i förhållande till de etablerade disciplinerna, utan därmed också ett erkännande att yrkesutbildningarna i högskolestrukturen inte kunde reduceras till summan av ett antal discipliner. Det var ett eget forskningsområde som tog sin utgångspunkt i yrket och dess förutsättningar, inte i en disciplin. Nu kom också begreppet 'utbildningsvetenskap' till stor användning för att beskriva hela det fält som utvecklades efter reformen.

Men det finns fortfarande något som tycks skava och som gör att jag nu frågar mig om lärarutbildningen till fullo integrerats i de akademiska strukturerna. Lärarutbildningen tycks vara som en varm sten i handen på universitetsledningarna – något de inte riktigt kan förhålla sig till. Förklaringen är, som jag ser det, att disciplinerna "äger" universitetet. Universitetet är lika med fakulteterna, som är lika med disciplinerna. Det är i denna disciplinära struktur som universitetsledningarna försöker placera in lärarutbildningen.

Samtidigt är det inte de rena disciplinerna som bygger upp grundutbildningen – det är snarare yrkesutbildningarna. Lärarutbildningen är sammantaget den största professionsutbildningen. I UKÄ:s årsrapport 2021 framgår att lärarutbildningen totalt sett är dubbelt så stor som sjuksköterskeutbildningen, som kommer på andra plats, med totalt 9 310 examinerade lärare 2019/2020. Labaree (2008) ser förhållandet mellan

lärarutbildning och universitet som ett nergifte eller mesallians från universitetens sida, som båda riskerar att förlora på: "academic credibility at the expense of professional mission" (s. 304). Universitetet erbjuder status och akademisk trovärdighet, och lärarutbildningen studenter och social nytta. Yrkesutbildningar som lärarutbildningen bygger, som Northedge (2003) framhåller, också på olika diskurser. Det kritiska perspektivet som utgör grunden i den akademiska diskursen står i ett motsägelsefullt förhållande till yrkesutbildningarnas professionella diskurs, som inte bara är policystyrd utan också normativ. Häri ligger en epistemologisk konfliktyta att förhålla sig till.

Strukturer och kulturer är viktiga och anger gränserna för vad som kan göras och inte göras, liksom vem som har inflytande och vem som har rätt att tala. Men inom strukturer arbetar människor som kan välja att agera på olika sätt. Lärarutbildningen har länge huvudsakligen bestått av adjunkter, en yrkesgrupp som stod långt ner i den akademiska hierarkin. På den institution jag anställdes 1994 fanns en, förutom jag själv, som hade disputerat i historia och en som tagit en licentiat i nordiska språk. I övrigt var det adjunkter. När jag anställdes var det inte bara för att höja antalet disputerade på institutionen, utan också och kanske framför allt för att ha disputerad personal som kunde föra institutionens talan och som hade rätt att tala och därmed bli lyssnad på. Diskursens ordning (Foucault, 1993) gjorde sig påmind på det sätt att den stängde ute och släppte in, bestämde vad som var sanning och lögn, vilket tog sig uttryck i olika former av status, resurser och positioner inom universitetet. Att en stridbar professor i pedagogik arbetade för lärarutbildningen var i sammanhanget viktigt.

När jag i retrospektionens ljus försöker förstå hinder och fördröjningar som uppstått under de 70 år som lärarutbildningen i Sverige har varit stadd i en akademiseringsprocess inser jag också betydelsen av den makt och det perspektiv den högste ansvarige vid ett universitet, det vill säga rektor, har när det gäller att möjliggöra alternativt fördröja en förändring. Lärarutbildningens inlemmande i universitetsstrukturen hade under 1990-talet dragits i långbänk av den dåvarande universitetsrektorn. Hon var professor i pedagogik och tänkte utifrån ett disciplinärt perspektiv. Inrättandet av en egen fakultetsnämnd för lärarutbildningen 2000 var däremot en lösning som Umeå universitets då nytillträdde rektor, som kom från en medicinsk fakultet, kunde ställa sig bakom. Han hade och kunde anlägga ett yrkesperspektiv på forskning och forskarutbildning. En ny rektor, professor i växtfysiologi, anstucken av ett extremt disciplinärt excellenstänkande,

såg sig föranlåten att riva ner det nya byggnadsverket. I stället lät han inrätta en dysfunktionell organisation efter amerikanskt mönster, kallad Umeå School of Education. Efter det debaclet räddades lärarutbildningen tillfälligt av en 2010 nytillträdd rektor, professor i bioteknologi, som lät göra en omorganisation av lärarutbildningen så att den åter blev en angelägenhet för verksamma lärare och forskare vid Umeå universitet. Organisationen fick namnet Lärarhögskola och jämfördes i organisationen med de fyra fakulteterna samtidigt som de fyra lärarutbildningsinstitutionerna inordnades i befintliga fakulteter. Men det varade enbart sex år tills en ny rektor, professor i kemi, satt på stolen. Med en intern utredning som uppvisade stora brister försökte den nye rektorn genomföra en ny organisation som mer följde den så kallade linjen. Vi var delvis tillbaka i 1990-talets början.

Av ett visserligen svagt statistiskt underlag visar detta att rektorer i Sverige till övervägande del tycks rekryteras från det naturvetenskapliga området. Becher (1994) åtskiljer fyra huvudsakliga intellektuella ”kluster” i akademien, var och en med sin unika epistemologiska och ontologiska utgångspunkt och tradition, och sin plats i akademins hierarki. Överst tronar det första klustret, som består av ”hårda” rena naturvetenskapliga discipliner, till exempel fysik. Därunder hittar vi det andra klustret, som består av ”mjuka” rena humanistiska discipliner som historia och rena samhällsvetenskapliga discipliner, till exempel antropologi. De övriga klustren, tre och fyra, hamnar ännu längre ner och består av tillämpad forskning, varav det tredje består av hård tillämpad vetenskap, såsom ingenjörsutbildningar. Slutligen, och längst ner i hierarkin, hittar vi det fjärde klustret, som består av de mjuka tillämpade vetenskaperna, som återfinns inom utbildningsområdet för så kallade semi-professioner, till exempel lärarutbildningen. Bechers (1994) hierarkiska taxonomi visar det som på annat sätt framkommer i min framställning, att naturvetenskapen hierarkiskt står över både samhällsvetenskapen och humaniora, och att den rena och disciplinära forskningen står över den tillämpade. Detta får konsekvenser för varifrån universitetsrektorer rekryteras och därmed också för idén om vad ett universitet är.

Haikola (2015) menar att H77 inte bara förändrade högskolan kvantitativt genom att bli 50 procent större med integreringen av yrkesutbildningarna utan också kvalitativt, att en ’kulturförändring’ skedde. Själv är jag tveksam till om det har skett någon kulturförändring inom högskolesektorn, där fortfarande föreställningen om det disciplinärt uppbyggda universitetet är förhärskande. När 1946 års *Skolkommision* (1948:27), som

motiv för de reformer man föreslog, menade att den svenska skolan inte hållit ”jämna steg” med samhällets utveckling, att den var ”outvecklad” med starka medeltida inslag, kan det också ses som en beskrivning av universitetens självbild och strukturer.

Avslutande reflektioner

I den vetenskapliga essäns form, från franskans ’essai’ (försök), har jag gjort ett försök att återkalla minnen från min egen skolgång, mina två lärarutbildningar, mina akademiska studier, liksom mina olika anställningar och uppdrag inom universitetet. Skola och lärarutbildning är två tätt sammantvinnade verksamheter. Därför har det känts relevant att också redogöra för mina upplevelser av den skola jag genomgått och den utbildningsgång med sina ibland tvära kast som blev min, som en sorts spegling av den lärarutbildning som gällt vid olika tidpunkter.

Krantz (1997) diskuterar i vad mån en personlig livshistoria är produkten av sociokulturellt bundna stilmedel. Den biografiska genren är liksom andra genrer stadd i ständig förvandling. Varje samtid har sin uppfattning om vad som är viktigt och meningsskapande i livet. När den självbiografiske författaren beslutar sig för att skriva ner sina erfarenheter, menar Krantz (1997), har han eller hon naturligtvis tillsammans med andra, vänner och kollegor, gått igenom olika minnesbilder och bearbetat dem. Minnesbilder och händelser av avgörande betydelse kan i stället för att avta i skärpa, genom att bearbetas under en tid, bli tydligare i konturerna och öka i intensitet. Allt överflödigt har rensats bort och enbart det väsentliga har blivit kvar.

Mina minnen har jag satt i samband med den politiska och utbildningshistoriska historia som finns skriven och som jag själv bedrivit forskning om. Vi lever inte historier och historiskt berättande är inte modeller för händelser som varit, utan snarare ett sätt för oss att göra händelser och sammanhang begripliga, ett sorts metaforiska påståenden, kulturellt sanktionerade (White, 1978). Genom att skapa en berättelse har jag påvisat samband mellan olika händelser och erfarenheter. Ambitionen har varit att inte bara ge konkretion åt ett historiskt skeende, utan också att i mötet mellan det personligt upplevda och de fakta om vilka man är överens generera ny kunskap. Genom att återkalla minnen och med ett tidsperspektiv placera in dem i ett kulturellt och politiskt sammanhang upptäcker jag tidigare förborgade samband samtidigt som jag lär mig något om mig själv och

varför jag agerade som jag gjorde i en speciell situation. Att framställningen är mindre formell än en vetenskapligt utformad uppsats eller artikel innebär inte att jag gjort avkall på fakta och vetenskaplig akribi. Giltigheten i mina slutsatser grundar sig inte bara på minnen, utan också på mångårig forskning om både skola och lärarutbildning.

När det gällde akademiseringen av lärarutbildningen låg Umeå universitet långt fram i den utvecklingen jämfört med andra lärosäten i Sverige, minns jag, och var först med att inrätta en egen fakultetsnämnd för lärarutbildningen när tillfälle gavs i början av det nya milleniet.

Som en konsekvens av den så kallade U68-utredningen (SOU 1973:2) skedde en policyförskjutning när det gällde lärarutbildningens forskningsbas, från att enbart representeras av disciplinen pedagogik till att också bjuda in andra discipliner med verksamhet inom lärarutbildningen att utveckla forskning inom utbildningsområdet. I Sverige utvecklas detta intresse inom modersmålsdidaktiken ungefär samtidigt som i Danmark och Norge (Ongstad, 2023; Smit, 2023; Krogh, 2023). Här förekom också ett visst utbyte mellan de olika länderna. Som hemort för Pedagogiska gruppen i Lund låg Danmark geografiskt nära, men inte längre bort än att Jon Smidt (2023) från Norge under flera år var verksam i gruppen i egenskap av utländsk lektor vid Lunds universitet. Vi finner också att det första mönstret som mejslades ut när lärarutbildningen vid Umeå universitet skulle forskningsutvecklas hämtade mönster från 'fagdidaktiken', och då inte minst modersmålsdidaktiken. Det var först senare som idén med pedagogiskt arbete framstod som ett bättre alternativ. Förklaringen som jag minns den var det något njudda intresse som fanns inom de olika disciplinerna för att utveckla forskning inom lärarutbildningen. Om inte annat så visar min redogörelse från ett litteraturseminarium på Litteraturvetenskapliga institutionen detta.

Förändringar pågick samtidigt vid andra lärosäten, men det var vid Umeå universitet jag efter gymnasiestudier och ett kort besök vid Uppsala universitet var student och senare lärare och forskare och om vilket jag här gjort ett försök att skapa en sammanhängande berättelse.

Slutligen som svar på min fråga: Tillsammans med långsamt genomförda reformer på lärarutbildningens område har politiska, strukturella och inte minst personliga hinder bidragit till att lärarutbildningen i Sverige ännu inte fullt ut har inordnats i högskolestrukturerna. För detta krävs förändrade maktförhållanden mellan discipliner och yrkesutbildningar, förändrade epistemologier, som inbegriper andra kunskapsformer än de

teoretiska, knutna till praktiska men också estetiska verksamheter, nya fakultetsstrukturer som inte enbart bygger på discipliner, nya krav i samklang med detta vid rekryteringen av rektorer och universitetsledning – kort sagt en förändrad diskursordning.

Referenser

- Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education* 19(2), 151–161.
- Bergmark, U. & Erixon, P.-O. (2019). Professional and academic knowledge in teachers' research: An empowering oscillation. *European Educational Research Journal*, 1–22.
- Bexell, G. (2011). *Akademiska värden visar vägen*. Atlantis.
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field, *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 175–192.
- Bourdieu, P. (1994). *Kultursociologiska texter*. Uppl. 4. Brutus Östlings bokförlag.
- Broady, D. (1985). *Den dolda läroplanen*. (4. uppl.). Symposium.
- Burgess, T. (1978). The officials' revolution: The British polytechnics: Ten years after. *Paedagogica Europaea*, 13(2), 45–58.
- Callewaert, S. & Nilsson, B. (1977). *Samhället, skolan och skolans inre arbete*. Lunds bok och tidskrifts AB.
- Carlgren, I. (2018). Pedagogiken och lärarna. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 23(5), 268–283.
- Christensen, S. H. (2012). Academic drift in European professional engineering education: The end of alternatives to the university? I S. H. Christensen, C. Mitcham, B. Li & Y. An (Red.), *Engineering, development and philosophy: American, Chinese and European perspectives* (s. 145–167). Springer Science & Business Media.
- Elmfeldt, J. & Erixon, P.-O. (2007). *Skrift i rörelse. Om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap*. Symposium.
- Elzinga, A. (1997). The science-society contract in historical transformation: with special reference to 'epistemic drift'. *Social Science Information*, 36(3), 411–445.
- Erixon Arreman, I. & Erixon, P.-O. (2008). Developing research structures and research capacity: The Swedish national post-graduate school in educational work (NaPA). *European Educational Research Journal*, 7(4), 548–556.
- Erixon Arreman, I. & Erixon, P.-O. (2015). The degree project in Swedish early childhood education and care – what is at stake? *Education Inquiry*, 6(3), 309–332.
- Erixon Arreman, I., Erixon, P.-O. & Rehn, K. G. (2016). Postcolonial teacher education reform in Namibia: Travelling of policies and ideas. *European Educational Research Journal*, 15(2), 236–259.
- Erixon, P.-O. A., & Wikberg, S. (2023). Early academic drift in teacher education in esthetic school subjects from the 1940s to 1970s—a Swedish case. *Arts Education Policy Review*, 1–15.
- Erixon, P.-O., Jeansson, Å., Westerlund, S., & Wikberg, S. (2023). Diversification and division—'academic drift' in Swedish teacher education in the aesthetic school subjects in a new higher education structure. *Education Inquiry*, 1–27.
- Erixon, P.-O., & Hansson, K. (2022). Teachers' personal epistemologies and professional development. *Journal of Further and Higher Education*, 1–13.
- Erixon, P.-O. (1994). *Ett spann över svarta ingentinget. Linjer i Thorsten Jonssons författarskap*. Publicerad avhandling. Carlssons förlag.

- Erixon, P.-O. (2002a). *Pedagogiskt arbete i romanens prisma. Upplevelser av den svenska folkskolan under ett omvälvande sekel. Didactica Umensis. Rapporter från Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen*. Umeå universitet.
- Erixon, P.-O. (2002b). "Nu var det 2002 – ett ämnes tillblivelse sett ur ett prefektperspektiv", *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 1–2, 103–129.
- Erixon, P.-O. (2004). *Drömmen om den rena kommunikationen. Diktskrivnings som pedagogiskt arbete i gymnasieskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Erixon, P.-O. (2010). School subject paradigms and teaching practice in lower secondary Swedish Schools influenced by ICT and media". *Computer & Education*, 54, 1212–1221.
- Erixon, P.-O. (2014). On the remediation, relativisation and reflexivity of Mother tongue education. *Education Inquiry*, 5(2), 171–194.
- Erixon, P.-O. (2016). Punctuated equilibrium – digital technology in schools' teaching of the mother tongue (Swedish). *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(3), 337–358.
- Erixon, P.-O. (2017). Necessity or eccentricity – Teaching writing in a new media ecology, *Scandinavian Journal of Education Research*, 1–19.
- Erixon, P.-O. & Erixon Arreman, I. (2017). Extended Writing Demands – A Tool for 'Academic Drift' and the Professionalisation of Early Childhood Profession?, *Education Inquiry*, 8(4), 337–357.
- Erixon, P.-O. & Erixon Arreman, I. (2018). ECEC students' writing trajectories: Academic discourse and "professional habitus", *Scandinavian Journal of Educational Research* 63(6), 968–983.
- Erixon, P.-O. & Kallós, D. (2005). Den nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete (NaPA). P.-O. Erixon (red), *Forskningsarbete pågår. Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt arbete (NaPA)*, (s. 6–10). Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå universitet.
- Erixon, P.-O. & Löfgren, M. (2018). Ett demokratilyft för Sverige? Om relationen mellan literacy, skönlitteratur och demokrati i Läsllyftet. *Utbildning & Demokrati*, 27(3), 7–33.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning*. Symposium.
- French, A. (2013). 'Let the Right Ones in!': Widening participation, academic writing and the standards debate in higher education. *Power and Education*, 5(3), s. 236–246.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwarzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge*. London: Sage.
- Goodson, I. & Hargreaves, A. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly* 42(1), 3–41.
- Green, B. & Erixon, P.-O. & (Red.) (2020). *Rethinking L1 education in a global era: The subject in focus*. Springer.
- Haikola, L. (SOU 2015:70). *Högre utbildning under tjugo år. Betänkande av Utredningen om högskolans utbildningsutbud*.
- Hansson, K. & Erixon, P.-O. (2019). Academisation and teachers' dilemmas. *European Educational Research Journal*, 1–21.
- Harwood, J. (2010). Understanding Academic Drift: On the Institutional Dynamics of Higher Technical and Professional Education. *Minerva* 48, 413–427.
- Hippach-Schneider, U. (2014). *Academisation or vocational drift? International developments in the tertiary sector of education*. Bonn: BIBB.
- Hodysh, H. W. (1994). Objectivity and autobiography in historical research, *Education and Society*, 12(1), 89–95.
- Holmberg, D. & Hallonsten, O. (2015). Policy reform and academic drift: research mission and institutional legitimacy in the development of the Swedish higher education system 1977–2012, *European Journal of Higher Education*, 5(2), 181–196.
- Husén, T. (1986). Why Did Sweden Go Comprehensive? *Oxford Review of Education*, 12(2), 153–163.

- Kallós, D. (2002). Varför är det så svårt att förstå den utbildningsvetenskapliga kommitténs arbetsuppgifter? *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 131–145.
- Krantz, K. (1997). Livshistoria – biografi – livsöde. I S. Akerman, R. Ambjörnsson & P. Rinby (Red.), *Att skriva människan. Essäer om biografien som livshistoria och vetenskaplig genre*, (s. 43–60). Carlsson.
- Kyvik, S. (2004). Structural changes in higher education systems in Western Europe. *Higher Education in Europe*, XXIX (3), 393–409.
- Kyvik, S. (2007). Academic drift – a reinterpretation. Enders, J. & van Vught, F. (2007). Towards a cartography of higher education policy change. A Festschrift in Honour of Guy Neave. AE Enschede: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), Netherlands, 333–338.
- Labaree, D. F. (2008). An uneasy relationship. The history of teacher education in the university. I M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Red.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts (3rd ed)*, (s. 290–306). Routledge.
- Ljung, P. E. & Thavenius, J. (Red.) (1977). *Litteratur i bruk. En antologi om litteratur och undervisning*. PAN/Norstedt.
- Löfgren, M., & Erixon, P.-O. (2022). Literature – a high risk implementation route to literacy? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 22, 1–27.
- Maclean, R. (2010). *Vocationalisation of Higher Education: Issues and Challenge. Proceedings of the 1stUPI International Conference on Technical and Vocational Education and Training Bandung*, Indonesia, 10–11 November 2010.
- Neave, G. (1982). The changing boundary between the state and higher education. *European Journal of Education*, 17(3), 231–240.
- Nordin, S. (1983). *Från Hågerström till Hedenius. Den moderna svenska filosofin*. Doxa.
- Northedge, A. (2003). Rethinking teaching in the context of diversity. *Teaching in Higher Education*, 8(1), 17–32.
- Porsgaard, S. (2011). *Realexamen i Sävsjö, 1950–1971*.
- Prop. (1975:9). *Regeringens proposition om reformeringen av högskoleutbildningen m.m.* (Beslutad 6 februari 1975) (H77).
- Purhonen, S. (2017). Zeitgeist, identity and politics. The modern meaning of the concept of generation. I I. Goodson, I. (Red.), *The Routledge international handbook on narrative and life history*, (s. 167–178). Routledge.
- Ringarp, J. & Waldow, F. (2016). From ‘silent borrowing’ to the international argument – legitimating Swedish educational policy from 1945 to the present day, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, (1), 29583.
- Ruin, O. (1983). Reform, reassessment and research policy: Tensions in the Swedish higher education system. *The university research system*, (s. 117–136). Almqvist & Wiksell International.
- Simola, H. (2000). Construction of the Finnish teacher in the national steering documents of the 1990s: Tasks and qualifications. I K. Klette (Red.), *Restructuring Nordic Teachers: An Analysis of Policy Texts from Finland, Denmark, Sweden and Norway* (s. 108–186). Institute for Educational Research, University of Oslo.
- Smeby, J. C. (2006). *Professionalism in a knowledge society: The academic drift of professional education in the “new” professions*. Paper presented to the 4th Interim Meeting, European Sociological Association’s Research Network “Sociology of Professions”: “Professions, Globalization and the European Project: Shifting Spheres of Opportunity”. University of Bremen.
- SOU (1948:27). *1946 års skolkommisjons betänkande. Med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Ecklesiastikdepartementet.
- SOU (1952:33). *Den första lärarhögskolan*. Ecklesiastikdepartementet.
- SOU (1963:42). *Ett nytt gymnasium. 1960 års gymnasieutredning IV*. Ecklesiastikdepartementet

- SOU (1963:76A). *Högre utbildning och forskning i Umeå II. Huvudbetänkande av 1962 års Umeåkommitté*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU (1965:29A). *1960 års lärarutbildningsakkunniga*. Ecklesiastikdepartementet.
- SOU (1970:22). *Pedagogisk utbildning och forskning* (Pedagogikutredningen). Utbildningsdepartementet.
- SOU (1972:92). *Fortsatt reformering av lärarutbildningen. Lärarutbildningskommitténs, LUK, betänkande*. Utbildningsdepartementet.
- SOU (1973:2). *U68. Högskolan. Betänkande av 1968 års utbildningsutredning*. Utbildningsdepartementet.
- SOU (1999:63). *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Utbildningsdepartementet.
- Sundberg, D. (2007). *Läroplansteori efter den språkliga vändningen – några ansatser inom den samtida svenska pedagogiska och didaktiska teoribildningen*. Konferens Läroplansteori Örebro, 7–8 september. Sundqvist (Red.). *Reform policy and teacher professionalism in different Nordic countries*. University of Oslo.
- Symes, C. (1999). 'Working for the future'. The rise of the vocational university. *Australian Journal of Education*, 43(3), 241–256.
- Telhaug, A. O., Mediås, O. A. & Aasen, P. (2006). The Nordic model in education: education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 245–283.
- Tideström, G. (1968). Miscellanea – Termen litteraturvetenskap. *SAMLAREN Tidskrift för svensk litteraturvetenskaplig forskning*, 89, 81–86.
- Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Carnegie Commission on Higher Education Berkeley.
- Umeå universitet (1991). Lärarutbildningens institutionella organisation (1991-01-25).
- Umeå universitet (1993). Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen. "Plan för forsknings- och utvecklingsarbete 1993/94–95/96 och 1996/97–98/99". (1993-04-29, dnr 5–96/7).
- Umeå universitet (1996). Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen m fl. Skrivelse till UFN (1996-01-15), (dnr 103-617-95).
- Umeå universitet (1999). Utredning (1999-10-28, Dnr 103-617-95).
- Weber, M. (1990). *Den protestantiska etiken och kapitalismens anda*. Argos.
- White, H. (1978). *The historical text as literary artifact*. Robert H. Canary & Henry.
- Witt-Brattström, E. (1988). *Moa Martinson: skrift och drift i trettioalet*. Norstedt.

KAPITTEL 3

Didaktisk profesjonalisering gjennom et halvt århundrede

Ellen Krogh professor emerita, Syddansk Universitet, Danmark

Abstract: The chapter explores processes of academisation and didactic professionalisation of Danish upper secondary teacher education during the past half century. Departing from the author's professional biography, light is thrown on the historical contexts that made change, reforms, and research possible within the L1 subject Danish and teacher education. Within subject Danish, disciplinary struggles regarding the positioning of literature in the subject were succeeded by a focus on writing and literacy, supported by authorities as well as research. Within teacher education, academic professionalisation has taken place since the turn of the millennium when didactic research and related in-service education was institutionalised at university level. In a final section, critical reflections on the study's interpretations and theories of context are offered. A crucial question raised here is to what extent the biographical approach of the study has created new knowledge of the generative force of research within the contemporary Danish educational field.

Søgeord: det gymnasiale danskfag, fagdidaktik, akademisering, didaktisk profesjonalisering, læreruddannelse, forskningens generative kraft

Sitering: Krogh, E. (2023). Didaktisk profesjonalisering gjennom et halvt århundrede. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonisert lærerutdanning. Fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (Kap. 3, s. 83–118). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.197.ch3>

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Introduktion

Hvordan kan man undersøge en historisk udvikling som man selv er en del af, og med udgangspunkt i egne biografiske erfaringer? Hvordan afgrænser og fokuserer det biografiske udgangspunkt undersøgelsen, og hvordan kan dette udgangspunkt gøres til et frugtbart afsæt for indsigt i den historiske udvikling som det er intentionen at undersøge? Hvilke data vil være relevante, hvilke teorier kan kvalificere selve undersøgelsen, og hvilke vil være relevante for at begrebsliggøre det område hvis udvikling studeres?

Eftersom forfatterens egen faglige socialisering er udgangspunktet for denne bogs historiske undersøgelse af fag, skole og læreruddannelse (Ongstad & Erixon, 2023), vil mit kapitels bidrag til undersøgelsen have hovedvægt på de områder jeg har beskæftiget mig med: danskfaget i gymnasieskolen og den (fag)didaktiske del af danske gymnasielæreres uddannelse. Med dette fokus undersøger jeg hvordan den faglige livshistorie indgår i en 'genealogi af kontekst', dvs. hvordan den kan ses som en social konstruktion, lokaliseret i tid og rum samt social og geografisk historie, og derved som "udtryk for bestemte historiske og kulturelle muligheder" (Goodson, 2012, s. 5) for danskfaget, gymnasieskolen og uddannelsen af gymnasielærere. Med Goodson og Gill (2014, s. 132f.) anskuer jeg det selvbiografiske narrativ som et hukommelsesarbejde der gør det muligt at udvikle en teori om kontekst ud fra refleksion over kontinuiteter i sansen for sted, rum, tid og formål eller mening. Konkret vil det sige refleksion over de kontinuiteter som jeg i tilbageblikket ser i min egen fornemmelse for steder, faglige rum, tidsperspektiver og formål. Metodologisk udspringer denne del af min undersøgelse af narrativ livshistorieteorier (Goodson, 2012; Goodson & Gill, 2014) og teorier om generationsbegrebet (Purhonen, 2017) samt studiet af uddannelsesforandringer over tid hos Goodson og Hargreaves (2006). Den er endvidere inspireret af teorier om det videnskabelige essay som kritisk afprøvende metode i professionsforskning (Halås & McGuirk, 2021). Skrivearbejdet ses her som en videnskabeliggørelse af erfaringer, idet det tvinger én til at organisere undersøgelsen, skaber afstand til erfaringen og åbner for flere måder at se den på (Halås & McGuirk, 2021, s. 7; se også Ongstad & Erixon, 2023).

Den 'genealogi af kontekst' som den faglige livshistorie aktualiserer, samler sig overordnet i initiativer til forandring og fornyelse, rettet mod fagudvikling, reformer og forskning i stadig større cirkler om udgangspunktet og den centrale interesse: undervisningen i gymnasiedanskfaget.

Livshistorien kan på flere niveauer ses som generationelt eksemplarisk for den historiske udvikling af et forskningsbaseret gymnasialt danskfag og af forskningsbaseret af didaktisk lærer(videre)uddannelse (jf. Krogh, 2008). Med det sociologiske begreb 'social generation' kan livshistorien således knyttes til 1968-generationen som en diskursivt medieret identitet der på godt og ondt har præget såvel en generationel selvforståelse som den offentlige fortælling om perioden (Purhonen, 2017; jf. også Goodson & Hargreaves, 2006).

Den livshistoriske beretning understøttes af to typer data, dels brudstykker af erindringer der som en slags vignetter giver konkrete indblik i steder, mentale rum og tidsperspektiver, og dels referencer til publikationer der ses som udtryk for bestemte historiske og kulturelle forandringsmuligheder der åbnede sig, og som derigennem udpeger træk i genealogien af kontekst. I kapitlets anden del løftes fremstillingen ud over den narrative logik og over i et mere distancerende, analytisk perspektiv. Med inspiration i Michel Foucaults videnskæologi (Foucault, 1969/1972) reflekterer jeg kritisk over tolkninger og mønstre i livshistorien og den genealogi af kontekst som blev skrevet frem. Jeg tager afsæt i elementer i beretningen som åbner for andre tolkninger eller perspektiver, og får derigennem blik for faghistoriske og professionshistoriske problemstillinger som ikke belyses i den narrativt organiserede fremstilling. Denne del af undersøgelsen fører frem til en diskussion af forholdet mellem den gymnasiale fagdidaktiske praksis og den forskning jeg har engageret mig i. Det spørgsmål jeg rejser, er i hvilken grad det livshistoriske perspektiv som anlægges i dette studie, kan give indsigt i mere generelle spørgsmål om forskningens generative kraft, praktisk så vel som politisk, i samtidens danske uddannelsesverden.

Den faglige livshistorie

I det følgende undersøges det livshistoriske narrativ, organiseret i syv periodiske nedslag som repræsenterer konkrete skift i uddannelse, faglige roller og karriere, men også væsentlige faglige skift i interesse og aktivitetsformer. Det konkrete hukommelsesarbejde fokuserer primært på kontinuiteter i sted, rum, tid og mening, men den personlige livshistorie fremtræder også som en social konstruktion når den i fremstillingen forbindes med teoretiseringer over de historiske kontekster der skabte muligheder for initiativ og aktørskab.

Litterære erfaringer i skolens verden

Som skoleelev identificerede jeg mig stærkt med skolen, og særligt gymnasieårene (1964–67) åbnede nye kundskabsverdener og gav en følelse af intellektuel vækst. Kalundborg Gymnasium var relativt nyoprettet (1957) og havde tiltrukket dygtige, yngre lærere. Jeg valgte den nysproglige linje og fik adgang til et hav af litterære tekster, ikke bare i dansk, men også i engelsk, tysk og fransk. Selv i latin læste vi hos vores begejstrede latinlærer kærlighedsdigte af Catul. Der blev stillet avancerede opgaver. I mine gemmer finder jeg en tre sider lang, tæt maskinskrevet analyse på tysk af Thomas Manns *Buddenbrooks*, duplikeret på tyndt papir og samlet med en nu rusten hæfteklamme. Jeg husker at jeg måtte læse romanen i en ældre udgave med gotiske skrifttyper som må være blevet hentet op fra bibliotekets arkiver. Jeg skrev ikke selv på maskine i gymnasiet. Tysklæreren foranledigede at skolens sekretær skrev min håndskrevne tekst ind på en stencil så den kunne sprit-duplikeres og uddeles til klassen. Også danskundervisningen bød på et omfattende dansk og internationalt litteraturhistorisk pensum. Lyrikken stod stærkt. Vi lærte om rim og rytme, om temaer og livssyn i digte af Aarestrup, J.P. Jacobsen, Sophus Claussen, Frøding, Baudelaire og Lorca og læste også helt ny dansk lyrik fra 1960erne. Vi blev dygtige tekstlæsere, og jeg fik udvidet min verden med en rigdom af litterære erfaringer, formidlet af lærere med stor faglig horisont og pædagogisk engagement. I hukommelsesarbejdets tilbageblik er det imidlertid tydeligt at det var skolens sociale og mentale rum der gav kundskaben i fagene mening, og at provinsgymnasiets beskyttede kronotop – dets særlige konstruktion af tid og sted – udgjorde rammen for min forestillingsverden. Jeg ønskede selv at blive gymnasielærer i yndlingsfagene dansk og engelsk, men det umiddelbare fremtidsperspektiv på den anden side af studentereksamen var relativt fjernt. Uddannelsesplanerne blev kraftigt støttet af min mor der som mange af periodens hjemmegående mødre ikke selv havde fået mulighed for at uddanne sig, og som ønskede at jeg, og ikke bare hendes sønner, skulle udnytte de muligheder som åbnede sig med den eksplosive vækst i gymnasial og videregående uddannelse i 1960erne (Haue, 2004).

Studenteroprør og fagkritik

I 1968 brød et omkalfatrende studenteroprør ud på Københavns Universitet, og immatrikulationsfesten blev erobret af studerende med et politisk budskab om universitetet som en del af klassesamfundet. Men i 1967, da jeg

flyttede til København for at studere dansk og engelsk, cyklede jeg ind til immatrikulationsfest i nydelig lys støvfrakke og studenterhue, lyttede til rektor Mogens Fogs tale og stod efterfølgende i kø for at få et håndtryk af ham. 250 studerende ville læse dansk det år, og ved den første forelæsning fik vi at vide at vi var alt for mange, og at vi ikke kunne regne med at der ville være arbejde til os hvis vi overhovedet fuldførte uddannelsen. Ubekymret stiftede jeg bekendtskab med Beate som sad ved siden af mig i auditoriet, og efter forelæsningen gik vi med den udleverede litteraturliste ned til Arnold Buscks boghandel i Købmagergade for at købe den første bog på listen, *Ordbog over det danske sprog*. Først i boghandelen gik det op for os at dette hovedværk i danskfaget ikke bare var en bog, men bestod af 28 bind til en pris der lå langt ud over et studenterbudget.

Fire år senere er tiden skiftet. Året er 1971, og Pil Dahlerup afholder øvelsesrække i Kønspolitisk litteraturanalyse. Vi er 60 studerende, 59 kvinder og én mand, som strømmer til et stort, aflangt lokale i det tidligere zoologiske museum, overtaget til undervisning af det ekspanderende Københavns Universitet. Dagens programtekst er Johannes V. Jensens Danmarkssangen. Pil Dahlerups forslag om at begynde med at synge, modtages med entusiasme, og vi synger af karsken bælg og fylder rummet med stærke, unge kvindestemmer. Pludselig rives døren bagest i lokalet op, og en ophidset universitetsbetjent bekendtgør: ”Man synger ikke på universitetet!”

Min verden blev udvidet gennem det fremvoksende studenteroprør, med hvad det indebar af studenterpolitisk og fagpolitisk aktivitet. Studietiden blev en stærk personlig erfaring med at det er muligt at forfølge visioner og forandre rammer og institutioner ved at organisere modstand og nye kollektive handlerum. Vi demonstrerede mod professorvældet og holdt store faglige møder om den forældede universitetslov og om studieordningen for danskstudiet. Jeg blev sekretær i det nyoprettede studienævn for dansk og senere medlem af en baggrundsgruppe for studentermedlemmerne i læreplansgruppen for det nye gymnasiedanskfag. Også uden for universitetets verden var det tiden for aktiv deltagelse i Vietnamdemonstrationer og for politisk bevidstgørelse om klasseforhold, livsformer og køn.

Goodson og Gill (2014, s. 132f.) taler om kontinuiteter i sansen for sted, rum, tid og formål der i tilbageblikkets refleksion løsrives fra deres kropsligt og mentalt indlejrede selvfølgelighed og giver anledning til udviklingen af en teori om kontekst der ofte er relateret til særlige livstemaer. I mit tilfælde knytter kontinuiteterne sig til erfaringer fra skolen og universitetet som kronotoper – tid/sted-konstruktioner – der var sociale og intellektuelle

rum for studier, undervisning og forskning i det gymnasiale danskfag og fagdidaktik. Et livstema som blev udviklet med stadig flere dimensioner, var skrivning som identitetsskabende produktion af erkendelse og viden.

Livshistoriens kontinuitet fra skolegangen i gymnasiet og til universitetsstudiet knytter sig til min identifikation med universitetet som uddannelsessted og med danskstudiet som laboratorium for udvikling af faglig kundskab. Overgangen markerer imidlertid også et brud der udgør et periodisk skift på det personlige og generationelle plan såvel som i den bredere faglige historiske kontekst. Ungdomsoprør, studenteroprør og rødstrømpebevægelse skabte rum for større sociohistoriske tidsperspektiver der sprængte den snævre personbundne tidsforståelse og gav både denne og studierne mening og formål ud over sig selv, historisk, socialt og politisk. Den generationelle identitet som tilskrives 1968-generationen i den offentlige diskurs, formes også af generationens kollektive bevidsthed og erindring (Purhonen, 2017), og det er denne dimension som er relevant for min undersøgelse i dette kapitel. Goodson og Hargreaves (2006), som rapporterer om et stort studie af langsigtede forandringer i amerikanske og canadiske skoler, viser at generationelle forhold på de undersøgte skoler er en af de faktorer der har afgørende betydning både for forandring og udvikling og for senere modstand mod reformer. Her var lærere fra babyboomer-generationen dominerende som forandringsagenter, både numerisk og indflydelsesmæssigt. Deres generationelle livsopgave, som blev udviklet tidligt i karrieren, var defineret af periodens kamp for social retfærdighed og ønsket om at gøre en forskel i verden og i individuelle børns liv (Goodson & Hargreaves, 2006, s. 24). Mine tidlige erfaringer under studietiden blev formet af en sådan generationel livsopgave. Det generationelle perspektiv er særskilt relevant i denne undersøgelse fordi jeg gennem min karriere fik mulighed for at forfølge og udvikle livsopgaven i vekslende faglige fællesskaber og i professionelle og institutionelle rammer som favoriserede dette generationsperspektiv. Oplevelsen af at kunne operere fagligt og professionelt inden for et generationelt hovedspor er først blevet anfægtet inden for det seneste årti. Den erfaring diskuterer jeg i kapitlets afsluttende del.

Den tidlige studietids erfaringer med muligheder for forandring og det nye politiserede handlerum fik afgørende betydning, også for mine faglige interesser og aktiviteter. I danskstudiet interesserede jeg mig hovedsagelig for fagligt og fagpolitisk eksperimenterende litterære fagområder, og gennem en stor del af studietiden og senere som nyuddannet

gymnasielærer medvirkede jeg i et omfattende litteraturredidaktisk lærebogsprojekt, *Antologi af nordisk litteratur (1–11, 1973–1984)*, som var båret af ambitionen om at forandre den traditionelle historiske læsning i gymnasiefaget dansk. Antologiprojektet kan i en genealogi af kontekst ses som udtryk for bestemte historiske og kulturelle muligheder for danskfaget (Goodson, 2012). Antologien var et litteraturredidaktisk forsknings- og udviklingsprojekt i 11 bind. Den blev redigeret af en redaktørgruppe som i mindre forfattergrupper udgav de enkelte bind, og dækkede nordisk litteratur fra middelalderen til 1970'erne med hovedvægten på dansk litteratur. Målet med projektet var at skabe rammer for en forandring af den historiske læsning i det gymnasiale danskfag som hidtil havde været domineret af en kronologisk og biografisk litteraturhistorisk tradition med fokus på kanoniske, skønlitterære forfattere. Antologien lagde op til undersøgende periodelæsning hvor et udvidet tekstudvalg, organiseret i overordnede emner og understøttet af omfattende indledninger, tilbød en ny tilgang til tekstlæsningen i faget. I indledningerne, der var tænkt som elevlæsning, blev perioden analyseret ud fra socialhistoriske, kulturhistoriske og litteraturhistoriske perspektiver. Tekstudvalget åbnede for disse perspektiver. Her indgik ikke blot ”tekster af almindeligt anerkendte forfattere, den såkaldte finlitteratur, men også tekster fra andre områder af bevidsthedsproduktionen som f.eks. den folkelige digtning, børnelitteratur samt det der normalt kaldes triviallitteratur, og sagprosa.” (Krogh et al., 1973, s. 9).

De historiske og kulturelle muligheder som opstod for gruppen af yngre antologiredaktører, udsprang for det første af den fagkritiske udvikling som fandt sted inden for universitetets danskuddannelse i forlængelse af studenteroprøret, og for det andet af en parallel reform af det gymnasiale danskfag. Baseret på material-historisk teori blev der udviklet nye videnskabsteoretiske positioner hvor der tales om tekst- og bevidsthedsdannelsens historie snarere end om litteraturhistorie (Mortensen, 1979). Finn Hauberg Mortensen opsummerer i sin afhandling den fagkritiske bevægelse under kodeordene rehistorisering og syntesedannelse (Mortensen, 1979, s. 74), dvs. opløsning af klassiske skel mellem litteratur og sprog. Han nævner som eksempler udviklingen af nykritik til ideologikritik og videre til bevidsthedssociologi, udviklingen af strukturalisme til kritisk semiologi, af lingvistik til sociolingvistik og af pragmatik og litteratursociologi til bevidsthedssociologi (Mortensen, 1979, s. 76). På samme tid blev dansk litteraturhistorie genskrevet med et historisk-materielt perspektiv i et stort kollektivt forskningsprojekt under ledelse af Johan Fjord Jensen og med

deltagelse af flere af antologiredaktørerne (*Dansk litteraturhistorie 1–9*, 1984). Parallelt med studenteroprør og fagkritisk udvikling inden for danskuddannelsen blev der i 1971 gennemført en radikal reform af det gymnasiale danskfag som dannede den konkrete curriculære baggrund for *Antologi af nordisk litteratur*. I bekendtgørelsen for det reformerede danskfag blev tekststudvalget bestemt som ”fiktiv og ikke-fiktiv litteratur”, men ”andre kommunikationsformer som film og tv” kunne indgå. Tekstlæsningen skulle inddrage ”både sproglige, indholdsmæssige, sociale og historiske aspekter” og indbefatte et bredt spektrum af tekster, herunder ”triviallitteratur”, informative tekster og nyhedsformidling mv. Eleverne skulle gennem tekstlæsningen ”lære at læse med forståelse, indlevelse og kritik [...] De skal opnå færdighed i at karakterisere og vurdere den enkelte tekst både som en selvstændig enhed og i en samfundsmæssig, historisk sammenhæng”. Der skulle lægges større vægt på nyere litteratur, og den kronologiske litteraturlæsning blev erstattet af andre tilgange, herunder læsning af en afgrænset periode hvor tekststudvalget ”belyser litteraturens plads i den historiske og samfundsmæssige sammenhæng”. Undervisningen i mundtlig og skriftlig sprogfærdighed skulle tage udgangspunkt i den øvrige undervisning og etableres i læreplanen som et fagligt projekt (alle citater fra Bekendtgørelse, 1971; jf. også analyse i Krogh, 2003, s. 118).

1970erne markerer såvel i den personlige livshistorie som i dens generationelle og faglige genealogi en formativ periode hvis spor rækker langt frem, også i det gymnasiale danskfags videre historie. *Antologi af nordisk litteratur* repræsenterer med sine elevrettede teoretiske indledninger og sit brede tekstudvalg en tilgang til det gymnasiale tekstarbejde som et videnskabeligt funderet projekt hvor tekster skal læses i deres historiske, samfundsmæssige og kulturelle sammenhænge. Tilsvarende instituerede reformen af danskfaget i 1971 en ”sekularisering” af litteraturen som fagligt stofområde, ligesom den lukkede eleverne ind i faget som fagligt produktive agenter (Krogh, 2003, s. 118). Man kan antage at antologiens litteraturredaktiske koncept fik væsentlig indflydelse på dansk lærernes praksis. De mest populære af bindene blev solgt i mange tusinde eksemplarer, og antologiserien kom til at danne model for senere litteraturantologier på gymnasie markedet.

Den tilgang til litteraturundervisningen som antologien repræsenterer, blev senere delvist nedtonet i danskfagets læreplaner. Med gymnasiereformen i 1987 kom overblikslæsningen ind i danskfaget igen som overordnet historisk læsemåde, suppleret af læsningen af en udvalgt periode, ligesom

de material-historiske referencer for den historiske læsning blev nedtonet til fordel for ”kultur- og åndshistorie” (Bekendtgørelse, 1987). Denne model er med variationer opretholdt i det almengymnasiale danskfag. Siden 2005 har en kanon af forfatterskaber fungeret som skønlitterært historisk skelet, men periodelæsningen er fortsat fastholdt, også i den seneste reform fra 2017 hvor tekstlæsningens reference er ”en litteratur-, kultur- eller bevidsthedshistorisk kontekst” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2017).

Strid om danskfaget og litteraturen

Efter kandidateksamen i 1975 og et halvt års praksisrettet pædagogisk uddannelse (’pædagogikum’) på et københavnsk gymnasium fik jeg fastansættelse i gymnasieskolen. Klasserummet og skolen blev igen mit privilegerede sted, nu som underviser og med en ny retning for identifikationen hvor relationen mellem fag og elev udgjorde det mentale og sociale rum. Studietidens sociale, historiske og politiske tidsperspektiver blev transformeret til dannelsesperspektiver for undervisningen. Det fagdidaktiske formål var at udvikle den faglige undervisning så den blev udfordrende og relevant for eleverne, både i klasserummet og for deres liv uden for og efter gymnasiet. Gennem et kvart århundrede, frem til 1999, var jeg således en lykkelig dansklærer i gymnasiet – det meste af tiden på den samme skole, Rungsted Gymnasium i Nordsjælland. Man kan sige at jeg her udviklede min faglige identitet til en professionsidentitet som gymnasiedansklærer.

Parallelt med undervisningsarbejdet deltog jeg gennem 1980erne i fagpolitisk arbejde i Dansklærerforeningens bestyrelse, i en længere periode som formand. Her blev mit mentale og sociale rum udvidet med en anden form for professionalitet. Det legitimerende grundlag for Dansklærerforeningens aktivitet er dansklærerne og deres forståelse og forvaltning af danskfaget, og det er fagets udvikling og arbejdet for at udvikle organisatoriske og fag- og uddannelsespolitiske rammer for denne udvikling der er formålet.

Bestyrelsesarbejdet var udfordrende og spændende fordi jeg fik mulighed for at medvirke i foreningens udvikling til et mere professionelt organ for dansklærerne. Foreningen etablerede i 1980erne eget forlag, løstrevet fra den tidligere forbindelse til Gyldendal, og oprettede selvstændigt sekretariat på en central adresse i København. Foreningens tidsskrifter – som det gymnasierettede *Dansknoter* – fik mere professionelt indhold og design. Forlagets publikationer blev mere fagligt ambitiøse end tidligere.

Man publicerede fx grundbøger i hardcover; noget der under samarbejdet med Gyldendal suverænt havde været forbeholdt Gyldendal. Med en bogpakkeordning som indgik i medlemskabet, var forlaget sikret udbredelse af bøgerne til hovedparten af dansklærerne. Bestyrelsesarbejdet kom således til at indbefatte ledelse af en virksomhed med fastansatte medarbejdere og en relativt stor økonomi ved siden af de centrale opgaver: faglig udvikling gennem publikationer, tidsskriftartikler, efteruddannelseskurser, årsmøder med generalforsamlinger og det udadrettede fagpolitiske arbejde. Bestyrelsesarbejdet, som var ulønnet, hvilede på et stærkt personligt og fagligt engagement og på afstemningen af mål og mission ved årlige generalforsamlinger og valg handlinger. Derudover var arbejdet karakteriseret af en fælles vilje til at investere en stor arbejdsindsats i en mangfoldighed af fagligt-organisatoriske opgaver ved siden af fuldtidsarbejdet i skolen.

Fagpolitisk var 1980'erne en turbulent periode hvor 1970'ernes uddannelses- og fagpolitiske positioner blev bestridt, og hvor der udspillede sig en intens ideologisk kamp om danskfaget frem imod vedtagelsen af en ny læreplan for faget i 1987. Det uddannelsespolitiske klima var præget af den nyliberale undervisningsminister Bertel Haarders korstog mod den socialdemokratiske uddannelsespolitik og 1970'ernes marxistiske og fagkritiske positioner i uddannelserne. Haarder gennemførte i 1987 en større reform af gymnasiet med fokus på grundlæggende kundskaber og mere valgfrihed, og med fagligt-ideologiske stramninger af læreplanerne. Han rettede særlig ideologisk opmærksomhed på historie- og danskfaget og initierede straks efter sin tiltræden i 1982 forberedende reformarbejde af de to fag. Inden for danskfaget opstod der en voldsom konflikt som havde sin historiske oprindelse i den radikale læreplansreform i 1971 – mellem positioner som ønskede igen at give litteraturen den centrale position i faget som den havde før 1971, og positioner som repræsenterede en videreudvikling af faget på grundlag af 1971-læreplanen, herunder Dansk Lærerforeningens bestyrelse. Læreplanen fra 1987 blev et litteraturdidaktisk kompromis hvor digteriske tekster blev fremhævet som fagets centrale tekstområde, og hvor litteraturhistorisk overblikslæsning blev genindført, men hvor vægtningen af den nyere tid og periodelæsningen blev opretholdt, og der blev åbnet for flere forskellige perspektiver på den historiske læsning, herunder en socialhistorisk position.

Den fagpolitiske side af arbejdet i Dansk Lærerforening gav lærerlig skoling, men var også en tvetydig erfaring med at faglige idealer blev opløst

i en kompleksitet af modstridende interesser hvor magt og magtudøvelse blev en ofte uskøn side af virksomheden.

Gennem skrivepædagogik til fagdidaktik

I 1990'erne forlod jeg det fagpolitiske arbejde og engagerede mig i den procesorienterede skrivepædagogik. Jeg søgte i særlig grad inspiration i norsk forskning og udviklingsarbejde (se Smidt, 2023), men kunne også tage afsæt i beskrivelsen af sprog og skriftlighed i læreplanen i dansk fra 1987. I læ af kontroversen om litteraturen var der her blevet gennemført en revision af det sproglige arbejde der videreførte 1971-læreplanens kommunikationsteoretiske sprogsyn, men udvidede det under inspiration af professor Paul Diderichsens sprogdidaktiske program (Diderichsen, 1968). I 1987-læreplanen ses sprog således ikke blot som et brugsorienteret kommunikativt medie, men også som et identitetsprojekt og et læreværktøj. I det skriftlige arbejde indføres skriveprocesser som led i den daglige undervisning, og det anbefales at knytte skrivning til tekstlæsningen som et fagdidaktisk værktøj der kan ”udvikle elevernes fornemmelse for sprogets forskellige funktioner som igangsætter og bearbejder af tanker, følelser, oplevelser og viden” (Bekendtgørelse, 1987, II B. Skriftlig sprogbrug).

1987-bekendtgørelsens fokus på sprog og skrivning pegede således frem mod den procesorienterede skrivepædagogik som var udviklet i USA siden 1970'erne og allerede etableret i Sverige og Norge. Den amerikanske tradition blev introduceret i Danmark af Christian Kock, lektor i retorik ved Københavns Universitet (Kock & Tandrup, 1989), og promoveret af Undervisningsministeriet der i 1991 publicerede en kritisk rapport om skriftlig fremstilling i uddannelsessystemet som kraftigt anbefalede den nye skrivepædagogik (Undervisningsministeriet, 1991) – fulgt op af en række andre publikationer. Dansk lærerforeningen og andre faglige foreninger oprettede skriftlige udvalg, udbød efteruddannelseskurser og publicerede læremidler. Skoler og faggrupper inden for skolens fag rekvirerede kurser i procesorienteret skrivepædagogik, og der blev etableret forsøg med skrivesteder understøttet af elektronisk tekstbehandling (Krogh, 1993). I danskfaget blev den nye skrivefaglighed etableret med indførelsen af det såkaldte skriftlige basiskursus ved en mindre bekendtgørelsesrevision i 1993.

For mig personligt betød skrivepædagogikken en genopdagelse af skrivning som en undersøgende og erkendelsesbærende praksis efter årene i

Dansklærerforeningen med politisk og programmatisk retorik i lederartikler og formandsberetninger. I hukommelsesarbejdets tilbageblik er 1990erne både præget af kontinuitet og fornyelse. Skolens og klasseværelsets kronotop havde en selvfølgelig faglig og fagdidaktisk meningsfylde, udviklet i lyset af 1980ernes kulturelle og curriculære forandringer. Men procesorienteringen i skrivepædagogikken og i klasseværelsets praksisformer fornyede didaktikken og forandrede min realitet som underviser i dansk. Radikaliteten i denne forandring kaldes frem i erindringen som en pludselig erkendelse af at nu kunne jeg ikke længere til nød falde tilbage på veletablerede undervisningsrutiner i danskundervisningen som den IRE-organiserede klassesamtale eller skriftlige opgaver uden procesorganisering. Denne forandringsproces tog for mig fire-fem år. Min erfaring, som også belyses af forskning (Cazden, 2001), er at utraditionelle undervisningsformer kræver veludviklet faglig kompetence. For mit vedkommende dokumenteres dette af det forhold at jeg, parallelt med de mange års faglige og didaktiske udviklingsarbejde i danskundervisningen, nærmest skizofrent fortsatte med traditionelle undervisningsformer i mit bifag, engelsk, som jeg havde taget med venstre hånd på universitetet og siden forsømt at efteruddanne mig i. Jeg var bange for at afsløre mine utilstrækkelige sproglige kundskaber hvis jeg satte samtalen og skrivningen fri.

Skrivepædagogikken blev også en frigørende fornyelse af danskfagets fagdidaktiske projekt, først og fremmest i kraft af at elevernes tænke- og skriveprocesser blev en systematisk del af projektet. Denne proces blev skudt i gang i 1989 ved en Dansklærerforeningskonference. I konferencerepublikationen *En ny skriveundervisning* bidrager jeg med en analyse af den aktuelle skriveundervisning i dansk under titlen ”Om nødvendigheden af forandring” (Krogh, 1990). Jeg hævder at dansklærere savner en klar metode og en overordnet pædagogisk målsætning for det skriftlige arbejde, og argumenterer for at indføre en skriveundervisning der indebærer ”kreativ skrivning, værkstedsarbejde, procesorienterede arbejdsformer hvor eleverne fungerer som hinandens kritikere, systematisering af skriveprocesserne og udvikling af teknikker til de enkelte processer, brugen af tekstbehandling” (Krogh, 1990, s. 19). Analysen peger videre på at 1970ernes kollektive og kreative arbejdsformer er dukket op igen i skrivepædagogikken, nu løsnet fra den kritiske pædagogik og i højere grad med udgangspunkt i individet – ”i elevernes behov for at få redskaber til at lære sig selv at kende, sprænge grænserne for deres erkendelse og forståelse” (Krogh, 1990, s. 19), samtidig med at de imødekommer de ”kreative,

innovative kvalifikationskrav som stilles i dagens informationssamfund” (Krogh, 1990, s. 20). Artiklen slutter: ”Ingen kender endnu 90ernes projekt, men her er i hvert fald en problemformulering for det” (Krogh, 1990, s. 20).

Artiklens centrale ærinde var selvfølgelig at vise at den procesorienterede skriveundervisning repræsenterede en nødvendig pædagogisk fornyelse. Samtidig konstruerer den imidlertid også en mulighed for forsoning af de faglige konflikter blandt dansklærerne som først og fremmest havde handlet om litteraturens og litteraturhistoriens position i faget. Med sit fokus på eleverne, pædagogikken og skrivningen tegnede den procesorienterede skrivepædagogik et nyt kort hvor positionerne ikke var ideologiske, og – ikke mindst – hvor troen på forandringens mulighed fik fornyede didaktiske former.

Artiklens genre er den programmatisk debatartikel hvor karakteristika og analytiske påstande ikke dokumenteres med referencer, og hvor typologiserende beskrivelser belægges anekdotisk. I kommunikationen mellem og for dansklærerne blev der i almindelighed ikke aktualiseret et akademisk referencerum for den nye pædagogiske bevægelse. Det gjaldt ikke for aktører med universitetsbaggrund som førnævnte Christian Kock, men det gjaldt i høj grad for min egen virksomhed. Den begejstrede, programmatisk tilgang er således karakteristisk for mine aktiviteter og publikationer i starten af 1990'erne, til trods for at denne hvilede på inspiration fra norsk skrivepædagogik som var underbygget af mere systematisk, forskningsbaseret praksis (Smidt, 2023; Ongstad, 2023). Den centrale skikkelse som i denne periode blev hentet til Danmark til omfattende kursusvirksomhed i danskfaget, var Torlaug Løken-gard Hoel.

1990'erne var en didaktisk eksperimenterende og stort set reformfri periode i danskfaget og gymnasiet hvor skolemyndighederne understøttede og initierede didaktisk forsøgsvirksomhed. Som del af et større ministerielt forsøgsprogram om undervisningsdifferentiering iværksatte jeg i 1993 i samarbejde med fire danskkolleger et treårigt forsøgsprojekt med procesorienteret skrivepædagogik i danskfaget. Forsøget havde sit afsæt i vores oplevelse af at efteruddannelsen havde begrænset effekt på lærernes skriveundervisning. Vi kunne observere at skrivepædagogisk inspiration ofte blev omsat i kreativ leg eller et kort basiskursus i første gymnasieklasse, men uden at skabe gennemgribende forandringer i undervisningen. Der rejste sig ydermere et spørgsmål om virkningen af de nye metoder til skriveundervisning. Kunne det dokumenteres at elever faktisk blev bedre skrivere af at blive undervist efter procesorienterede principper?

Forsøget blev med årlige afrapporteringer finansieret med timer af Undervisningsministeriet. Det blev gennemført i fem klasser på fem forskellige skoler hvor vi i fællesskab udviklede en systematisk procesorienteret skriveundervisning i dansk. Det drejede sig om en danskidaktisk praksis som sigtede på at integrere tekstlæsning og tekstproduktion i faget i en vekslen mellem individuelle og kollektive arbejdsprocesser. Den dannelsesteori projektet udviklede, byggede på tanken om den stadige spænding mellem faglige genrenormer og den personlige stemme. Ved forsøgets afslutning i 1996 søgte vi fra Gymnasieskolernes Lærerforening midler til at skrive en forskningsrapport om forsøget og modtog finansiering svarende til tre ugers frikøb fra undervisningen. Rapporten *Når sproget vokser* blev udgivet af DanskLærerforeningen (Juul Jensen et al., 1998) og udsendt til dansklererne gennem bogpakkeordningen.

De centrale erfaringer fra forsøget knyttede sig for det første til elevernes skriveudvikling og for det andet til udviklingen af en fagdidaktik for danskfaget. Højtudviklet responsarbejde blev forbundet med logskrivning hvor der udviklede sig en løbende dialog med enkeltelever om deres skrivning. Denne adgang til elevernes refleksioner gav dels et grundlag for at afstemme respons og vejledning og dels en værdifuld paralleldialog om elevernes skriveudvikling som nuancerede de faglige vurderinger. Det gav elevstemmerne betydning, også i forhold til undervisningen, og bidrog til vores forståelse af at udviklingen af en personlig stemme, dvs. en stemme eleven hører som sin egen stemme, er et afgørende dannelsesmål for danskundervisningen. Den anden dimension af denne dannelsesforestilling, det som stemmen afprøves og udvikles igennem, mødte eleverne i de skriftlige opgaver hvor de fik erfaring med at socialt udviklede genrer altid sætter normerne for skrivning, og at udviklingen af stemmer udfordres af de faglige genrenormer der skrives indenfor.

Forsøgets særlige fagdidaktiske bidrag er den integrerede danskidaktiske praksis hvor 'procespædagogik' blev udviklet til en gennemgribende didaktisk organisering af undervisningen i både mundtlig og skriftlig dansk. Den tætte integration af tekstlæsning og skriveundervisning stødte imidlertid i forsøgets tredje år sammen med fagets eksamensordning med tematiserede eksamenshæfter. Når de blev lagt til grund for skriveundervisningen, fik eleverne problemer fordi de havde vænnet sig til at skrive på baggrund af kundskab som var oparbejdet i undervisningen.

I forskningsrapporten *Når sproget vokser* fremlægges refleksioner over skrivepædagogik, kompetence- og dannelseperspektiver og danskfagets

fagdidaktiske sammenhæng. Rapporten bygger på et omfattende data-materiale og analyser af undervisningsforløb, logskrivning og en elevs skrivehistorie. Derudover bringes systematiske analyser af elevopgaver med fokus på i hvilken grad elevernes opgaver levede op til de mål som vi havde formuleret for skriveundervisningen. Rapporten konkluderer at vi finder det sandsynliggjort at eleverne gennem det procesorienterede arbejde havde udviklet kompetencer som gik ud over hvad vi som erfarne gymnasielærere tidligere havde mødt. Vi tager imidlertid forbehold for om det er kompetencer som ”falder sammen med det som man kunne kalde den herskende dansklærerkonsensus om danskundervisningens mål”, og om de vil blive medbedømt ved eksamen (Juul Jensen et al., 1998, s. 145). Dette forbehold viste sig at tage højde for virkeligheden da eksamensresultaterne for de fem klasser var gennemsnitlige og for min egen klasses vedkommende overraskende vilkårlige i forhold til min egen vurdering. Senere henvendte en af de to eksterne censorer sig uofficielt til mig og beklagede den skæve karaktergivning. Hun havde fundet klassens opgaver usædvanligt indholdsmæssigt spændende og retorisk kreative, men den medcensor hun forhandlede med, havde insisteret på at bedømme efter snævert formelle kriterier.

For os fem gymnasielærere uden forskningserfaring var både teori og metode en udfordring. Tiden til at læse os ind på teori og forskning rakte stort set kun til at forstå hvor stort og komplekst et forskningsfelt vi befandt os i. Metode var også et problem. Da vi havde en endelig version af rapporten klar, mødtes vi med Frans Gregersen, professor ved Københavns Universitet, som var tilknyttet projektet som konsulent. Vi fremlagde vores resultater og konkluderende betragtninger. Han stillede uddybende spørgsmål og var særligt interesseret i de sproglige analyser af elevteksterne. Da der rejste sig uklarheder om generaliserbarhed, sagde han: ”Men I har vel gemt teksterne?” Vi så på hinanden. Vi havde gemt de elevtekster vi havde udvalgt til analyse, men ikke alle de andre. Og vi så jo forsøget og rapporten som et større fagdidaktisk forandringsprojekt. Frans Gregersen rystede venligt på hovedet. Siden hørte vi at han omtalte os som ”evangelisterne”.

Selv om pædagogikbegrebet anvendes gennemgående i *Når sproget vokser*, er forsøgets projekt fagdidaktisk. Det drejede sig om at integrere skriveprojekterne med tekstlæsningen og at etablere selve skriveprocessen som en fagdidaktisk aktivitet, parallelt med og i den procespædagogiske substans identisk med tekstlæsningens didaktiske processer. Det reflekteres på metaniveau i bogens konkluderende kapitel: ”Hvis man skelner mellem

fag og pædagogik, udskiller man bevidsthedsdimensionen og den personlige udvikling som noget ekstraragligt. Vi er i stedet optaget af at beskrive og arbejde med integrationen af det faglige og det pædagogiske, altså af fagdidaktikken” (Juul Jensen et al., 1998, s. 138f.).

På dette punkt adskilte *Når sproget vokser* sig fra et efterfølgende treårigt forsøg der blev igangsat af Undervisningsministeriet i 1996. ’Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk’ blev afrapporteret i årlige forsøgsrapporter og materialesamlinger samt i en række artikler i et særnummer af *Dansknoter* (Dalsgaard & Magid, 1999). Forsøget blev ledet af en større arbejdsgruppe bestående af repræsentanter for Dansk lærerforeningens bestyrelse, universitetsforskerne Christian Kock og Frans Gregersen, medlemmer af ministeriets opgavekommission samt fagkonsulenterne for dansk. Derudover deltog 12 forsøgslærere med seks klasser. Dette forsøg var designet som et forsøg med opgavetyper til eksamen, og resultaterne fik direkte indflydelse på målformuleringer og vurderingskriterier for det skriftlige arbejde i den efterfølgende reform af læreplanen i dansk i 1999 (Krogh, 2003, s. 195). Fokus var på forbedring af kvaliteten af elevernes skriftlige produkter. Der blev udviklet mål for den skriftlige undervisning, en systematisk beskrivelse af kompetencer i skriftlige produkter og et vurderingsark for bedømmelse af produkterne, baseret på kompetencebeskrivelsen. Arbejdsgruppen udviklede desuden opgaver som blev afprøvet af de deltagende forsøgslærere. Forsøgets didaktiske bidrag knyttede sig særligt til det metasprog om kompetence og vurdering der blev en del af forsøgslærernes skriveundervisning (Frank-Rasmussen, 1999, s. 25), og som, særligt hvad angår vurderingsarket, for eleverne bidrog til at ”oversætte” kompetencemålene til karaktersystemet (Hauer & Munk, 1999, s. 19). Med den formaliserede fokusering på kompetencemål forbandt dette forsøg sig til Undervisningsministeriets internationalt informerede moderniseringsprojekt fra midt i 1990erne hvor kompetence blev et nøgleord for uddannelse, i konkurrence med begreber som dannelse og faglighed (jf. Krogh, 2003, s. 144ff.).

En sammenlignende analyse af *Når sproget vokser* og ’Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk’ viser at forsøgene udviklede to forskellige paradigmer for danskfaget (Krogh, 2003, s. 205ff.). *Når sproget vokser* udviklede et fagdidaktisk paradigme hvor skrivekompetence ses som danskfaglig, og hvor dannelsesmålet er en personlig stemme i fagkulturen og i den bredere kultursammenhæng. I ’Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk’ ses skrivekompetence som en almen kompetence der produceres

med danskfaglige virkemidler, og dannelsesaspekter af skriveundervisningen knyttes til almindelig dannelse og personlig kompetence.

Når det er relevant at fordybe sig i disse forskelle frem for blot at anskue det undervisningsministerielle forsøg som en videre kvalificering af det skrivepædagogiske forsøgsarbejde i *Når sproget vokser*, skyldes det at distinktionerne kan forfølges videre frem. På det curriculære niveau konciperes det skriftlige arbejde i gymnasireformen i 2005 således som en dobbelthed af en faglig og en overfaglig skriftlighed der skal håndteres i alle fag (Krogh et al., 2009). Ved denne reform blev danskfagets ressourcer til skriftligt arbejde imidlertid beskåret betragteligt, formentlig ud fra det synspunkt at fagets funktion som grundlæggende skrivefag nu var blevet overtaget af den samlede fagrække. Denne ændring medførte en stramning i forhold til danskfagets faglighed som kom til udtryk i stærkt formaliserede opgavegenrer (Krogh, 2012a; Smedegaard, 2016). Ved den efterfølgende reform i 2017 blev skrivning i dansk imidlertid igen opnormeret. Faget tilskrives nu ud over det faglige register også fagovergribende opgaver. Det tillægges således ansvar dels for udviklingen af elevernes grundlæggende skriftlighed, og dels for deres genreforståelse af den akademiske opgavegenre som eleverne skal håndtere i det tværfaglige, undersøgende studieretningsprojekt i 3.g. I forlængelse heraf ændres desuden opgavetyperne så de i højere grad lægger op til undersøgende skrivearbejde.

Medlemmer af forsøgsgruppen i det undervisningsministerielle forsøg beklagede at der ikke blev stillet midler til rådighed for forskning i elevernes skriveudvikling under forsøget (Gregersen, 1999). *Når sproget vokser* lever som nævnt ikke op til traditionelle videnskabelige kriterier, men rapporten fik betydning som bidrag til det gymnasiale danskfags udvikling af en forskningsmæssigt begrundet fagdidaktik. Den indvarsler således en akademisering af det gymnasiale danskfag og af fagdidaktik som gymnasiedidaktisk felt (jf. Ongstad & Erixon, 2023; Ongstad, 2023; Erixon & Ongstad, 2023). Det er *Når sproget vokser* ikke ene om. I samme periode udkom Karin Esmanns ph.d.-afhandling *Det historiske i dansk* (Knudsen, 1998), og fagdidaktik på gymnasialt niveau blev diskuteret på en konference arrangeret af Undervisningsministeriet og afrapporteret i *Fagdidaktikrapport* (Undervisningsministeriet, 1997) med bidrag af universitetsforskere fra forskellige fag. I den bredere nationale uddannelseskontekst havde ”den faglig-pædagogiske faglighed” været under udvikling som begreb og fænomen siden Danmarks Lærerhøjskole fra 1966 udbød akademisk, faglig-pædagogisk kandidatuddannelse som en videreuddannelse

for bl.a folkeskolelærere der ønskede at kvalificere sig til at undervise på læreruddannelserne ved de daværende seminarier (Nielsen, 2012). Karsten Schnack havde således sat sig i spidsen for et forsøg på at etablere en almen fagdidaktisk position (Schnack, 1993), og Frede V. Nielsen havde bidraget med fagdidaktisk teoriudvikling i sin doktorafhandling fra 1994 (Nielsen, 1998). Inden for folkeskolens danskfag havde Bo Steffensen (1993) og Vibeke Hetmar (1996) bidraget med forskning i litteraturredidaktik fra litterære og almenpædagogiske positioner.

Set med det generationelle refleksionsperspektiv tilbød 1990erne bekræftende muligheder for at engagere sig i forandring og forbedring, ikke bare for mig og mine danskkolleger, men for mange andre af min generation. I den gymnasiale verden var 1990erne præget af optimisme og troen på at pædagogisk udvikling kunne skabe afgørende forandringer af skolen, og at fagene kunne åbnes for eleverne ved at de tog ejerskab over egen læring eller udviklede metakognitiv forståelse af læring som i det norske projekt AFEL (Ansvar For Egen Læring) (Bjørgen, 1991) og det australske PEEL (The Project for Enhancing Effective Learning) (Baird & Mitchell, 1986) der blev introduceret og afprøvet på danske skoler. Her var pædagogik og læring imidlertid nøglebegreber mens undervisning og didaktik blev nedtonet eller anskuet som redskaber til at facilitere læring (Dolin & Ingerslev, 2004; Krogh & Qvortrup, 2021).

Fagdidaktisk forskning og didaktisk læreruddannelse

Det var en gave i 1999 at blive inviteret til at søge en stilling på det nyoprettede institut for gymnasiepædagogik på Syddansk Universitet. Her blev jeg i 1999 ansat som forskningsadjunkt. I 2004 fik jeg fast ansættelse som lektor, og i 2008 tiltrådte jeg det nyopslåede professorat i danskfagets didaktik, landets første med dette fagområde. Også denne del af min livshistorie åbner for en genealogi af kontekst der er udtryk for nye historiske og kulturelle muligheder for danskfaget og for læreruddannelsen af gymnasielærere. Nøgleord for de nye muligheder er forskning og forskningsbaseret videreuddannelse.

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (DIG) var et ekspanderende laboratorium for ny gymnasieforskning, primært udført af tidligere gymnasielærere. Initiativtageren, professor i dansk litteratur, Finn Hauberg Mortensen, dannede instituttet med den vision at den danske gymnasieskole skulle have et tiltrængt pædagogisk og didaktisk kvalifikationsløft.

Det lykkedes ham at få de fleste af landets daværende amter til at bevilge lønmidler til et eller flere ph.d.-stipendier, og i løbet af de første år fik instituttet omkring 15 stipendiatere i gang. Der var mangel på videnskabeligt kvalificerede gymnasieforskere, og en del af de nyansatte undervisere og vejledere var – som jeg selv – gymnasielærere der blev ansat med forventning om at vi så hurtigt som muligt kvalificerede os til en fast stilling ved at skrive en ph.d.-afhandling. Ph.d.-uddannelsen, som ved DIG i starten var uformel og baseret på instituttets strukturering af uddannelsesvirksomhed og vejledning, blev, som i universitetssystemet i det hele taget, efterhånden formaliseret gennem oprettelse af forskerskoler og forskeruddannelsesprogrammer. I takt med denne formalisering blev specialiseringen svækket. I den aktuelle ph.d.-skole på det humanistiske fakultet på Syddansk Universitet er (fag)didaktik repræsenteret under uddannelsesvidenskab som indgår i forskeruddannelsesprogrammet for Filosofi, Uddannelsesvidenskab og Medier.

Man kan i et mere overordnet perspektiv se 'Dansk Institut for Gymnasiepædagogik' på Syddansk Universitet som en vanskelig og skrøbelig institutionalisering af didaktisk videnskabelighed med ganske usikre relationer til de veletablerede universitetsmiljøer der varetog læreruddannelsen af gymnasielærere, og som opfattede didaktik som professionsfaglighed frem for som videnskabelig faglighed. Instituttet, som senere blev fusioneret ind i større institutkonstruktioner, aktuelt Institut for Design, Medier og Uddannelsesvidenskab, blev på grund af eksternt finansierede formidlingsaktiviteter, udviklings- og efteruddannelsesvirksomhed og varetagelsen af pædagogikumuddannelsen for nye gymnasielærere en økonomisk gevinst for et nødlidende humanistisk fakultet. Det var en langt vanskeligere opgave som nok ikke endnu kan siges at være løst, at skabe dialog og respekt om den videnskabelige virksomhed. Den problemstilling sættes i perspektiv i Erixons beretning om den uforløste integration af læreruddannelsen i det svenske universitetssystem (Erixon, 2023).

Forskningen på DIG fik imidlertid indflydelse på gymnasieskolen gennem oprettelsen af en 'Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik' i 2000, en toårig deltidsuddannelse for gymnasielærere med undervisningserfaring hvor lærerne kan specialisere sig i enten didaktik (og fagdidaktik) eller gymnasial ledelse. En dansk masteruddannelse er en del af det danske voksen- og efteruddannelsessystem og må altså ikke forveksles med den internationale masterbetegnelse som i det danske ordinære uddannelsessystem hedder kandidatuddannelse (for et overblik over de to parallelle

uddannelsessystemer se Børne- og Undervisningsministeriet, 2023). Masteruddannelsen i gymnasiepædagogik blev udviklet som et led i DIGs vision: de masteruddannede gymnasielærere skulle som brobyggere bringe forskningen ud i praksis. Konkret fik uddannelsen desuden stor betydning i forbindelse med den radikale reformering og modernisering af de danske gymnasiale uddannelser som fandt sted efter årtusindskiftet i relation til overnationale fora som OECD og EU. Raae (2021, s. 33) karakteriserer bevægelsen som en ”økonomisk funktionalisering” hvor uddannelsespolitikken styres af samfundsmæssige kvalifikationsbehov, effektiviseringsbestræbelser og international konkurrence. De gymnasiale uddannelser, som hidtil havde haft en beskyttet status som en succeshistorie om løft af det nationale uddannelsesniveau, underlægges således i løbet af få år et voldsomt reformpres hvor såvel indhold som skolernes ejerforhold og lærernes overenskomster ændres radikalt (Raae, 2021, s. 43ff.).

Indholdsreformen fra 2005 byggede på et omfattende udviklingsprogram, herunder større udredningsarbejder om ’kernefagligheder’ i fire fag og fagområder i uddannelsessystemet. Her var kompetence et centralt begreb. Kompetence blev også indført i gymnasiereformen i 2005 som et nyt, individualiserende faglighedsbegreb (Krogh, 2003, s. 21; Raae, 2021, s. 35f.,45f.). Gymnasial ’studiekompetence’ tænkes opnået gennem øget tværfaglighed eller ’fagligt samspil’ gennemført i en række forløb gennem uddannelsen og også aktualiseret i de store skriftlige opgaver som skal skrives i flere fag. På denne baggrund indføres der krav om at man i alle fag skal undervise eleverne i skrivning. Den senere reform fra 2017 sigtede imidlertid på at styrke fagligheden, bl.a. ved at reducere kravene til det tværfaglige arbejde (Raae, 2021, s. 46f.). Siden 2005 har gymnasiets lærere således være konfronteret med store udviklingsopgaver, både af faglig og af mere overordnet karakter. De nye selvejeformer har skabt en hidtil uset konkurrence om elever, og nye kontrolformer gennem kvalitetsregistreringsmetoder har sat pres på lærere, fag og skoler for at performe.

Masteruddannelsen i Gymnasiepædagogik fik stor betydning for udviklingen af en akademisk didaktisk og organisatorisk kundskabsbase for gymnasielærerpensionen (Brumo et al., 2017; Ongstad & Erixon, 2023). Masterafhandlinger, skrevet i uddannelsens sidste semester, retter sig typisk mod vidensudvikling i forhold til aktuelle reformudfordringer og omsætter således teori og forskning til handlingsorienterede studier. Uddannelsen åbnede mere konkret også nye professionelle karriereveje i de reformerede gymnasiale uddannelser. Den blev en adgangsvej til rektorstillinger og

ikke mindst til ansættelse i nye ledelsesfunktioner som voksede frem i de mere komplekse organisationer, ofte af pædagogisk-didaktisk karakter. De didaktisk specialiserede masteruddannede varetog – og varetager – også i mere uformelle ledende funktioner udviklingsvirksomhed på skolerne (Krogh & Raae, 2020).

For mig åbnede det nye muligheder og perspektiver at blive ansat i et forsknings- og uddannelsesmiljø under opbygning hvor jeg fik privilegerede muligheder for at medvirke i udviklingen af det nye faglige miljø og af fag og fagdidaktik i relation til de gymnasiale uddannelser, nu ikke længere indefra, men på akademisk metaniveau. Jeg erfarede ikke skiftet til universitetet som en tilbagevenden til studietidens universitetsmiljø eftersom jeg blev en del af et helt nyt miljø, både mht. faglighed og kolleger, som også i nogle tilfælde var tidligere gymnasielærere. Men forholdene var alligevel anderledes. Jeg fik for første gang i mit arbejdsliv eget kontor med skrivebord, reoler og computer, og det var fantastisk at sætte mig til rette ved et blankt skrivebord og forestille mig hvad det ville sige at forske på universitetet. Tid og sted var langt mere selvreguleret end i skolekro-notopen, men hvad jeg måske ikke i første omgang havde forestillet mig, var hvor kostbar en ressource forskningstiden er i det travle arbejdsliv på universitetet, ikke mindst på et universitetsinstitut under opbygning. Jeg identificerede mig med instituttets vision og engagerede mig i udvikling, undervisning og studieledelse af masteruddannelsen, i ph.d.-vejledning og i de faste ph.d.-seminarer med tekstrespons, i udviklingen af en kandidatuddannelse i pædagogik, i etableringen af et efteruddannelsesprogram rettet mod gymnasiet, i uddannelsesrådet for pædagogikum og i mangfoldige andre universitetsinterne opgaver.

Fra mit perspektiv var den helt centrale opgave imidlertid at bidrage til at udvikle den fagdidaktiske forskning. Fra at være mere uformelt organiseret blev projektet i 2006 etableret som et egentligt forskningsprogram. Fra 2007 og frem til min pensionering i 2018 var jeg således forskningsleder for forskningsprogrammet for fagdidaktik som sigtede på at udvikle både enkeltfagsdidaktikker og fagdidaktik som videnskabeligt forskningsfelt. Denne profil var inspireret af svenske og norske fagdidaktiske miljøer og tog i høj grad teoretisk afsæt i Sigmund Ongstads forskning (Ongstad, 2006, 2012a).

Forskningsprogrammet blev et frugtbart miljø, både for forskningsudvikling og for inkorporering af ph.d.-forskere og nyansatte. Gennem konferencer og publikationer har programmet bidraget til såvel fagdidaktisk

teoriudvikling som praksisorienteret forskning og forsknings-/udviklingsarbejde. Som det eneste nationale fagdidaktikprogram rettet mod gymnasieforskning fik forskningsmiljøet således på trods af et beskedent antal fastansatte forskere en privilegeret position som arnested for forskningsaktiviteter og -netværk på nationalt, nordisk og efterhånden også internationalt plan. På nationalt plan gælder det organiseringen af det nationale forskernetværk 'Symposium for sammenlignende fagdidaktik' i samarbejde med fagdidaktikmiljøet fra DPU, Aarhus Universitet. Symposierne har siden 2010 fundet sted hvert andet år og organiserer samtaler og udveksling mellem fortrinsvis danske fagdidaktiske forskere. De findes alle dokumenteret, dels i særnumre af tidsskriftet *Cursiv* (nr. 7, 9, 13, 19), og dels, for de seneste symposiers vedkommende, i tidsskriftet *Sammenlignende fagdidaktik*, som blev oprettet i 2021. På nordisk plan indgår forskningsmiljøet både i enkeltfagsdidaktiske netværker og i NoFa (Netværk for Nordisk Fagdidaktisk Forskning) (jf. Ongstad, 2023). Forskningsprogrammets oprindelige fokus på både enkeltfagenes didaktik og fagdidaktik som overordnet forskningsfelt er således fortsat en vital tradition.

Forskningsprogrammet retter sig i dag mod almenidaktik og fagdidaktik og ledes af Ane Qvortrup og Nikolaj Elf, professorer i uddannelsesvidenskab med fokus på henholdsvis almenidaktik og fagdidaktik. Programmet beskæftiger sig med både grundskole- og gymnasieforskning eftersom Syddansk Universitet i 2020 iværksatte en tværfakultær strategisk satsning på et Center for Grundskoleforskning som ledes af Nikolaj Elf. Inden for enheden for uddannelsesvidenskab blev Center for Gymnasieforskning, der ledes af Ane Qvortrup, oprettet som et modsvar i 2021. Organiseringen i konkurrerende forskningscentre ser ud til at skabe usikkerhed om forskningsprogrammets organisatoriske position, ligesom den stærke satsning på grundskoleforskningen ser ud til at trække forskerressourcer ud af gymnasieforskningen som ikke på samme måde understøttes finansielt og institutionelt.

Etablering af danskfagets didaktik som forskningsfelt

Min indgang til forskningen i 1999 var at løfte de ideer om danskfag og danskdidaktik vi havde udviklet i *Når sproget vokser*, ud over praksiserfaringerne og de normative holdninger og underlægge dem videnskabelig undersøgelse og begrundelse. Det var den drivende kraft for ph.d.-afhandlingen *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser* (Krogh, 2003)

hvor jeg undersøgte det gymnasiale danskfag i et fagdidaktisk og historisk perspektiv og udviklede en analyse af faget som fagdidaktisk konstruktion og af dets muligheder for at bidrage til unge menneskers kompetence- og dannelsesprojekter i senmoderniteten. Jeg argumenterer således for at fagets fortolkende og betydningsskabende vidensform skaber muligheder for at ”gestalte et modernitetsorienteret humanistisk didaktisk projekt der drejer sig om at (sam)producere subjektivitet og viden i betydningsdannende processer” (Krogh, 2003, s. 4). Herudover bidrager afhandlingen teoretisk og metodologisk til fagdidaktik som videnskabeligt felt gennem udviklingen af en analysestrategi for studier af skolefag.

Afhandlingen markerer både kontinuitet og brud i livshistorien og udpeger som en genealogi af kontekst en tilsvarende bevægelse i historien om danskfagets didaktik. Den rækker som nævnt tilbage til gymnasieundervisningen og forsøgsvirksomheden i 1990'erne, men markerer et nyt niveau af akademisering. Den er ikke skrevet til gymnasielærere, men til et akademisk miljø under fremvækst. Den gymnasierettede forskning fik især på Syddansk Universitet særlige vækstbetingelser i de første 10–15 år af det nye årtusinde. Inden for danskfagets didaktik kom bl.a. vigtige afhandlinger om fagets litteraturdidaktik (Kaspersen, 2004) og om danskdidaktik ud fra et medieperspektiv (Elf, 2009). Danskdidaktisk forskning fandt også sted på andre universiteter, både inden for det gymnasiale felt og inden for folkeskolen.

Der var således grundlag for at oprette Netværk for forskning i danskfagernes didaktik, DaDi, i 2007, med det formål at etablere forskningsfeltet og at udvikle og dele viden. DaDi er fortsat et levende miljø som organiserer årlige nationale seminarer og medvirker i afholdelsen af forskeruddannelseskurser og konferencer. DaDi indgik i Netværk for Nordisk Modersmålsdidaktisk Forskning (NNMF), der blev sat i værk af Sigmund Ongstad gennem en treårig bevilling fra NordForsk i 2008–2011. I regi af NNMF blev der arrangeret en række konferencer og forskeruddannelseskurser, og projektet førte desuden til en central publikation som gjorde status på feltet, *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag* (Ongstad, 2012b; Ongstad, 2023). NNMF (nu NNFE, Nordisk netværk for førstesprogsdidaktik) afholder fortsat konferencer hvert andet år, på skift mellem de nordiske lande, som dokumenteres i konferenceantologier. I det danskdidaktiske miljø fik man efterhånden også et bredere internationalt netværk, ikke mindst i tilknytning til ARLE (Association for Research in L1 Education) hvor jeg i en længere periode var medlem af styregruppen, og

Nikolaj Elf var redaktør af det tilknyttede tidsskrift *L1 – Educational Studies in Language and Literature*. Vi var således værter for ARLE-konferencen i 2015 som fik stor deltagelse af både danske og nordiske modersmålsforskere der også siden fortsatte med at orientere sig mod ARLE og tidsskriftet. Nikolaj Elf er aktuelt formand for styregruppen i ARLE.

Danmark er et lille land med relativt små specialiserede forskningsmiljøer, og forskningen i danskfagets didaktik er ikke særskilt institutionaliseret på noget universitet. De årlige seminarer i DaDi samler 20–25 forskere, og blandt medlemslistens 100 navne er det måske kun halvdelen der faktisk forsker eller forskeruddanner sig i danskfagets didaktik. Med disse forbehold er det dog rimeligt at sige at danskfagets didaktik i dag er etableret som et professionaliseret akademisk felt hvad angår såvel formel organisering som kundskabs- og fagudvikling (Ongstad & Erixon, 2023; Erixon & Ongstad, 2023). Der er to professorater og 10–12 lektora-ter i uddannelsesvidenskabelige miljøer på Syddansk Universitet og DPU, Aarhus Universitet. Der udbydes undervisning i danskfagets didaktik som karrierefag på Københavns Universitet og Aarhus Universitet i tilknytning til danskstudierne, og feltet er en specialiseringsmulighed på masteruddannelsen i gymnasiepædagogik på Syddansk Universitet. Ved siden af universitetsmiljøerne undervises der i danskdidaktik ved professionshøjskolernes læreruddannelser til folkeskolen, og her, samt ved de videnscentre som er knyttet til denne sektor, er der flere docentstillinger inden for området og et voksende antal adjunkt-/lektoransatte med danskdidaktisk ph.d.-baggrund.

Hvad angår kundskabs- og fagudvikling kendetegnes danskfagets didaktik af en tilvækst af fagdidaktisk forskning (Holmberg et al., 2019) og af dialog og samarbejder hen over de institutionelle, traditionelt skarpe afgrænsninger mellem gymnasieforskning og grundskoleforskning. Som eksempel kan nævnes publikationen *Fagdidaktik i dansk* (Krogh et al., 2017) hvis ambition er at indkredse og beskrive danskfagets didaktik som en gennemgribende fagkonstruktion.

Udviklingen inden for min egen forskning udpeger hvad der antagelig er generaliserbare træk ved denne professionalisering, især hvad angår universitetsforskningen. Den karakteriseres af voksende engagement i nordiske og internationale netværk og mere nordisk og engelsksproglig publicering. Herigennem bekræftes forskningsfeltets betydning og professionalitet, men samtidig svækkes relevansen for praksis. Min seneste danskdidaktiske publikation kan tjene som eksempel. Artiklen er et bidrag til et internationalt bogprojekt med titlen *Rethinking L1 Education in a*

Global Era (Green & Erixon, 2020). Her præsenterer jeg resultater af mit afhandlingsstudie, kontekstualiseret til didaktik som uddannelseskulturel baggrund og til dannelsesbegrebet, og diskuterer studiets relevans i det aktuelle danskfag og i modersmålsfag i globalt perspektiv (Krogh, 2020). Ud over at artiklens projekt er at oversætte og kontekstualisere kulturbunden teori og praksis for ikke-danske læsere, bevæger dens ræsonnement sig også på et teoretisk akademisk niveau som antagelig vil erfares som mindre relevant for praksisudvikling. Lignende professionaliseringsprocesser beskrives og diskuteres hos Ongstad (2023) og Smidt (2023).

Mellem internationalisering og etnografisk tilbagevenden til skolen

Det seneste tiår af mit professionelle liv er i store træk forløbet ad to parallelle spor. Det ene er det internationale engagement, særligt i modersmålsfagets didaktik, men også i fagdidaktik som generelt kundskabsfelt, og det andet spor er den etnografiske, fagdidaktiske skriveforskning. Siden 2016 har jeg desuden engageret mig i didaktisk professionsudvikling, herunder også teoriudvikling, med etableringen af modulet Didaktisk udviklingsledelse i tilknytning til masteruddannelsen i gymnasiepædagogik (Krogh & Raae, 2020).

Via de nordiske kontakter blev jeg ført ind i bredere internationale netværk som IMEN (International Mother Tongue Education Network) og StLE (Research Network for Standard Language Education) under AILA samt Council of Europe-projektet Languages of Schooling (Ongstad, 2023). Mit væsentligste bidrag blev organisatorisk ansvar og arrangement af konferencer i ARLE, som har fået voksende betydning som forum for international modersmålsdidaktisk forskning. Mit personlige projekt var at sætte den nordiske forskning på den internationale dagsorden. I forhold til publicering forfulgte jeg dette projekt i *L1, Educational Studies in Language and Literature*, herunder i et særnummer om skandinavisk modersmålsdidaktisk forskning redigeret i samarbejde med Sylvi Penne i 2015 (Krogh & Penne, 2015), og et studie af to årtiers nordisk modersmålsdidaktisk ph.d.-forskning i samarbejde med en gruppe nordiske forskere (Holmberg et al., 2019).

Som en tilsvarende videreførelse af den fagdidaktiske interesse har jeg med kollegerne Ane Qvortrup og Stefan Ting Graf initieret forskernetværket *Didaktik and Curriculum in Ongoing Dialogue* hvor to internationale

symposier er blevet dokumenteret, dels i en forskningsantologi om dialogen mellem de to uddannelseskulturer (Krogh et al., 2021) og dels i en antologi der diskuterer hvordan centrale uddannelsesmål som dannelse og viden aktualiseres når problemstillinger om bæredygtighed og falske sandheder trænger sig på i skolen (Krogh et al., 2022).

De internationale projekter har ført væk fra skolen og ud i verden, via projektmøder, seminarer, symposier og konferencer – i Covid-perioden hovedsageligt virtuelle – og er blevet udmøntet i engelsksprogede publikationer som forfattes og redigeres i fortrinsvist digitale processer, og som lever deres mere eller mindre aktive liv i spredte fora. Refleksion over kontinuiteter i sansen for tid og sted knytter sig for det internationale arbejdes vedkommende i stigende grad til skrivebordet og computeren. Det betyder også at den genealogiske kontekstualisering er mere usikker. På forskningsplan er det muligt at følge med i indekseringer af citater og referencer, men det er langt sværere at afgøre i hvilken grad forskningen får betydning for praksis.

Det andet spor som har fyldt mit professionelle liv i 2010erne, aktualiserer en tydeligere kontinuitet i sansen for tid og sted, først og fremmest fordi det domineres af fysisk tilstedeværelse. Forskningsprojektet 'Faglighed og skriftlighed' (2010–2014) var et tværfagligt og tværinstitutionelt projekt hvor elever i de mest omfattende delstudier blev fulgt i længdestudier gennem fire år fra folkeskole til gymnasium med fokus på deres skrivning i fagene. Gennem frugtbart samarbejde i forskergruppen lykkedes det at komme tæt på en forståelse af de deltagende unges udvikling som skrivere og af betydningen af skrivningen for deres identifikation med kundskab og for deres faglige selvforståelse. Studierne manifesterede sig i en række selvstændige artikler samt tre dansksprogede forskningsantologier (Christensen et al., 2014; Krogh et al., 2015; Krogh & Jakobsen, 2016) og en redigering af den afsluttende bog til en engelsksproget publikation (Krogh & Jakobsen, 2019).

Projekt 'Faglighed og skriftlighed' havde resonans i skriveprogrammet i gymnasireformen fra 2005, men byggede også på fagdidaktisk skriveforskning og teori om den gymnasiale skrivnings potentiale for indkulturering i fagene, for epistemiske processer og for dannelse. En stor bevilling fra Det Frie Forskningsråd gjorde det muligt at iværksætte de omfattende longitudinale etnografiske studier samt et intensivt kollektivt forsknings- og teoriudviklingsarbejde i forskningsgruppen, inspirationsseminarer med vores internationale faglige sparringsgruppe og tre konferencer for

gymnasielærere i løbet af projektperioden. Med forskningsgruppens opfølgende udviklingsprojekt på 11 skoler, en række senere skoleudviklingsprojekter og omfattende foredragsvirksomhed er der ingen tvivl om at 'Faglighed og skriftlighed' har haft stor betydning for gymnasielærernes langsigtede appropriering af skriveprogrammet (jf. Christensen & Krogh, 2020).

Med det etnografiske og tekstetnografiske feltarbejde som var omdrejningspunktet for forskningen, fik jeg mulighed for gennem en fireårig periode at vende tilbage til det som i mange år havde været min identitetsbærende kronotop, skolen og klasseværelset, nu i rollen som observatør og forsker med fokus på livstemaet, skrivning som identitetsskabende produktion af erkendelse og viden. Det var et privilegium og en styrke at kende miljøet indefra. Det gjorde det lettere at blive inviteret ind på skolen og i lærernes undervisning. Hvad jeg ikke havde forberedt mig på, var i hvilken grad min tilstedeværelse var en abnormitet. Jeg måtte flere gange afvise at træde til som en slags hjælpelærer i mine egne fag, og på lærerværelset blev jeg betragtet med en vis skepsis, måske lidt som en spion, af lærere jeg ikke kendte. Det var også akavet at blive siddende i klassen hos eleverne i frikvartererne hvor de kunne føle sig under observation eller fik deres samvær afbrudt af mine kontaktforsøg.

Relationen til mine to elevdeltagere var en historie for sig. De var afgørende nødvendige for mit forskningsprojekt, men deres eget udbytte af de mange interviews og min tilstedeværelse som observatør var mere uklare. Vores relation var knyttet til skolen, deres klasserum og samtalerne om tekster og skriveerfaringer i det lille kontorlokale hvor vi mødtes til interview, oftest ved skoledagens afslutning. Der opstod om det smalle bord med teksterne imellem os en egen lille tradition af fysisk og mental nærhed, men på mine præmisser, drevet af min forskningsinteresse, og på bekostning af deres kostbare fritid med sport, venner og andet skolearbejde. Jeg var dybt taknemmelig for deres tid og vedholdenhed, og ved deres afsluttende studentereksamen mødte jeg op for at give dem en gave. Jeg havde med ømhed og omhu til hver af dem udvalgt to nye danske romaner. Da Sofia så pakken, sagde hun med uforbeholden undren: "Giver du os bøger?". Jeg tog mig billedligt talt til hovedet over at jeg både havde ramt skævt i forhold til genreforventningen (champagne) og også havde glemt at tænke på at de slet ikke var læsere som jeg selv, og at bøger for dem associerede skolegang som de netop med jubel havde lagt bag sig.

Fremmedheden i skolekronotopen skabte imidlertid muligheder for at se det kendte med nye øjne, og ikke mindst den slidsomme og ofte udmattende erfaring med at binde sig tæt til elevdeltageres tids- og udviklingsperspektiver blev afgørende for de erkendelser som forskningsprojektet frembragte. Vekselvirkningen i forskningsgruppen mellem etnografisk empirisk arbejde og teoretisk bearbejdning af erfaringer og fund resulterede således i den centrale analytiske distinktion mellem skriveudvikling og skriverudvikling (jf. også Ongstad, 2009) og ikke mindst i den komplekse analysemodel som funderede distinktionen teoretisk og leverede redskaberne til at undersøge og dokumentere skrive(r)udviklingsprocesser (Jakobsen & Krogh, 2016).

Kritiske refleksioner og perspektiver

Med det livshistoriske narrativ som strukturerende udgangspunkt har jeg i det foregående undersøgt det gymnasiale danskfags udvikling gennem et halvt århundrede fra et litterært og litteraturhistorisk konciperet fag til et bredere didaktisk kulturfag. Efter stridigheder om især litteraturens position i faget i 1970erne og 1980erne bliver skrivning i 1990erne en didaktisk fornyende kraft i faget. Skrivning får imidlertid med de seneste tiårs reformer af gymnasiet en mere usikker faglig status da et gymnasialt skriveprogram giver alle fag medansvar for elevers skriveoplæring, og danskfaget dermed taber sin identitet som centralt skrivefag. I forlængelse af, og delvist parallelt med undersøgelsen af det gymnasiale danskfag, følger jeg den akademisering og professionalisering af såvel danskfaget som den didaktiske (videre)uddannelse af gymnasielærere der fandt sted fra årtusindskiftet, i høj grad knyttet til oprettelsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik på Syddansk Universitet som blev arnested for en ekspanderende forskning og for oprettelsen af en masteruddannelse i gymnasiepædagogik. Dette afsluttende delafsnit er ikke så entydigt knyttet til disse temaer, men har en mere åben og søgende karakter. Det rejser på sin vis spørgsmålet om hvor såvel fag som forskning er på vej hen.

Med afsæt i det spørgsmål lader jeg mig i det følgende inspirere af Michel Foucaults dobbelte tilgang til historiske studier (Foucault, 1969/1972). Foucault skelner mellem en arkæologisk og en genealogisk strategi for analyse af historiske udsagn. Den arkæologiske strategi sigter på at undersøge hvilke acceptregler der gælder for udsagn og diskursformationer, mens den kritiske, genealogiske analysestrategi undersøger de dominerende

forestillinger om historisk kontinuitet i diskursformationerne ved at klippe elementer ud der gør det muligt at opspore disse forestillingers herkomst og historiske forvandlinger. Ambitionen er således at undersøge de forestillinger om kontinuitet som bærer den narrative livshistoriske fremstilling, ved at slå ned på elementer i fremstillingen som giver anledning til at reflektere over andre mulige tolkninger af danskfagets, fagdidaktikkens og gymnasielæreruddannelsens historiske forvandlinger.

Et væsentligt tema i det livshistoriske narrativ er det generationelle perspektiv. Tilhørsforholdet til 68-generationen etableres i overgangen til universitetsstudierne og fastholdes som en genkommende oplevelse af at kunne operere fagligt og professionelt inden for et generationelt hovedspor hvor engagement i forandring og fornyelse var drevet af ønsker om social retfærdighed og om at gøre en forskel i verden og i børns og unges liv. Som jeg kort bemærker tidligt i beretningen, er denne oplevelse blevet anfægtet inden for det seneste årti. Umiddelbart reflekteres dette i den usikkerhed på betydning og relevans der ovenfor forbindes med det internationale spor, samt i den komplekse etnografiske erfaring. Begge erfaringer anfægter den umiddelbarhed i sansen for tid og sted som kan forbindes med at være del af en fælles generationel bevægelse, orienteret mod handling og forandring.

Goodson og Hargreaves (2006, s. 15) finder at læreres engagement i eller modstand mod forandring og reformer afhænger af tre aspekter: overensstemmelse med deres generationelle livsopgave, deres akademiske fagorientering og engagement samt deres skolers identitet. De to sidste aspekter kan i dette studie kaste lys over den generationelle bruderfaring. Hvad angår min institutions identitet, er gymnasieforskningens og den fagdidaktiske forsknings position som vist svækket på Syddansk Universitet. På et mere overordnet uddannelsespolitisk niveau kan denne tendens forbindes med nationale uddannelsespolitiske strømninger der har ramt universiteterne og i særlig grad humaniora med nedskæringer og dimensioneringer som lægger pres på forskningsmiljøerne i form af afskedigelser eller manglende nyansættelser og i form af øget pres for at skaffe eksterne midler og for at operere med sikre publiceringsstrategier. Den institutionelle identitet er således aktuelt forbundet med usikkerhed og et indsnævret handlingsrum.

Hvad angår den akademiske fagorientering, finder der også inden for danskfagets didaktik og fagdidaktik forandringer sted som peger i andre retninger end tidligere, og som både belyser den generationelle samtidsoplevelse og den generationelle erfaring i det hele taget. Nyere modersmålsdidaktisk forskning peger på at fagets position og orientering er mere

usikker end tidligere. Hos Sawyer og van de Ven (2007) sammenfattes international modersmålsforskning i et studie af modersmålsfagernes udvikling gennem de seneste ca. 200 år. Her beskrives fire paradigmer som historisk har afløst hinanden, men som fortsat alle har indflydelse på modersmålsfagene; et akademisk, et udviklingsorienteret, et kommunikativt og senest et utilitaristisk paradigme. Det seneste paradigme ses i sammenhæng med globale uddannelsespolitiske metadiskurser der udspringer af økonomiske interesser i uddannelse, med fokus på standarder, tests og evidens for effekt af undervisning. Med det utilitaristiske paradigme forskydes fokus i faget til literacy som færdigheds- og kompetencemål.

Såvel norske som danske studier tyder også på at faget forvaltes ganske forskelligt (Brumo et al., 2017; Krogh, 2012b; Smidt, 2023). I et aktuelt evalueringsstudie af faglighed i det gymnasiale danskfag (Togebjerg et al., 2019) undersøger en ekspertgruppe bl.a. gymnasielæreres undervisningsbeskrivelser fra de seneste ti år, dvs. de digitale beskrivelser af den gennemførte undervisning som gymnasielærere skal indføre i deres skoles læringsportal. Ekspertgruppen finder her tre positioner: en kulturarvsformidlende position med vægt på kvalitetslitteratur og med en strategisk begrundet skrivedidaktisk profil; en position der vægter myndiggørelse og kritisk literacy hvor der opereres med et udvidet tekstbegreb, og hvor produktive og receptive arbejdsformer integreres; og endelig en position der retter sig mere instrumentelt mod opfyldelse af læreplanen.

Min pointe med denne skitse af nyere bidrag til modersmålsforskningen er på den ene side at underbygge livshistoriens kontekstualiseringer af danskfagets udvikling hvor skrivedidaktikken ses som en fornyende kraft der både evner at integrere danskfagets stofområder og at integrere stof og elev i en fagdidaktisk, dannelsesorienteret konception af faget. På den anden side indikerer de skitserede studier at historien også kunne fortælles som en beretning om den voksende betydning af literacy-dimensionen af faget der primært forbindes med studie- og arbejdslivsforberedende kompetence, og om svækkelsen af danskfagets dannelsesmål. Under alle omstændigheder ser det ud til at være et mere åbent spørgsmål hvilke forståelser af faget der dominerer i det gymnasiale danskfag.

Den paradigmatisk tvetydighed belyses på forskningens niveau af en undersøgelse af nordisk ph.d.-forskning inden for modersmålsfaget/L1 siden årtusindskiftet (Holmberg et al., 2019). I det danske delstudie viser det sig at der er sket et skift fra den første halvdel af perioden hvor der findes et antal ph.d.-afhandlinger (herunder min afhandling) som er optaget

af at indkredse fagets didaktiske konstruktion som en helhed. Denne type studier forsvinder i den anden halvdel af perioden som i højere grad domineres af specialiserede empiriske studier inden for deldiscipliner af faget. Denne observation – som hviler på et beskedent antal danske studier – kan tolkes på flere måder. Den kan tolkes som et udslag af instrumentalisering af ph.d.-forskningen, men kunne også tolkes som et udtryk for at danskfagets didaktik som relativt nyt forskningsfelt er i færd med at kompensere for det umådelige underskud af forskningsbaseret viden inden for feltets mange områder.

Løftes perspektivet til fagdidaktik som overordnet forskningsfelt træder lignende uafklarede spørgsmål frem. Inden for netværket for Sammenlignende fagdidaktik kan der observeres en tendens til at mere overordnede metaspørgsmål og refleksion over fagdidaktiks position og aktuelle status er i fokus i de første symposier, mens der i de senere symposier fokuseres på konkrete, empiriske problemstillinger (Krogh, 2021). De overordnede metaspørgsmål aktualiseres på den anden side i det internationale netværk, *Didaktik and Curriculum in Ongoing Dialogue*, hvor didaktik og særligt fagdidaktik diskuteres som et internationalt ungt forsknings- og teorifelt (Krogh et al., 2021).

Eksterne finansieringskilder for forskningen bliver mere afgørende i universiteternes pressede budgetter. Fagdidaktisk forskning, særligt inden for humanistiske og samfundsvidenskabelige fagområder, har i den danske kontekst få kilder til finansiering. Den største offentlige donor, Danmarks Frie Forskningsfond, havde i 2020 en succesrate for ansøgninger på 11%. Andre større, private danske fonde er typisk orienteret mod mere almene kulturelle eller sociale spørgsmål. Den del af uddannelsesforskningen der retter sig mod grundskolen, fik imidlertid i 2011 en ny finansieringsmulighed med oprettelsen af et nationalt program for praksisdreved forskning i folkeskolen. Her udbydes 10–12 stipendier per år med sigte på et kvalitetsløft til professionshøjskolerne der bl.a. varetager læreruddannelsen til folkeskolerne. Dette program har således siden 2014 ført til en forholdsvis kraftig stigning i antallet af ph.d.-afhandlinger i danskfagets didaktik rettet mod folkeskolen, mens den gymnasierettede ph.d.-forskning i samme tidsrum var stagnerende (Holmberg et al., 2019).

Sammenfattende ses således særligt i den danske gymnasierettede forskningskontekst en svækkelse af den fagdidaktiske forskning og mere generelt måske et tab af engagement i teoriudvikling inden for området. Baggrunden er dels svigtende finansiering af forskningen, dels måske den

stigende specialisering som også understøttes af den praksisrettede profil for det nye grundskoleforskningsråd. Det kan forekomme paradoksalt at argumentation for fagdidaktik som et svar på tidens uddannelsesudfordringer udvikles i internationalt rettede publikationer, men ikke har stor synlighed i en dansksproget kontekst.

Samtidens globale uddannelsespolitiske fokus på standardisering, evidensbaseret og output rammer i særlig grad de grundforestillinger om didaktisk professionalitet der er en central side af den tyske didaktiktradition som dansk uddannelseskultur er stærkt knyttet til. I de seneste reformer af de danske gymnasiale uddannelser lægges der i dag også pres på gymnasielæreres faglige og didaktiske autonomi. Masteruddannelsen i gymnasiepædagogik har bidraget væsentlig til at gymnasielæreres professionslegitimitet i stigende grad ikke bare bygger på en faglig kundskabsbase, men også på fagdidaktisk og didaktisk viden. Med det førnævnte modul om didaktisk udviklingsledelse adresseres det aktuelle pres på uddannelserne direkte. Modulets formål er at udvikle professionel kapacitet til at drive didaktisk udviklingsarbejde, og deltagerne arbejder undervejs konkret med at udvikle projekter på deres skoler (Krogh & Raae, 2020).

Foucault så 'modernitetens etos' som en attitude der måtte adopteres af den filosofiske og forskende skribent. Moderniteten så han ikke som en epoke, men som en indstilling der udgrænser sider af det menneskelige og derfor gør det vanskeligt at søge sandheden om sig selv. Modernitetens etos er en grænseattitude; en måde at tænke, føle og agere på der på samme tid markerer et tilhørsforhold og fastholder en forpligtelse over for det udenfor (Foucault, 1984, s. 568). Konkret læser jeg modernitetens etos som en forpligtelse til at engagere sig i handling, men med bevidstheden om at situationen og forståelsen altid kunne være anderledes.

Kan et livshistorisk perspektiv på udviklinger i fag og læreruddannelse give relevant indsigt i den større kontekst som livshistorien er en del af, og kan det give indsigt i mere generelle spørgsmål om forskningens generative kraft, praktisk såvel som politisk? Ja, det tror jeg faktisk, med støtte i tankegangen hos Foucault og med afsæt i den livshistoriske erfaring. I det kapitlets livshistoriske narrativ fortælles fra samtidsperspektivet, og den personlige erfaring derigennem forbindes med den større historie, afløses ren handlingsorientering af den mere komplekse refleksion over handlingsorienteringens muligheder og grænser (jf. også Ongstad & Erixon, 2023). Også det der fremtræder som livshistoriske højdepunkter, kan anskues fra samtidskritiske perspektiver. Masteruddannelsen aktualiserer

forskningens politiske betydning, men kompenserer måske samtidig i et større perspektiv for en reform af gymnasielæreruddannelsen. Også projekt 'Faglighed og skriftlighed' er en succeshistorie om forskningens generative kraft for praksis, men projektet er med sin rent kvalitative tilgang ude af trit med herskende strømninger i tidens uddannelsesforskning og taber måske derigennem gennemslagskraft i gymnasielæreroffentligheden. Det er et åbent – og måske også kritisk – spørgsmål hvor fag og forskning er på vej hen, men som jeg ser det, giver den kontekstualiserede livshistoriske beretning et relevant, konkret afsæt for at kvalificere spørgsmålet.

Referencer

- Antologi af nordisk litteratur 1–11* (1973–84). Samlerens Forlag.
- Baird, J. R. & Mitchell, I. J. (1986). *Improving the quality of teaching and learning*. PEEL Publishing.
- Bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet og om fordringerne ved og eksamensopgivelserne til studentereksamen (1971, L. nr 322 af 16/6/1971). *Samling af bekendtgørelser 1971*, 20. årgang, 2. bind. Cirkulæresamlingen Vejle.
- Bekendtgørelse om fagene mv. i gymnasiet (1987, BEK nr 694 af 04/11/1987). *Retsinformation*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1987/694>.
- Bjørgen, I. A. (1991). *Ansvar for egen læring*. Tapir.
- Brumo, J., Dahl, T. & Fodstad, L. A. (2017). Norsk lærer – en egen profesjon? *Norsklæreren*, 2017(4), 71–81.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2023). *Overblik over uddannelsessystemet*. <https://www.uvm.dk/uddannelsessystemet/overblik-over-det-danske-uddannelsessystem>.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2017). *Stx-læreplaner 2017*. Dansk A. <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>
- Cazden, C. (2001). *Classroom discourse. The language of teaching and learning* (2. udg.). Heinemann.
- Christensen, T. S., Elf, N. F. & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Christensen, T. S. & Krogh, E. (2020). At være eller ikke være skrive lærer: På vej mod et gymnasialt skriveprogram. I A. Qvortrup (Red.), *Gymnasiet i udvikling* (s. 108–147). Hans Reitzels Forlag.
- Dalsgaard, I. & Magid, N. (Red.) (1999). Flagskibet. En artikelsamling om den danske stil i anledning af et treårigt forsøg med udvikling og afprøvning af nye eksamensopgaver. *Dansknoter*, 1999 (særunummer 2).
- Dansk litteraturhistorie 1–9*. (1984–85). Gyldendal.
- Diderichsen, P. (1968). *Sprogsyn og sproglig opdragelse*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Dolin, J. & Ingerslev, G. (2004). Forsøgsarbejde i gymnasiet – som læreren ser det. *Gymnasiepædagogik*, 26.
- Elf, N. F. (2009). *Towards semiocy. Exploring a new rationale for teaching modes and media of Hans Christian Andersen fairytales in four commercial upper secondary Danish classes. A design-based educational intervention* [Afhandling]. Det Humanistiske Fakultet, Syddansk Universitet.
- Erixon, P.-O. (2023). Nu var det år 2022 – Politiska, strukturella och personliga hinder för lärarutbildningens akademisering i Sverige 1948 – 2022. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (Red.),

- Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning. Fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (s. 43–81). Cappelen Damm Akademisk.
- Erixon, P.-O. & Ongstad, S. (2023). Den modersmålsdidaktiska forskningens roll för professionalisering av lärarutbildningen – metod och tema i fem bidrag. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (Red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning. Fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (s. 229–255). Cappelen Damm Akademisk.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. (A. M. Sheridan Smith, Overs.). Tavistock Publications. (Oprindeligt udgivet 1969)
- Foucault, M. (1984). Qu'est-ce que les Lumières? I M. Foucault, *Dits et écrits 1954–1988* (4. udg., s. 562–578). Éditions Gallimard.
- Frank-Rasmussen, E. (1999). I værkstedet. *Dansknoter*, 1999 (særnummer 2), 23–26.
- Goodson, I. (2012). *Developing narrative theory: Life histories and personal representation*. Routledge.
- Goodson, I. & Gill, S. (2014). *Critical narrative as pedagogy*. Bloomsbury Academic & Professional.
- Goodson, I. & Hargreaves, A. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3–41. <https://doi.org/10.1177/0013161X05277975>
- Green, B. & Erixon, P.-O. (Red.). *Rethinking L1 Education in a global era. Understanding the (post-)national L1 subjects in new and difficult times*. Springer.
- Gregersen, F. (1999). Post festum – personlige erindringer fra forsøget på at lave forsøg med skriftlig dansk til studentereksamen. *Dansknoter*, 1999 (særnummer 2), 7–13.
- Halås, C. T. & McGuirk, J. (2021). Det vitenskapelige essayet i profesjonsforskning: en kritisk utprøvende metode. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 18(1), 5–14. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2021-01-02>
- Haue, H. (2004). *Almendannelse for tiden*. Syddansk Universitetsforlag.
- Hauer, A. & Munk, B. (1999). Eksamensforsøget blev et skriveforsøg. I I. Dalsgaard & N. Magid (Red.) *Flagskibet. En artikelsamling om den danske stil i anledning af et treårigt forsøg med udvikling og afprøvning af nye eksamensopgaver*. *Dansknoter*, 1999 (særnummer 2), 14–22.
- Hetmar, V. (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed. Litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position* [Afhandling]. Danmarks Lærerhøjskole.
- Holmberg, P., Krogh, E., Nordenstam, A., Penne, S., Skarstein, D., Karlskov Skyggebjerg, A., Tainio, L. & Heilä-Ylikallio, R. (2019). On the emergence of the L1 research field. A comparative study of PhD abstracts in the Nordic countries 2000–2017. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–27. <https://doi.org/10.17239/LIESLL-2019.19.01.05>
- Jakobsen, K. S. & Krogh, E. (2016). Skriveudvikling og skriverudvikling. I E. Krogh & K. S. Jakobsen (Red.), *Skriverudviklinger i gymnasiet* (s. 25–55). Syddansk Universitetsforlag.
- Juul Jensen, M., Krogh, E., Nordsborg, I. L., Rasmussen, A., Witzke, A. (1998). *Når sproget vokser. En undersøgelse af kvalifikations- og dannelsesmål i skriftlig og mundtlig dansk i et tre-årigt forsøgsprojekt i fem gymnasieklasser*. Dansk lærerforeningen.
- Kaspersen, P. (2004). *Tekstens transformationer – en undersøgelse af fortolkningen af den litterære tekst i det almene gymnasiums danskundervisning* [Afhandling]. Det Humanistiske Fakultet, Syddansk Universitet.
- Knudsen, K. E. (1998). *Det historiske i dansk. Dialog mellem moderne elever og traditionen – vilkår, praksis og muligheder i den historiske læsning i gymnasiet* [Afhandling]. Det Humanistiske Fakultet, Odense Universitet.
- Kock, C. & Tandrup, B. (1989). *Skriv kreativt. Skriftlig fremstilling: sagprosa/fiktion*. Gyldendal.
- Korsgaard, O. (1999). *Kundskabsløbet. Uddannelse i videnssamfundet*. Gyldendal.
- Krogh, E. (1990). Om nødvendigheden af forandring. I E. Krogh, H. V. Petersen, O. Pedersen & A. Rasmussen (Red.), *En ny skriveundervisning*, (s. 8–20). Det Faglige Udvalg for Dansk.
- Krogh, E. (1993). *Skriveværksteder i Danmark*. Gymnasieafdelingen, Undervisningsministeriet.

- Krogh, E. (2003). *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser* [Afhandling]. Det Humanistiske Fakultet, Syddansk Universitet.
- Krogh, E. (2008). Fra dansklærer til fagdidaktiker. Om forholdet mellom forskning og praksis. I E. Damberg & H. Haue (Red.), *Ung og på vej – Festskrift i anledning af 10-året for opprettelsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik ved Syddansk Universitet. Gymnasiepædagogik*, 71, 113–125.
- Krogh, E. (2012a). Literacy og stemme – et spændingsfelt i modersmålsfaglig skrivning. I S. Ongstad (Red.), *Nordisk modersmålsdidaktik. Forskning, felt og fag* (s. 260–289). Novus Forlag.
- Krogh, E. (2012b). Skrivning i modersmålsfagene i skriftkyndighedens æra. I N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske modersmålsfag* (s. 59–91). Novus Forlag.
- Krogh, E. (2020). Bildung and literacy in subject Danish: Changing L1 Education. I B. Green & P.-O. Erixon (Red.), *Rethinking L1 Education in a global era. Understanding the (post-)national L1 subjects in new and difficult times* (s. 157–176.). Springer.
- Krogh, E. (2021). Dilemmaer og perspektiver for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbejde. *Sammenlignende fagdidaktik*, 6, 175–194. <https://tidsskrift.dk/sammenlignendefagdidaktik>.
- Krogh, E., Christensen, T. S. & Hjemsted, K. (2009). Ny skriftlighed? Evaluering af det skriftlige arbejde efter gymnasireformen. *Gymnasiepædagogik*, 73, 11–316.
- Krogh, E., Christensen, T. S. & Jakobsen, K. S. (Red.) (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E., Elf, N., Høegh, T & Rørbech, H. (2017). *Fagdidaktik i dansk*. Frydenlund.
- Krogh, E. & Jakobsen, K. S. (Red.) (2016). *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E. & Jakobsen, K. S. (Red.) (2019). *Understanding young people's writing development*. Routledge.
- Krogh, E., Kværndrup, S. & Nordby, T. (1973). *Antologi af nordisk litteratur 9, 1918–1940*. Samlerens Forlag.
- Krogh, E., & Penne, S. (2015). Introduction to 'Languages, Literatures, and Literacies': Re-searching paradoxes and negotiations in Scandinavian L1 subjects. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 15(3), 1–16. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2015.15.01.12>
- Krogh, E. & Qvortrup, A. (2021). Laboratories for meta-reflective didactics. I E. Krogh, A. Qvortrup & S. T. Graf (Red.), *Didaktik and curriculum in ongoing dialogue* (s. 119–136). Routledge.
- Krogh, E., Qvortrup, A. & Graf, S. T. (Red.) (2021). *Didaktik and curriculum in ongoing dialogue*. Routledge.
- Krogh, E., Qvortrup, A & Graf, S. T. (Red.) (2022). *Bildung, knowledge, and global challenges in education. Didaktik and curriculum in the anthropocene era*. Routledge.
- Krogh, E. & Raae, P. H. (2020). Ledelse af didaktisk udvikling: Et nyt professionaliseringsfelt for lærere og ledere. I A. Qvortrup (Red.), *Gymnasiet i udvikling* (s. 222–266). Hans Reitzels Forlag.
- Mortensen, F. H. (1979). *Danskfagets didaktik 1 og 2*. Samlerens Forlag.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikdidaktik* (2. udg.). Akademisk forlag.
- Nielsen, F. V. (2012). Fagdidaktik som integrativt relationsfelt. *Cursiv*, 9, 11–32.
- Ongstad, S. (2006). Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap. I S. Ongstad (Red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland* (s. 19–57). Universitetsforlaget.
- Ongstad, S. (2009). Kan skriverutvikling planlegges? I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otne (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 74–83) Universitetsforlaget.
- Ongstad, S. (2012a) Fra kunnskap, via kontekst, kjerne og komparasjon til kommunikasjon. En fagdidaktisk utviklingslinje? *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2(1). 1–25.

- Ongstad, S. (2012b) (Red.). *Nordisk modersmålsdidaktik. Forskning, felt og fag*. Novus Forlag.
- Ongstad, S. (2023). Profesjonalisering av norsk lærerutdanning. Et deltakerperspektiv på 50 års kunnskapsutvikling av fag, fagdidaktikk og forskning. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (Red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning. Fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (s. 157–190). Cappelen Damm Akademisk.
- Ongstad, S. & Erixon, P.-O. (2023). Et rammeverk for historiske, personlige beskrivelser av profesjonalisering av morsmålsfag – og lærerutdanning. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (Red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning. Fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (s. 9–42). Cappelen Damm Akademisk.
- Purhonen, S. (2017). Zeitgeist, identity and politics. The modern meaning of the concept of generation. I I. Goodson (Red.), *The Routledge international handbook on narrative and life history* (s. 167–178). Routledge.
- Raae, P. H. (2021). *Udviklingsledelse i gymnasiet. Mellemløst og utvikling*. Frydenlund.
- Sawyer, W. & van de Ven, P.-H. (2007). Starting points. Paradigms in mother tongue education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), 5–20. <https://doi.org/10.17239/L1ESL-2007.07.01.06>
- Schnack, K. (Red.) (1993). *Fagdidaktik og almenlæringsdidaktik*. Didaktiske studier, bind 5. Danmarks Lærerhøjskole.
- Smedegaard, A. (2016). *Genrer som rammer: Et genreanalytisk studie af institutionelle skrive- og eksamenspraksisser i det almene gymnasiums danskfag med afsæt i en diskussion af pragmatisk genreteori* [Afhandling]. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Smidt, J. (2023). Profesjonaliseringen av lærerutdanningen og kampen om fag og faglighet. Et personlig essay om fag- og norskdidaktikk og lærerutdanning. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (Red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning. Fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (s. 157–190). Cappelen Damm Akademisk
- Steffensen, B. (1993). *Fiktio som teksthandlung* [Doktordisputats]. Akademisk Forlag.
- Togebj, O., Hobel, P. Haaning, K., Qvortrup, A. & Ljungdalh, A. K. (2019). Faglighed i gymnasiet. Dansk. Delrapport 4. *Gymnasiepædagogik*, Særnummer 2019, 5–154.
- Undervisningsministeriet (1991). *Skriftlig fremstilling. Kvalitet i uddannelse og undervisning*.
- Undervisningsministeriet (1997). *Fagdidaktikrapport*.

KAPITTEL 4

Didaktisering av norsk lærerutdanning: et deltakerperspektiv på 50 års kunnskapsutvikling av L1, forskning og fagdidaktikk

Sigmund Ongstad professor emeritus ved OsloMet

Abstract: This academic essay recollects as a start crucial aspects of my school- and work-life focusing personal and epistemological causes possibly related to increased didactisation and hence professionalisation of Norwegian teacher education. The first part outlines chosen aspects diachronically, as a chronicle, focusing possible hidden lines between my preferred school subjects and later choice of academic disciplines on my disciplinary journey as pupil, student, teacher, researcher, until I end as teacher educator. The second part works as a synchronical contextualisation of my personal, subjective, disciplinary story. The key concept throughout the text is knowledge-development (Norw. *kunnskapsutvikling*) which is seen both as a personal and collective epistemological mechanism that, intertwined, changes persons, disciplines, institutions, and societies. Increased professionalism is believed to be fuelled by different forms of knowledge-development processes, such as theorising, textualisation, academisation, and especially didactisation. It is concluded that although such processes of professionalisation often are explained by their form and function, their content or their epistemological aspects are crucial too, which the story aims to illustrate. The essay resonates and searches recognition rather abductively. To validate this personal text, it aims at following Habermasian truthful telling, documented claims, and honest discourse.

Nøkkelord: kunnskapsutvikling, didaktisering, profesjonalisering, morsmålsdidaktisk forskning, lærerutdanningsforskning

Sitering: Ongstad, S. (2023). Didaktisering av norsk lærerutdanning: et deltakerperspektiv på 50 års kunnskapsutvikling av L1, forskning og fagdidaktikk. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning. Fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (Kap. 4, s. 119–155). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.197.ch4>
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Introduksjon

Tema og tilnærming

Dagens utdanningsvitenskap kan lett tas for gitt. Men ved inngangen til 1970-årene var for det første forskende lærere en ganske ukjent tanke. For det andre fantes ennå ikke fagdidaktikk som term eller begrep. For det tredje var ideene om en forskende lærerutdanning, forskeropplæring for lærerutdannere og forskningsbasert skole og undervisning knapt blitt lansert. Endelig omtalte en knapt seg selv som lærerutdanner. Endringene fra da til nå har uansett bidratt til en mer forskningsrettet og sterkt utvidet lærerutdanning, på godt og vondt. Selv ble jeg dratt inn i ulike nasjonale satsinger og etableringer som i løpet av disse 50 årene har bidratt til didaktisering, akademisering, teoretisering og internasjonalisering, kort sagt en profesjonalisering preget av kunnskapsutvikling, ikke bare av selve lærerutdanningen, men også av læreryrket og lærerutdannerrollen (Kvalbein, 2006).

Disse prosessene ser jeg for mitt vedkommende som en ferd: Jeg er *brakt* av strømninger, av drivkrefter, men har samtidig gjort konkrete, personlige valg. Jeg har vært påvirket og har påvirket. I det store formatet har jeg mest vært deltaker og observatør, men jeg har samtidig vært initiativtaker i det lille. I selve fremstillingen er jeg selvbiograf, historiker og fortolker (Hodysh, 1994). Samlet sett innebærer slike posisjoner et retrospektivt, kritisk deltakerperspektiv på fornyelse, innovasjon og reform innen norsk lærerutdanning og utdanningsvitenskap (Otnes, 2013), kort sagt en beretning om 50 års kunnskapsutvikling på ulike utdanningsvitenskapelige felter. Jeg beskriver diakronisk mitt eget forhold til fremveksten av fagdidaktikk, særlig morsmålsdidaktikk (L1-didaktikk) og til den økte vekten på såkalt forskningsbasering og på utvikling av lærerutdanningsforskning i perioden. Ytre sett kan en slik utvikling nok karakteriseres som akademisering (Osland, 2017), men mitt perspektiv er snarere *innholdsrettet* med vekt på faglig kunnskapsutvikling. Deretter diskuterer jeg noen av profesjonaliseringens antatt underliggende prosesser og min egen befatning med dem. En slik kobling mellom henholdsvis diakron og synkron fremstilling ses som nødvendig for tilstrekkelig gyldige fremstillinger av historiske fenomener (Ongstad & Erixon, 2023). Tilnærmingen er det vitenskapelige essayets – å forsøke å skrive frem erkjennelser fra mitt fagliv, som så synkront gis revurderinger gjennom å koble mine beskrevne erfaringer til noen parallelle historiske kontekster (Halås & McGuirk, 2021; Goodson et al., 2016).

At et autobiografisk jeg beskriver sitt virke, betyr at tekstens, altså essayets, faglige perspektiv blir subjektivt snarere enn tradisjonelt objektivt og intersubjektivt, for å bruke Habermas' (1984) begrepssett for validering. Kontekstene kan være konkrete prosjekter, programmer og reformer som jeg tok del i, men også mer abstrakte og ikke så lett registrerbare fagparadigmer og utdanningsregimer (Slagstad, 2006; Ongstad, 2020; Ongstad & Erixon, 2023). I sum betyr det at erkjennelsenes gyldighet i en slik studie metodologisk sett i vesentlig grad også må oppnås intersubjektivt, altså fungere tilstrekkelig overbevisende på mottakeren. Det innebærer gjennom kommunikativ validitet (Kvale, 1989) å diskutere tekstens holdbarhet eksplisitt. Med Habermas (1984) forventes derfor en kombinasjon av oppriktighet fra den subjektive avsenderen eller selvbiografen, sannhet om den objektive saken eller temaet og intersubjektiv riktighet eller brukbarhet for mottakeren eller leseren.

En viktig tematisk beveggrunn har vært å bidra til økt kunnskap om sentrale, lite belyste deler av tidlig utvikling av norsk skole- og lærerutdanningsforskning. Profesjonalisering har ikke bare skjedd gjennom allerede kjente, ytre politiske reformer og beslutninger, altså endringenes former og funksjoner (Messel, 2022). I kanskje like stor grad har fag- og kunnskapsutvikling foregått mer i det stille, med utgangspunkt i et konkret kunnskapsinnhold, i den epistemologiske dimensjonen (Mausethagen, 2021). Mange prosjekter har blitt startet opp og drevet frem av ildsjeler, av grupper av pionerer og entreprenører samt av en rekke fremsynte ledere (Haug, 2003). Mange av disse ble fagutviklere. Honnørordene kan gi inntrykk av at utvikling ses utelukkende positivt. Et kritisk blikk skal bidra til å korrigere et slikt inntrykk. Det betyr likevel ikke kritiserende, men skal i Kants ånd snarere gi et signal om å anvende kritikker, altså «undersøkelser», av drivkrefter som kan ligge bak bølgen av reformer og forskning i utdanningssektoren i denne perioden (Ongstad & Erixon, 2023). Det innebærer til sist et kort blikk på spørsmålet om utviklingen har gått «riktig vei» eller vært bryet verdt på fagområder hvor jeg selv har vært aktiv når det gjelder fag, fagdidaktikk og forskning, en ettertenkning også andre lærere og forskere har gjort (van de Ven, 2016). Det gjelder særlig med hensyn til kritikk av økt teoretisering og akademisering av norsk lærerutdanning (Østerud et al., 2015; Slagstad, 2006; Raaen, 2017), et spørsmål som reises uten å bli drøftet innenfor rammen av dette essayet. Det ligger likevel mellom linjene at et adekvat svar anses å avhenge av blant annet en avklaring av

den faglige kunnskapsutviklingens, særlig didaktiseringens, betydning for profesjonalisering av lærerutdanning.

Fagenes betydning?

En kjerne i skole, utdanning og yrker er fag. Fag er bærere av innhold, og kunnskapsutvikling endrer dem. I mitt tilfelle kan det være en viss sammenheng mellom holdninger til fag i skolen og senere personlig «profesjonalisering», for hvordan en enn snur og vender på det, domineres skole av fag. Selv har jeg et over 70 år langt kontinuerlig fagliv bak meg. Fag er derfor sannsynligvis det jeg har brukt mest tid på her i livet. Og mange fag er det blitt: cirka 80, nøye talt opp suksessivt fra mine vitnemål fra folkeskole, realskole, gymnas, befalsskole, lærerskole og universitet. Medregnet de jeg også har undervist i ved folkeskole, videregående skole, lærerutdanning og masterstudier, blir det over 100.

Med et par unntak var egen skolegang sterkt preget av tradisjonell fagundervisning. Bare ytterst sjelden opplevde jeg – eller rettere minnes jeg nå – læringssituasjoner så avvikende at de satte varige spor. Jeg skal gi tre eksempler. Fra folkeskoletiden (1951–1958) er det særlig to minner som, sett i bakspeilet, for min del synes å peke fremover. De tre siste årene utarbeidet hver enkelt av oss våre personlige, komplette geografibøker. Tre tjuke ringpermer står ennå i hylla og minner om stor skaperglede, personlig engasjement og faglig selvstendighet. Dessuten, i norsk brukte vi i 6. og 7. klasse *Nå gjelder det* (Skjemstad, 1946), et grammatikkopplæringsverk bestående av et oppgavehefte og ei blokk utfylte svarskjemaer samt fasit oppbevart av læreren. Jeg ble helt hekta på grammatisk analyse.

Det jeg altså 65 år senere minnes best fra folkeskolens fag, er ikke først og fremst det vi ble undervist i, men selvstendig fagarbeid og «learning by doing». At læreren, min egen mor, la til rette for selvstendig arbeid, var pedagogisk sett neppe tilfeldig. Begge eksemplene kan ses som spor etter Kerschensteiners og Deweys reform- og arbeidsskolepedagogikk, som i mellomkrigstiden stod sterkt ved lærerutdanningene på Vestlandet, der hun hadde gått (Madssen, 2020; Beite, 1965). I hylla mi står dessuten hennes velbrukte læreplan fra 1939, også den tydelig reformpreget. For oss gjaldt denne læreplanen helt til vi gikk ut av folkeskolens 7. klasse i 1958. Den fikk sin avløsning først i 1974.

Mitt tredje eksempel er fra gymnaset (1960–1963). Historielæreren hastet gjennom høring og karaktersetting for å frigjøre tid til radikal,

tverrfaglig periodeundervisning. Han kombinerte musikk-, kultur-, litteratur- og idéhistorie med vanlig historie. Vi drev blant annet med analyser av Bergman-filmer og klassisk musikk. Særlig den historiske sær oppgaven ble tatt alvorlig. Vi kunne velge tema fritt fra alle de nevnte fagområdene. Vi elevene kom med forslag etter forslag. Men nei, det skulle være «sær oppgave». Emnet skulle bringe «noko nytt». Det skulle «ikkje vere skreve om det før». «Ei oppgave skulle kunne *løysast* ved hjelp av *kjelder*.» Vi skulle «søkje eit problem som kunne *drøftast*».

Etter siste time en lørdag høsten 1961 stod jeg fremme ved katetret med et forslag. Han leste fra lappen, sakte, ord for ord: «Den platoniske Sokrates og den evangeliske Jesus. Ei sammenlikning.» Han ga meg den straks tilbake og utbrøt: «Jaaa! Gå heim og skriv gut!» tydelig beveget av at noen endelig hadde knekt koden til hans didaktiske credo. Lukasevangeliet kombinert med Sokrates' forsvarstale (Apologien) (Skard, 1945) og *Europas idéhistorie* (Ranheimsæter, 1961) ble lagt til grunn. Snart løsnet det også for de andre. Til slutt følte vi oss nærmest som forskere og filosofer. Jeg har fortsatt oversikten over oppgavetitlene, og forundres over de vesle voksne problemstillingene mange hadde klart ikke bare å reise, men også å besvare.

Det er sannsynligvis en for grovt antydnet årsakssammenheng, men for det første kom jeg senere altså til å like å skrive og redigere. For det andre ble jeg historielærer selv, og for det tredje skrev jeg til slutt en hovedoppgave i grammatikk. Det kan derfor ha vært slike spesielt positive fagerfaringer som bidro til å peke ut min faglige fremtid. Det er likevel mulig at selve temavalget for dette essayet kan ha virket delvis selektivt på minnesarbeidet. Det sentrale er uansett at det synes å være tale om subjektiv, personlig *kunnskapsutvikling* med lange tidslinjer som startet i fag, og som ikke nødvendigvis har fulgt mer etablerte, tradisjonelle mønstre for sosialisering og rekruttering til læreryrket og til sist rollen som lærerutdanner.

Det er imidlertid neppe helt tilfeldig at jeg ble lærer. Både mor og bror – og flere i slekta – var lærere. Far hadde også prøvd seg. Mange som ble lærere i mellomkrigstiden og i tiårene fremover, ble rekruttert fra lærerstanden (Lange, 1949; Beite, 1965). Etter realskole, gymnas og befalsskole samt et par år som befal og ett år som vikarlærer ble det for min del først toårig lærerutdanning nordpå og senere historie og norsk hovedfag sørpå. I 1974 var tiden som elev og student over.

Erfaringer med kunnskapsutvikling knyttet til forskning, reform og lagsarbeid

Forskningskonsulent for norsk og historie

Under reformarbeidet i 1970- og 1980-årene hadde en rekke tunge aktører, som departementet, Stortinget, lærerorganisasjonene og de pedagogiske fagmiljøene, sterk innvirkning på struktur, funksjon og retning for utdanningssektorens forskning og utviklingsarbeid (Telhaug, 1990). Nærmest ved en tilfældighet ble jeg i tiårsperioden 1974–1984 selv knyttet til tre ulike aktører, i særlig grad til Forsøksrådet for skoleverket (FR) og Norges almenvitenskapelige forskningsråd (NAVF) og i en viss grad til Landslaget for norskundervisning (LNU). Disse tre var imidlertid mer rettet mot og bidro til kunnskapsutviklingens *innhold* (Ongstad & Erixon, 2023). De ble premissgivere for ulike nasjonale reformer og innovasjoner, hvilket gjorde meg til deltaker i og observatør til flere større satsinger samt initiativtaker på noen mindre fagfelter. Tilknytningen til FR og NAVF ga dessuten orkesterplass til et mindre synlig maktpolitisk spill rundt sentrale spørsmål i utdannings- og forskningspolitikken.

Mine ganske snevre skolefaglige interesser ble altså til slutt mine utdanningsfag. Som utdannet lektor søkte jeg derfor sommeren 1974 jobber som passet kombinasjonen norsk og historie. Jeg fikk tre tilbud som matchet fagprofilen, og som en stund kunne kombineres: tre måneder som vikar ved Lørenskog videregående skole og en fast, mindre deltidsstilling ved Lørenskog voksengymnas (kveldsundervisning) i norsk og historie. FR, som jeg da var ukjent med, søkte vitenskapelige assistenter til vurdering av reformforsøk. Jeg søkte på oppfølging av forsøk med nye læreplaner i norsk og samfunnsfag for reformgymnaset, det som i 1976 ble den nye videregående skolen (Telhaug, 1990). Etter et halvt år kunne stillingene omgjøres til flerårige engasjementer som forskningskonsulenter, en type stilling jeg ble tilbudt og takket ja til.

Det definerte fagområdet i FR var forskningsmessig oppfølging av nye fagplaner for norsk og samfunnsfag ved yrkesskoler og gymnas (Telhaug, 1990). FoU-rapportene fra oppfølgingen og evalueringen av forsøksplanene endte som del av beslutningsunderlaget for innføring av nye planer for norsk og samfunnsfag i den nye videregående skolen, som avløste gymnas og yrkesskoler (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1976). Planene ble endelig utarbeidet av FR i samråd med det nyopprettede Rådet for videregående opplæring (RVO), som hadde erstattet Gymnasrådet og

Yrkesopplæringsrådet, før de ble endelig godkjent av departementet via veien om Stortinget, siden FR var legitimert gjennom en lov om forsøk i skolen fra 1953 (Telhaug, 1990).

Hvem som burde evaluere forsøkene, var omstridt. Det var både et makt- og kompetansespørsmål. En selvopplevd historie kan illustrere konflikten. Jeg er i Stavanger for å intervjuere norsklærere og påtreffer en noe ubestemmelig person i skolegården. Han spør om mitt ærend, og jeg forklarer. Han byr meg derfor inn på et kontor. Vedkommende viser seg å være rektor. Vel inne på kontoret sier han: «Så, du skal evaluere fagplaner – er du pedagog?» Jeg ror litt. «Vel, jeg har lærerutdanning.» Ingen spesiell reaksjon. «Samt historie.» «Jo, jo.» Så må jeg, ganske usikker, ut med det: «Ja, og så norsk hovedfag.» Et stort smil brer seg, og han sier lettet: «Ja, da kan jeg slappe av!» Historien så langt er nok talende, men den er ikke over, for dette hender torsdag. Mandag blir det kjent at han fredag var blitt kirke- og undervisningsminister.

Det var vel å merke i en arbeiderpartiregjering. Den så seg utdanningspolitisk vel tjent med FR, mens opposisjonen etter hvert ville avskaffe FR og heller bruke forskere ved de pedagogiske instituttene som frittstående evaluere. Striden om evaluering av forsøk og reform fortsatte imidlertid (Ongstad, 1978), og var nok medvirkende til at FR i 1984 ble nedlagt (Telhaug, 1990). Da vurderingen av erfaringene med de to fagplanene var over, fortsatte jeg i to år til, nå knyttet til differensieringsprosjekter i ungdomsskolen og den videregående skolen, særlig i faget norsk (Ongstad & Telhaug, 1979). Disse to fagfeltene var altså mine hovedarbeidsområder de fire årene i FR-perioden.

FR var på mange måter en stort anlagt «epistemologisk rundkjøring» hvor hovedveier toveis forbandt et sentrum kunnskapsmessig med en periferi. De faglig ansatte mottok sterke impulser og kunne ha en viss påvirkning. Forsøkslederen, Hjalmar Seim, kalte meg for eksempel en gang inn på kontoret og avkrevde meg en begrunnet anbefaling om differensieringsmodell for de nye læreplanene for den videregående skolen. For øvrig har knapt noen annen arbeidslivserfaring vært så kunnskapspolitisk bevisstgjørende. Gjennom en fornyelsesagent som FR kunne kunnskapsutvikling, på godt og vondt, skje fra person til nasjon.

Evalueringsarbeidet førte senere til interesse for læreplaners betydning for fag- og kunnskapsutvikling mer generelt (Cristin, 2023). Jeg ble blant annet medlem i nasjonalt læreplanutvalg for nye læreplaner for norsk i allmennlærerutdanningen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet,

1992). De neste tiårene innebar også ansvar for større institusjonelle fagsat-singer, som utvikling av norskdidaktikk mellomfag (1993), master i grunn-skoledidaktikk (2004) og doktorgradsstudium i utdanningsvitenskap for lærerutdanning (2008–2011) ved de institusjonene som i etapper til slutt ble OsloMet – Storbyuniversitetet. De siste tre var fagpåbygninger som sammen med liknende etableringer ved andre institusjoner etter hvert i stor grad bidro til didaktisering og følgelig til profesjonalisering og akademise-ring av lærerutdanning (Messel, 2022; Kulbrandstad & Kulbrandstad, 2017).

Hoveddrivkraften – og kanskje også i neste omgang den videre effekten – var altså didaktisering av disiplin-fagene gjennom økt press på lærerut-danningsfagene om å bli mer skolerettet. Arbeidet i FR førte meg derfor i ildlinjen i den mer prinsipielle dragkampen om hva relevant kunnskap for reformer var, og særlig om og eventuelt hvordan slik kunnskap kunne fastholdes og dokumenteres (Ongstad, 1978). FRs pragmatiske svar var «forskningsmessig». Forskning og vitenskap, som Pedagogisk forsknings-institutt ved Universitetet i Oslo (UiO) gjorde krav om, ble sett som for pretensiøst, for tidkrevende og for kostbart (Telhaug, 1990). En bør for øvrig huske at dette var tiden for en intens positivismestrid som blant annet førte til debatter og dragkamper både om hva kunnskap egentlig var, og om hvilke kunnskaper som var utdanningsmessig relevant (Otnes, 2013).

Læreren som forsker? «Prosjekt skolestil»

Mitt siste år i FR startet forarbeidet med å utvikle «Prosjekt skolestil» (PROSKO), studier av kvalitet i elevtekster (Ongstad, 1983). Ut over hoved-oppgaven i norsk var min erfaring med forskning altså mest «forskningsmessig». Med PROSKO ble jeg på et vis formelt sett forsker – eller rettere: Jeg ble en lærer som skulle kunne forske, noe som da var uvanlig (Smidt, 2023). Kontekstuelt kan prosjektet ses i sammenheng både med at departe-mentet hadde etablert et eget budsjettkapittel, det såkalte kapittel 252, som fordelte skoleforskningsmidler (Ongstad, 2017a), og med at flere komiteer tidligere hadde beredt den historiske grunnen ved å foreslå skoleforskning som nasjonalt satsingsområde (NAVF, 1967, 1975).

Prosjektet kunne med sin spesielle historie, sine vyer i ei språkteo-retisk brytningstid, sine søkte stier mot ny kunnskap, sine irranger og blindgater og sin sørgelige, men lærerike endelikt ha fortjent en hel artik-kel. I kortversjonen var prosjektet planlagt som et samarbeid mellom FR og UiO. Men fordi jeg sluttet i FR i 1978, ble det min nye arbeidsplass,

Lillestrøm videregående skole, som ble søkerinstitusjon. En kobling til UiO ble likevel opprettholdt. Bernt Fossetøls paradigmatisk viktige *Tekst og tekststruktur* (Fossetøl, 1978) innebar, på norsk grunn, en grunnleggende endring i synet på språk og dermed også på kvalitet i elevtekster, det vil si skolestiler som prosjektet skulle studere. To av Fossetøls studenter, Anja Zwicky og Haldis Ånestad Tunglund, ville skrive hovedfagsoppgaver fra prosjekt materialet, jevnførbare stiler fra andre år i ungdomsskolen og andre år i videregående skole. Fra 1982 ble det derfor oss tre som utgjorde prosjektgruppa.

Det fantes allerede en etablert svensk forskningstradisjon for studier av skolestilers kvalitet, preget av korrelasjonsanalyser mellom karakterer og enkle språktrekk. Det var et design involverte selv hadde kritisert (Teleman, 1978). Basert på Fossetøls arbeider antok vi at det sannsynligvis heller var tekststrukturene og følgelig også tekstsjangrene som hadde mer avgjørende betydning for teksters kvalitet. I dag kan dette virke selvsagt, men for oss og for samtiden innebar skiftet et radikalt, nærmest et paradigmatisk brudd med fortidens syn på språk og studier av kvalitet i elevtekster (Ongstad, 2002). Prosjektet, (Ongstad, 1983), førte til fire utgivelser, en teorigjennomgang, to hovedfagoppgaver med vekt på studier av elevtekster basert på tekstteori samt et debattheft, *Hva vil vi med norskstilen?* Det fikk god spredning og ble sendt kostnadsfritt til 2000 norsklærere i ungdomsskolen og videregående skole. En planlagt større sluttrapport kom av ulike grunner aldri.

Prosjektets styrke, sett fra et fag- og skrivepedagogisk perspektiv, var dets insistering på et tekstteoretisk skriveutviklingsperspektiv. Det rettet oppmerksomheten, ikke mot elev og språk separat, men på elevspråk under utvikling (Ongstad, 2002). Å forankre prosjektet på en skole var imidlertid en svakhet. Prosjektet hadde riktignok samlet interesserte fra skoler, høyskoler og universiteter til FoU-seminarer og kunne nok ha utviklet seg til et fagmiljø. Det led likevel under mangel på kobling til et forskningsmiljø som kunne gitt arbeidet kontinuitet, for ved skolen skjedde ingen videreutvikling.

Symbolverdien av prosjektet var likevel viktig: Nå kunne det forskes ved skolene, og lærere selv kunne være forskere (Smidt, 1993, 2023). Timingen var også heldig. Skole-Norge ble like etter hjemsøkt av en nasjonal vekkelse av tsunamisk karakter, den såkalte prosessorienterte skrivepedagogikken eller bare POS (Hoel, 1990). Det førte i sin tur til uvanlig mange FoU-arbeider og skriveforskningsprosjekter i tiden fremover, også ved skolene.

De største var gjerne initiert ved lærerutdanninger og universiteter (SNU, 2023; Smidt, 1993). Som både Smidt (2023) og Ongstad & Erixon (2023) peker på, går det en klar linje fra satsing på språklig skoleforskning til utvikling av forskningsmiljøer for skrivepedagogikk, som ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) og ved UiO, og videre til etablering av flere professorater for fag- og norskdidaktikk. Utviklingen innebar dessuten økt teoretisering, didaktisering og akademisering, kort sagt en profesjonalisering (Ongstad & Erixon, 2023), noe jeg går nærmere inn på i siste del. Forskning på skriving er dessuten å betrakte som forskning på skolens innhold, og den videre utvidelsen var bokstavelig talt et skoleeksempel på praktisk-teoretisk kunnskapsutvikling.

Skoleforskning som basis for fagdidaktisk forskning

I 1975 ble jeg, som FR-tilknyttet, medlem av ei tenkegruppe som skulle utrede behov for et nasjonalt skoleforskningsprogram i regi av Rådet for humanistisk forskning (RHF) i NAVF. Tenkegruppa konkluderte med at det var behov, og RHF opprettet derfor i 1977 en komité for å forberede et program for skoleforskning i humanistiske fag. Som sekretær for denne komiteen medførte arbeidet blant annet utarbeidelse av en katalog over relevante FoU-prosjekter samt gjennomføring av en brukerundersøkelse blant lærere og inspektører i skolen om deres forhold til skoleforskning (Ongstad, 1982).

Selve programmet ble sjøsatt i 1984. Også Rådet for naturvitenskapelig forskning (RNF) etablerte et skoleforskningsprogram. Begge disse fikk en fagdidaktisk innretning (Breines et al., 1983; RNF, 1983). Flere av dem som nå fikk forskningsmidler, var lærere og lærerutdannere. Satsingene ble i 1987 fulgt opp med forslag om et større program for tverrfaglig og generell skoleforskning (NAVF, 1987). Det var et samarbeid mellom NAVF-rådene RHF, RNF og RSF (Rådet for samfunnsvitenskapelig forskning), og det ledet i 1988 frem til Program for utdanningsforskning (PUF) (Dahllöf, 1992). Programmet innebar også en tidlig konkretisering av «utdanningsforskning» og bidro nok etter hvert også til anvendelse av begrepet utdanningsvitenskap på norsk grunn (Ongstad, 2017a). I løpet av et drøyt tiår hadde altså ambisjonen om den forskende læreren og forskning i lærerutdanninger av lærerutdannere slått rot.

Det fagområdet som sterkest har preget siste del av mitt yrkesliv, er fagdidaktikk. Opphav til termen, begrepet og fenomenet er beskrevet andre

steder (Lorentzen et al., 1998; Norges forskningsråd [NFR], 2004). Den norske termen, *fagdidaktikk*, ble introdusert i begynnelsen av 1970-årene da pedagogen Trond Ålvik returnerte fra et opphold i Danmark (da. *fagdidaktik*). Danskene hadde igjen fått det fra Tyskland (ty. *fachdidaktik*). Termen havnet allerede i 1973 i lov om ny lærerutdanning uten først å bli særlig utbrodert der (Meling, 1983). Det var først da Ålvik skrev artikkelen «Om fagdidaktikk: et nøkkelbegrep i nyere lærerutdanning» (Ålvik, 1974), at begrepet ble klarere streket opp på norsk grunn. Da læreplanen ble iverksatt i 1975, ble fagdidaktikk som fagemne en realitet (Madssen, 1981; Kulbrandstad & Kulbrandstad, 2017). Fagdidaktikk har imidlertid etter hvert selv fått karakter av å være fag (NFR, 2004; Ongstad, 2006a). For samtidig som fagdidaktikken har bidratt til lærerutdanningenes profesjonalisering både innholds- og volummessig, har den også selv blitt «kunnskapsutviklet», det vil si didaktisert, akademisert og profesjonalisert. Fagdidaktikkens utvikling aktualiserer derfor diskusjonen om fag som et mer enhetlig eller et mer «amorft» kunnskapsfenomen (Ongstad, 2012; Bernstein, 1973/2018). Fag kan ses som et gitt, tydelig eller formelt definert stadium i kollektiv kunnskapsakkumulering.

I innstillingen til RHF's tenkegruppe i 1977 må en likevel lete lenge før en finner termer som «fagdidaktisk» og «didaktisering» (RHF, 1977, s. 47, 67). Fagdidaktikk spilte egentlig ikke noen sentral rolle i tenkegruppas arbeid. Men i det senere komitéarbeidet skulle det endre seg, raskt og radikalt. Hovedfunksjonen til RHF's skoleforskningskomité var å berede grunnen for et nasjonalt stipendiat- og forskningsprogram for feltet. I en artikkel i boka *Fag og forskning* (Breines et al., 1983), redigert av tre komitémedlemmer, redegjøres det blant annet for «skoleforskning» og «fagdidaktikk», to begreper som komitéen la til grunn for sitt arbeid. I komitéarbeidet stod derfor fagdidaktikkbegrepet sentralt. Og det var bredt. Forståelse av kunnskap var ikke bare knyttet til det enkelte skolefaget, men var også rettet mot den spesifikke fagkunnskapens funksjon og rolle mer generelt i samfunnet (Nielsen et al., 2003).

Hva skyldes den drastiske endringen nærmest fra ett år til et annet? For det første hadde en ny lærerutdanning vært under utredning. Videre hadde to «skolefagorganisasjoner» med hvert sitt tidsskrift sett dagens lys, nemlig Landslaget for moderne språk (1968) og dets tidsskrift *Språk og språkundervisning* (1976), samt Landslaget for norskundervisning og dets tidsskrift *Norsklæreren* (1977). Dessuten hadde noen pedagogiske seminarer ved universitetene omdøpt fagemnet

«fagmetodikk» til «fagdidaktikk» i fagplanene. I flukt kom artikkelsamlinger som konkretiserte, diskuterte og definerte norsk- og fagdidaktikk (Madssen, 1981; Fjeldstad, 1983; Skagen & Tiller 1983; Mellin-Olsen, 1989). Fagdidaktikkbegrepet spredte seg også raskt til en rekke mindre fagfelter (NFR, 2004).

Momentene over er ikke uttømmende. Det er viktig å understreke at selv om termen snart var nærmest allestedsnærværende i Skole- og Utdannings-Norge, fantes det ved overgangen til 1980-årene likevel lite konkret ut over generelle beskrivelser i fagplaner. Egentlig var fagdidaktisk forskning bare i sin spede begynnelse. I RHF's egen publikasjon (Breines et al. 1983) presenteres for eksempel 18 skoleforskningsprosjekter. I få tilfeller fremstilles prosjektet som fagdidaktisk. Selv ikke min egen presentasjon av «Prosjekt skolestil» (Ongstad, 1983) nevner fagdidaktikk, på tross av jeg var medredaktør for boka. En mer generell bevissthet om fagdidaktikkens betydning og kobling til forskning kom i etterhånd.

Min vurdering av forskningsrådsatsingene kan gjøres kort. De var en suksess, i og med at forslagene faktisk ble virkeliggjort og gjennomført etter forutsetningene. Rådsstyrene var nytenkende, fremsynt og hadde god timing. Satsingen var også godt bakket opp av departementet, som ønsket en slik utvikling. Skoleforskning og pedagogisk forskning ble, som nevnt, mot slutten av 1980-årene utvidet til paraplyen utdanningsforskning. Med tilkomsten av lærerutdanningsforskning i tiårene etterpå var grunnen beredt også for å se hele feltet som utdanningsvitenskap, en kunnskapsutvikling på makronovå (Ongstad, 2017a). I tillegg bidro en rekke andre aktører, blant annet Lærerutdanningsrådet, Norgesnettrådet og Det regionale høyskolestyret for Oslo og Akershus til at lærerutdanningsforskning ble styrket. Selv var jeg involvert i ulike prosjekter og satsinger i regi av disse tre aktørene (Cristin, 2023; Ongstad, 2017a). Resultatene av blant annet disse aktørenes arbeid i 1990-årene utgjorde mye av det fundamentet som nye institusjonelle og nasjonale doktorgradsprogrammer rettet mot lærerutdanning senere kunne trekke veksler på (NFR, 2004; Østern & Smith, 2017).

Mitt engasjement i NAVF og mitt PROSKO-stipend var over omtrent samtidig. Jeg gikk tilbake til skolen høsten 1984 og mistet kontakten med utviklingen av det etablerte programmet og selve fagfeltet. I Ongstad (2017a), som utreder fagdidaktikkens rolle i utvikling av utdanningsvitenskap, pekes det på at blant forskere med stipend fra departementets

kapittel 252 samt fra forskningsrådenes programmer finner en mange som etter hvert tok doktorgrad på feltet. Noen ble senere professorer i fagdidaktikk og tok ansvar for videre utvikling av sine fagområders didaktikk som felt, for eksempel Svein Lorentzen, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg, Svein Sjøberg, Aud Marit Simonsen, Jon Smidt, Anne Hvenekilde og Harald Jørgensen, for å nevne noen fra en tidlig kohort. Disse var på langt nær alene, men de ble viktige miljøskapere for nye kohorter med fagdidaktiske forskere. At satsingene var viktige for utviklingen, kan det neppe være tvil om. I starten var imidlertid få knyttet til allmennlærerutdanningene. Et flertall var universitetsansatt. Det var først gjennom krav om FoU ved høyskolene at disse for alvor kom på banen (Haug, 2003).

Forsøksrådets rolle ved etablering av Landslaget for norskundervisning (LNU)

Den tredje nasjonale satsingen jeg nevnte, var Landslaget for norskundervisning (LNU). Fremstillingen nedenfor følger i grove trekk Ongstad (2017b). Forsøksrådet hadde opprettet et språksenter med en omfattende samling faglitteratur, ikke bare for undervisning i fremmedspråk, men også for norsk. Det var et ressurscenter eller et serviceorgan for språklærere, initiert og drevet av Lars Stølen. Han hadde vært med på å opprette Landslaget for moderne språk og var også sentral ved etablering av fagtidsskriftet *Språk og språkundervisning*.

Den omfattende kontakten med reformlærere som oppfølgingsintervjuene førte til skoleåret 1974–1975, aktualiserte ideen om at norsklærerne burde organisere seg faglig. I Sverige og Danmark var jo foreninger for lengst etablert. Våren 1976 utarbeidet jeg derfor et internt prosjektnotat til Forsøksrådet om etablering av et landslag for norskfaget. Det ble drøftet med Lars Stølen og Bjørn Jensen, fagkonsulenten for norsk. Vi så det slik at en forening ikke burde knyttes til en arbeidstakerorganisasjon eller avgrenses til ett bestemt skoleslag, slik det for eksempel var gjort for datidens Lektorlaget, som hadde lokale lag for norsk og andre fag, med en tydelig fagforeningsprofil. Den burde heller ikke være en kopi av Svensklärlärföreningen eller Dansklærerforeningen, men nærmere «Landslaget for moderne språk». FR skulle ikke være del av en slik organisasjon, bare støtte den økonomisk i etableringsfasen. Ledelsen i FR ga grønt lys. Idet prosjektet var godkjent, ble vi imidlertid kjent med et bredt

initiativ tatt på Vestlandet. Vi ble enige om at hvis initiativet i vest tok av, skulle FR legge inn årene og holde seg i bakgrunnen. Det viktigste for FR var at et landslag for norskfaget ble opprettet. Stølen og Jensen dro til drøftingsmøtet på Utstein kloster med forslag til statutter og lovnad om økonomisk støtte. Det viste seg at initiativtakerne hadde tenkt i samme baner. Etter stiftelsesmøtet i Stavanger vinteren 1977 ble det derfor bestemt at budsjettmidlene fra FRs prosjektering for de to første årene skulle komme LNU til gode (Ongstad, 2017b). Jeg var møtende vararepresentant i styret en kort stund og fulgte arbeidet gjennom deltakelse på årsmøtene de neste tiårene. Jeg satt senere en periode i skriftstyret. I 1991 ble jeg stilt overfor et dilemma, siden jeg fikk «forsker-NFR-stipend» samtidig som LNUs valgkomité innstilte meg til ledervervet. Å kombinere de to var imidlertid utelukket, så jeg valgte stipendet. Det ledet meg til forskningen, til klasseroms- og lærerutdanningsforskning.

Det er neppe tvil om at LNU, gjennom å være et fagorgan og jobbe fagpolitisk, har vært en av de viktigste årsakene til den sterke didaktiseringen av morsmålsfaget (L1) en har sett i Norge. Smidt (2023) gir gode beskrivelser og begrunnelser. Selv vil jeg fremholde følgende: For det første ble *Norsklæreren* en suksess og nådde på det meste over 7000 lesere. Det fant, favnet og fenget mange, fra førsteklasseleereren til universitetsprofessoren. For det andre kom norskundervisning i sentrum og hindret en mulig dominans av norsk språk og litteratur. For det tredje ble det tidlig etablert en kvalitetssikret skriftserie som, med ganske gode opplagstall, dokumenterte og fagliggjorde den norsksdidaktiske, forskningsmessige utviklingen. Mange norsklærere i lærerutdanningene – også jeg – fikk etter hvert førstekompetanse gjennom artikler og bøker de publiserte i skriftserien.

Samlet peker erfaringene i perioden 1974–1984 med disse tre aktørene, som i vesentlig grad altså bidro til å skape nytt innhold, frem mot en forsterket fagutvikling, både kvalitativt og kvantitativt, innen det fagdidaktiske feltet. Denne kunnskapsutviklingen ble underveis parallelt koblet med stadig sterkere innslag av forskning, etter hvert også forskning som ledet til doktorgrader og til slutt også institusjonaliserte doktorgradsstudier, som Nasjonal forskerskole for lærerutdanning (NAFOL). Fagutviklingen, i stor grad preget av didaktisering, bidro til både profesjonalisering og akademisering, men eksemplene viser også at etablering av ytre strukturer og strategier for fagutvikling ikke kan ses uavhengig av innholdsdimensjonen, noe Ongstad & Erixon (2023) peker på.

Lærerutdanning og forskning for lærerutdanning

Fagdidaktisk fagutvikling og lærerutdanningsforskning

Sommeren 1989 åpnet det seg en uventet mulighet. Jeg fikk en stilling i norsk ved Sagene lærerhøgskole og startet en da uant ferd mot de integrerte rollene norskdidaktiker og lærerutdanner. De ordene brukte jeg imidlertid ikke da; de har kommet som en erkjennelse i ettertid, noe jeg kommer tilbake til. Ved Sagene lærerhøgskole og dens etterfølger Høgskolen i Oslo (HiO) underviste jeg på grunnutdanning, påbygning og norskdidaktikk mellomfagstillegg i årene 1989–1997.

I 1992 ble det etablert et fagplansamarbeid mellom norskseksjonen ved HiO og Nordisk institutt ved UiO om et mellomfagstillegg i norskdidaktikk ved HiO, et arbeid kollega Sylvi Penne og jeg delte på. I de fire–fem årene dette kveldskurset pågikk, ble det uteksaminert 147 kandidater ved HiO, de fleste godt voksne og erfarne norsklærere fra Stor-Oslo. I og med utviklingen av et mellomfag kan en si at norskdidaktikk både formelt og reelt var blitt fagliggjort på et nytt nivå. Det var ikke lenger kun et emne, men mer et fag. At studiet ikke fortsatte, skyldtes redusert rekruttering, blant annet fordi få grunnskolelærere etter hvert faktisk hadde årsenhet eller grunnfag i norsk. Dessuten passet ikke mellomfag inn etter innføring av Bologna-avtalens gradsstruktur.

Rundt årtusensskiftet foreslo Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI) ved HiO at det burde opprettes masterstudier ved lærerutdanningen. En intern fagkamp førte imidlertid til fastlåste posisjoner. Jeg sto utenfor denne striden og ble bedt om å lede arbeidet. For meg sto det klart at studiet måtte være delvis flerfaglig, fordi det neppe var rekrutteringsgrunnlag for å satse på kun ett fag. Ikke alle så like positivt på flerfaglighet. Flere ville heller ha énfaglige studier med mest mulig fagfaglig fordypning. Nyordet *fagfaglig* er sannsynligvis overtatt fra dansk. Det brukes for skille fag mer generelt fra skolefag eller skolerettede fag i lærerutdanning («Fagfaglig», u.å.). Det var flere fremstøt for å fremme «rene» fagstudier etter modell av tradisjonelle universitetsstudier. De fleste innså likevel til slutt at dersom en ville ha en master ved lærerutdanningen, måtte en være pragmatisk, ikke minst av økonomiske grunner. Dessuten hadde LUI vunnet departementets fagpris for en omfattende utvikling av organisert flerfaglighet ved (eller av) allmennlærerutdanningen, et samarbeid mellom fagene pedagogikk, matematikk og norsk (Michelet et al.,

2002). Det var derfor naturlig for LUI å se flerfaglig grunnutdanning og master innholdsmessig i sammenheng, i det minste i en overgangsperiode.

LUI søkte til slutt om opprettelse av en master i grunnskolelærutdanning for fagene norsk, matematikk og pedagogikk. Evaluererne fra den nasjonale godkjenningssenheten for studier i høyere utdanning, Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT), begge godt kjente nordiske pedagogikkprofessorer, var i utgangspunktet noe skeptisk til at pedagogikk på sett og vis skulle «underordnes» didaktikk. Didaktikk ses jo som en pedagogisk underdisiplin (Hansén & Sjöberg, 2006). Det som til sist gjorde utslaget, var nok argumentet at i lærerutdanning – etter fremveksten av en rekke fagdidaktikker – kunne didaktikk nettopp være limet som i det minste knyttet disse tre lærerutdanningsfagene nærmere sammen. Studiet startet opp høsten 2004, med relativt få studenter. Jeg hadde ansvaret de første årene og underviste i tillegg i vitenskapsteori og språkdidaktikk. Året etter ble Kaare Skagen tilsatt som professor i pedagogikk. Senere overtok han ledelsen av studiet. Etter hvert ble rekrutteringen bedre, og da master noen år senere ble obligatorisk i lærerutdanning, kunne LUI dra veksler på en godt utprøvd, delvis tilsvarende modell.

LUI ønsket noen år senere også å utvikle et doktorgradsprogram med sikte på fremtidig søknad om universitetsstatus (Messel, 2022). Her gjentok fagmotsetningen fra etableringen av masterstudiet seg. Utvalget som skulle utrede profilen, kjørte seg fast og delte seg allerede før arbeidet kom ordentlig i gang. Jeg ble bedt om å lede også dette utvalget, men sa ja under tvil, for frontene var steile og meningene sterke. Dessuten hadde jeg et ambivalent forhold til at profesjonshøgskoler skulle satse på å bli tradisjonelle universiteter. Det som til sist gjorde utslaget, var en viss tro på at også dette studiet ville være didaktisk rettet.

Arbeidet viste seg å bli langvarig og utfordrende. Kravene for å bli universitet ble fortløpende skjærpet i løpet av prosessen, dels som resultat av politisk press for å hindre etablering av stadig flere universiteter, dels som en konsekvens av NOKUTs mer detaljerte kriterier. Men i 2012 godkjente NOKUT LUIs doktorgradsstudium Utdanningsvitenskap for lærerutdanning, også det på sett og vis delvis flerfaglig og fagdidaktisk siden en fellesdel om kunnskapsteori rettet mot utdanning ble gjort obligatorisk.

Lignende prosesser fant sted i blant annet Hedmark og Vestfold. Da jeg gikk av med pensjon i 2015, hadde tre lærerutdanninger ved høgskoler på Østlandet programmer med relevans for forskeropplæring for lærerutdanning. Parallelt var imidlertid også Nasjonal forskerskole for lærerutdanning

(NAFOL) etablert, og her kunne doktorgradskandidater fra hele landet koble seg til dersom de var tatt opp på et relevant doktorgradsprogram (Østern & Smith, 2017).

Da jeg begynte i allmennlærerutdanning i 1989, var faget norsk utrolig nok ikke et obligatorisk fag, bare et valgfag. Det endret seg imidlertid raskt. Allmennlærerutdanningene utviklet påbyggbare kvartårs-, halvårs- og årsheter i norsk, og HiO tilbød altså et mellomfagstillegg. Denne utviklingen økte bevisstheten om lærerutdanningsfagenes kunnskapsutvikling og førte til et samarbeidsprosjekt med andre lærerutdanninger om sammenheng i og mellom fag i lærerutdanning, finansiert av Norgesnettrådet (Ongstad, 2006a). Ønsket om bedre sammenheng var knyttet til behovet for å styrke studentenes kunnskapsutvikling gjennom mulighet for økt fordypning. Fra 1992 til 2013 hadde følgelig mine kollegaer og jeg fått være med på en sterk kombinasjon av indre kunnskapsutvikling og ytre formell akademisering, nemlig utforming av norskplaner og fagdidaktiske læreplaner på fire nivåer: grunnutdanning, mellomfag, master og doktorgrad. Særlig de to siste utvidelsene bidro både til at lærerutdanning ble sterkere knyttet til forskning og til at det her ble utviklet forskningsopplæring. I avhandlingen *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling* problematiseres de første årene av denne utviklingen og kan leses som en kritisk studie av synet på kunnskap knyttet til den såkalte seminarkontrakten (Kvalbein, 1999).

Da doktorgradsstudiene ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA, senere OsloMet) startet opp, var jeg blitt pensjonist. I 2009 hadde jeg imidlertid blitt styremedlem i NAFOL. Gjennom 13 år, fra 2009 til 2022, fikk jeg derfor anledning til fortsatte refleksjoner rundt relevansspørsmålet: Hvilken *ny* kunnskap er relevant for lærerutdanning som profesjon? På det mest generelle planet kan en skeptisk spørre i hvilken grad NAFOLs doktorgradsstudenter egentlig forsket på utdannings- og praksisrelevante temaer. Ved opptak av hvert nytt kull ble hver enkelt søknad gjennomgått av et samlet styre. Selv om få til slutt ble avvist, hadde kravet til relevans for skole og lærerutdanning ligget fast. Det viste seg for øvrig at prosjektene, som vi i starten også antok, kom til å dele seg i cirka én halvpart med hovedsakelig allmenn pedagogisk eller samfunnsmessig relevans og én halvpart med hovedsakelig fag- og yrkesdidaktisk relevans (Østern & Smith, 2017; Schwach et al., 2021). Når en utvikler en nasjonal forskerskole for lærerutdanning, må en generelt forvente at doktorgradsstudentene vil bli fremtidens lærerutdannere. Mens nåtidens stipendiater altså for det

meste har kunnet gå i skole, i et tilrettelagt løp, måtte vi som ble sosialisert til den første spede forskningen i 1980- og 1990-årene, i større grad finne våre egne veier. Det var kanskje symptomatisk at jeg og flere andre allerede var førsteamanuenser før vi disputerte. Det er kanskje også grunn til å påpeke at den typen kunnskap og erfaring som da ga førstekompetanse, kanskje ikke uten videre ville ha blitt godkjent i dag. Imidlertid var slik dokumentert kompetanse gjerne praksis- og erfaringsbasert.

Lærerutdanningsforsker?

Oversikter over egne publikasjoner (Cristin, 2023; Ongstad, 2014) viser at frem til doktorgrad i 1997 var ytterst få av mine arbeider publisert i vitenskapelige, engelskspråklige tidsskrifter. Legger en forskningslista høyt, var det egentlig først med en avhandling at jeg – og andre – nå ble «forsker». Det kan illustrere en mer generell trend som i seg selv er profesjonalisering også innad i forskning (som fagfelt). I 1990-årene kom det krav om at alle faglig tilsatte måtte ha, det vil si ta, hovedfag eller tilsvarende for å kunne fortsette i lærerutdanning for å få fast tilsetting. 20 år senere var heller ikke master nok. Nå krevdes doktorgrad. Kunnskapens *nivå* er altså ett sentralt aspekt ved forskning som fagfelt i lærerutdanning.

Et annet sentralt aspekt er relevans: Hva har jeg egentlig forsket på, som samtidig kan sies å være eller inngå i lærerutdanningsforskning? I tillegg til skriving er det læreplaner for grunnskolen, sjangerteori, fag- og morsmålsdidaktikk samt kommunikasjonsteori anvendt på didaktiske tekster og kontekster (Cristin, 2023). I mindre grad har jeg selv forsket på lærerutdanning som sådan. Når en lærerutdanner skal «defineres», inngår i dag forskerrollen som et nødvendig og obligatorisk aspekt i profilen. I min tid i lærerutdanning har jeg selv gått fra å undervise mye til å forske mye. En slik utvikling er likevel ikke atypisk. Det ligger et internt strategisk insitament i den retningen, i og med økningen i FoU-ressurser som stillingshjemler på ulike nivåer utløser. Det forventes at professorer aktivt skal skaffe FoU-midler for seg selv og andre. FoU-prosjekter jeg har tatt del i, har nok bidratt til mer (kvalitetssikret) teori, men kan i det lange løp likevel ha bidratt dysfunksjonelt til å undergrave lærerutdanningens praksis, siden det stadig må settes inn vikarer for dem som får prosjektmidler, og hvor vikarperiodene derfor blir lange.

I dette perspektivet kan jeg på et vis sies å personifisere teoretiseringen, akademiseringen og profesjonaliseringen av lærerutdanning (Erixon &

Ongstad, 2023). Kritikken om akademisk (av)drift kan også ramme meg. Imidlertid er jeg mer tilbøyelig til å se skiftet over tid fra praksis til teori som en mer eller mindre ufrakommelig kunnskapsutvikling, og egentlig som et ganske vanlig sosialiseringsspor for de mange som har entret lærerutdanning (Ongstad & Erixon, 2023). Det dreier seg heller ikke bare om en isolert, rent subjektiv eller personlig erfaring. Kunnskapen er først og fremst dokumentert og gjort allment tilgjengelig gjennom forskning og formidling. Jeg har didaktisert egne faglige erfaringer, en utvikling også dokumentert av blant andre Krogh (2023) og Smidt (2023).

En slik didaktisering kunne jeg knapt ha gjort uten praksiserfaring. Lærer erfaringen var for eksempel viktig da jeg i doktorgradsprosjektet observerte klasseromskommunikasjon gjennom et helt år (Ongstad, 1997). Dessuten har det tatt meg lang tid å komme på sporet av, det vil si forstå, mer bakenforliggende mekanismer og prosesser som driver læring, undervisning og utdanning. Imidlertid er økt problemforståelse bare delvis et resultat av egen, didaktisk refleksjon. Deltakelse i miljøer har vært like viktig. Vekslede paradigmer og teorier sentrale i fagmiljøer jeg har deltatt i, har bidratt til å forme ulike erkjennelser (Ongstad & Erixon, 2023). Det er gjerne først når trender og faglige ideologier som en selv representerer, ebber ut og nye tar over (Smidt, 2023), at en forsinket forståelse om hvilke fagkontekster en egentlig befant seg i, for alvor slår inn.

«Som lærerutdanner»

Allerede fra det først ble etablert lærerutdanninger, har det selvsagt eksistert lærerutdannere, men selve termen «lærerutdanner» har vært lite brukt. Det har nok dermed også hemmet forestillingen om å *være* lærerutdanner. Faglig ansatte ved lærerutdanninger har snarere knyttet sin identitet til sitt disiplin-fag, for eksempel som pedagog eller norsklærer, eller til sin funksjon eller rolle, som øvingslærer eller metodikklærer (Kvalbein, 2006). I forbindelse med prosjektet «Helhet i lærerutdanning?» intervjuet jeg for 20 år siden 24 lærerutdannere, åtte fra hvert av fagene norsk, matematikk og pedagogikk. De ble bedt om å posisjonere seg mellom fag og didaktikk i lærerutdanning (Ongstad, 2006b). Norsk- og pedagogikk lærerne var mer åpne enn matematikk lærerne for å bruke betegnelsen lærerutdanner om seg selv. En årsak syntes å være at lærere i norsk og pedagogikk i større grad enn i matematikk så seg selv som ansvarlig for danning i skole og lærerutdanning (Ongstad, 2006b).

I dag ser en blant faglærere langt oftere ytringer som inneholder konstruksjonen «... som lærerutdanner». Noe synes å ha skjedd på veien. De tre søkene på Google Scholar «... som læreruddanner» (dansk), «... som lærerutdanner» (norsk) og «... som lärarutbildare» (svensk) ga 16. januar 2023 henholdsvis 56, 212 og 870 treff. Søker en på Google, blir kontrasten mellom landene enda klarere: henholdsvis 270, 1670 og 8580 treff. Fordelingen kan indikere at forestillingen om en rolle eller en identitet som lærerutdanner er heller sjelden i Danmark, noe utbredt i Norge og mer vanlig i Sverige, folketallet tatt i betraktning. Avgrenses søk på Google til treff for eksempel før 1995, får en knapt treff i norske og danske kilder. Og både for Norges og Sveriges vedkommende får en svært få treff før 2000, og de finnes da stort sett bare i offentlige dokumenter som angår fremtidig lærerutdanning. Det synes å være stadig flere i Norge som vedkjenner seg en generell identitet som «lærerutdanner», selv om de fleste samtidig nok ser seg som «fagperson», siden det er mest vanlig med en én-faglig stilling.

Som lærerutdanner besto erfaringene mine helt på slutten av yrkeslivet i 2015 rent kvantitativt i det vesentlige av cirka ti år i skolen, knapt ti år på deltid som FoU-ansvarlig og rundt 25 år som underviser på ulike fagnivåer og som forsker i lærerutdanning (Cristin, 2023). På tross av at forskning altså har dominert mot slutten, mener jeg likevel at det nettopp er mest lærerutdanner jeg har vært. Det skyldes ikke minst at jeg betrakter begge aspekter som *kunnskapsutvikling*. Men jeg har samtidig ment at forskning skal profesjonalisere for lærer- og lærerutdanningsyrket. Når det kommer til stykket, er det kanskje mest fagutvikler og fagbygger i lærerutdanning jeg har vært. De to trekkene utgjør en del av min profil som lærerutdanner, som likner, men som likevel er forskjellig fra Jon Smidts (Smidt, 2023) eller Piet-Hein van de Vens (2016). Med tanke på fremtiden er jeg ikke for homogenisering av én bestemt lærerutdanningprofil. Ut fra et profesjonsperspektiv vil det likevel være uheldig dersom for mange skulle komme til å rekrutteres mest fra teorisiden, eller om for mange for det meste underviser, mens andre mest forsker.

Internasjonalisering

Isolert sett er kanskje internasjonalisering verken didaktisering eller profesjonalisering. Like fullt har økt kontakt med resten av kunnskapsverdenen nok vært en viktig pådriver (Ongstad, 2020). Det gjelder nok særlig i mitt tilfelle, men også generelt for andre innen det morsmåls- og fagdidaktiske

fagfeltet (Ongstad, 2012). I den første tiden var jeg mer observatør og deltaker. Etter hvert tok jeg ulike initiativer og påtok meg noe lederansvar. Siden relasjonen mellom utvikling av faglig kunnskapsinnhold og profesjonalisering står sentralt, konsentreres fremstillingen om de mest relevante satsingene, særlig knyttet til didaktisering av L1-forskningen. Det som har betydd mest, er medlemskap i og sampublisering gjennom ulike nettverk. De fleste av mine vitenskapelige publikasjoner på engelsk er blitt til gjennom invitasjoner som følge av medlemskap i internasjonale forskernettverk, som International Mother-Tongue Education Network (IMEN) og Europarådet. Jeg redigerte og medredigerte flere internasjonale utgivelser, inkludert nordiske (Ongstad & Telhaug, 1979; Igland & Ongstad, 2002; Ongstad et al., 2004; Ongstad, 2006a; Herrlitz et al., 2007; Ongstad, 2012). Slike utgivelser er prototyper på aktiv kunnskapsutvikling; en ser konturene av et viktig nytt felt og samler aktuelle fagfolk, som tar problemfeltet et steg videre.

Om mine faglige arbeider på engelsk er å si at de nok utvidet den faglige horisonten, fremtvang mer kvalitetssikrede artikler gjennom tøff kritikk og bevisstgjorde betydningen av kunnskapers avhengighet av kontekst, slik også Smidt (2023) peker på. Likevel, mer kritisk vurdert, kan økt internasjonalisering også lede en bort – fra institusjonen, fra klasserommet, fra praksis og fra språket. Her kan en gjerne tale om akademisk «drift». For videreutvikling av et nasjonalt fagspråk er den «obligatoriske» anglisefiseringer når en presenterer internasjonalt, etter min erfaring sannsynligvis mer til skade. Domenetap til engelsk (Jonsmoen & Greek, 2021) er blitt en stadig større utfordring, ikke minst for det fagdidaktiske feltet. Sentrale engelskspråklige begreper, som *literacy*, *curriculum*, *discipline* og *subject*, passer ikke uten videre inn i en norsk utdanningskontekst, ja kanskje heller ikke i en «kontinental» (Vollmer, 2023). Og norskspråklige begreper, som *læreplan*, *enhetsskole*, *fag*, *fagdidaktikk*, *didaktikk* og *danning*, blir ikke bare utfordrende å forklare, men risikerer etter hvert selv å bli parkert på sidelinja grunnet engelskspråklig dominans på feltet «educational sciences». Nye generasjoner literacy- og diskursforskere risikerer å ikke lenger kjenne nordeuropeisk didaktikk. At flere forsøker å holde oppe en dialog, for eksempel mellom *curriculum theory* og kombinasjonen av fag- og allmenndidaktikk, er positivt (Krogh et al., 2023). Men en synes å ha problemer med å nå nye generasjoner lærerutdannere, som stadig oftere nå synes å rekrutteres fra universitetenes disiplinfag på grunn av prioritering av doktorgrad fremfor praksis (Bjarnø & Aarsæther, 2021).

Det kan se ut til at tiltak og nettverking som skjer nært, geografisk og språklig, på nordisk jord og på skandinavisk språklig grunn, har noe større sjanse til å lykkes. Med basis i gryende og lovende L1-forskning i Norden fikk for eksempel ei ad hoc-gruppe innvilget én million norske kroner fra NordForsk for årene 2008–2011. De gikk til opprettelse av Nordisk nettverk for morsmålsdidaktisk forskning (NNMF), bestående av nasjonale undernetter. Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning (SMDI) var allerede opprettet. Nasjonalt nettverk for norskdidaktisk forskning (NNNF), Netværk for forskning i danskfagenes didaktik (DaDi) og det finske nettverket MOD ble dannet som resultat av bevilgningen (Krogh, 2023). Selv om jeg sto i spissen for NNMF og NNNF i starten, kunne de nye nettverkene ikke ha blitt etablert og videreført uten nettopp gjennom god rekruttering fra en stadig rikere underskog av nordiske L1-forskere samt nye professorer i posisjoner til å fronte stadig nye prosjektsøknader.

Et annet nordisk initiativ, med norske og svenske kollegaer, var å få fagdidaktiske forskere i ulike lærerutdanningsmiljøer til å arrangere nordiske konferanser for fagdidaktikk. Svenskene hadde allerede et eget nasjonalt *ämnesdidaktisk* nettverk. Etter forhandling lyktes det å få til en turnusordning med nordiske konferanser på skift hvert annet år. Det førte til at den første Nordisk fagdidaktisk konferanse (NOFA1) kunne holdes i Oslo i 2007 i regi av LUI ved HiO. Siden har ansvaret gått på omgang mellom miljøer i Norden. I 2023 holdes den i Finland (NOFA9, 2023). Mye kunnskapsutvikling har vært kritisert for å være produkt av økt akademisering og for å bidra til akademisk avdrift. Nettverksbygging på tvers av landegrenser er like mye symptomer på relevant kunnskapsutvikling.

Min vurdering av utbyttet av mitt internasjonale virke er preget av ambivalens. Jeg har deltatt på tre–fire ganske store satsinger. Forsøket på å få i gang en internasjonal turnusordning for sjangerforskning etter den første internasjonale sjanger-konferansen i Oslo i 2001 mislyktes, selv om konferansen som sådan nok var vellykket. «European Modules in Didactics» (EMDID) (1998–2005) finansiert av EU (Seel, 1999) strandet grunnet prosjektleders sykdom og datakrasj på grunn av virus. Min erfaring fra IMEN (1989–2008) var verdifull (Smidt, 2023; Herrlitz et al., 2007), men rekrutteringen tørket ut, og IMEN ble lagt ned. Europarådets prosjekt «Plurilingual and intercultural education» involverte mer enn 30 europeiske land. Det varte fra 2005 til 2016, men synes å ha satt få spor (Martyniuk, 2007; Beacco et al., 2016). I disse prosjektene satt jeg sentralt. Jeg har nok selv hatt faglig gevinst av dem, men mer nøkternt vurdert

har det samfunnsmessige utbyttet sannsynligvis vært mindre enn ressursbruken. Imidlertid har den internasjonale dugnaden på fagområder disse var orientert mot, nemlig sjangerteori, samarbeid mellom didaktikk og fagdidaktikk, morsmålsdidaktikk og forholdet språklighet og faglighet likevel et stykke på vei blitt videreført av andre, nye nettverk (Krogh, 2023). Slik knoppskyting kan også ses som kunnskapsutvikling, selv om de originale initiativene døde ut og mange lærerutdannere står uten kjennskap til feltenes opprinnelse.

Profesjonaliseringens underliggende prosesser

Om gyldighet og og prosess

I grove trekk er det så langt anlagt et berettende, narrativt og longitudinelt, kort sagt diakront lengdesnittperspektiv, mens temaene har vært fag- og kunnskapsutvikling og *min* faglige ferd som deltaker. I det følgende anlegges et mer tverrsnittlig, synkront og analytisk perspektiv, siden et underliggende spørsmål har vært hvorvidt profesjonaliseringens delprosesser kan bidra til å klargjøre kunnskapsutviklingens, det vil si innholdets betydning for akademisk drift i lærerutdanning (Ongstad & Erixon, 2023). Det er også først gjennom distanse til og kontekstualisering av beretningen at teksten kan anta karakter av essay (Halås & McGuirk, 2021) og frembringe ny erkjennelse og mer kollektiv innsikt. Hvor gyldig slik innsikt er, kan i mindre grad avgjøres innen essayets egen ramme. Sannhetsgehalten risikerer å være skjør.

Det kan diskuteres hva en fullverdig profesjon *er* (Evetts, 2013). Så langt har jeg vært opptatt av egen fagutvikling og profesjonalisering som *prosess*. Ongstad & Erixon (2023) gjennomgår kort utviklingstrekk som kan assosieres med profesjonalisering, særlig didaktisering som akademisering. Her vil jeg gå nærmere inn på følgende: teoretisk kunnskapsutvikling, som inkluderer teoretisering, forskning og «akademisering», men og didaktisering, internasjonalisering og forskningsbasing. Disse antas å bidra til profesjonalisering og videre til mulig akademisk (av)drift i lærerutdanning. En sentral antakelse er dessuten at disse prosessene kan lede en på sporet av innovasjonenes og reformenes innholdsdimensjon, et savnet nøkkelaspekt ved profesjonsforskning (Messel, 2022; Mausethagen, 2021).

Didaktisering i et profesjons- og kommunikasjonsperspektiv

I norsk utdanningsforskning problematiseres begrepet didaktisering av ulike (fag)didaktikere like før tusenårsskiftet, tilsynelatende nokså uavhengig av hverandre (Hertzberg, 1999; Hopmann, 1998; Ongstad, 1999). Det var i tiden. Termen didaktisering har vært i bruk også i andre skandinaviske språk og i tysk og fransk (Krogh, 2018; Busse, 1994; Pastré, 2017). Begrepet didaktisering kan kort ses som en mental, diskursiv, semiotisk eller tekstlig prosess som vever et fag eller et kunnskapsområde tettere sammen med metakunnskap *om* fagkunnskapen i nye kontekster under press fra et samfunn i endring (Ongstad, 2006c). Når denne nye integrerte kunnskapen antar fagkarakter, er en i ferd med å utvikle fagdidaktikk (Ongstad, 2004, s. 44).

I denne sammenhengen er poenget imidlertid snarere å koble didaktisering opp mot profesjonalisering og teoretisering, slik artikkelens tittel indikerer. Ifølge Laila Aase i Lorentzen et al. (1998) vil en reflekterende lærer gjennom sine overveielser uvegerlig didaktisere sin undervisning, sine fag og sine elevers læring i én sammensmeltet prosess. Uavhengig av om gjennomtenkninger blir satt ord på eller ei, blir slik innsikt til didaktisk teori i en eller annen form. Fagkunnskap en lærer har med seg fra fagstudier eller annen akkumulert, boklig fagkunnskap, vil i et klasserom derfor omsettes i en ny kontekst, og denne kontekstualiseringen *er* didaktisering, og denne didaktiseringen *er* kommunikasjon. Didaktisering vil altså samtidig innebære en språklig og semiotisk prosess fordi de kommunikative betingelsene vil skifte når kjent innhold skal anvendes i stadig nye sammenhenger. I 2014, da jeg prøvde å se mine samlede skriftlige forsøk på didaktisering i et kommunikativt perspektiv, kalte jeg artikkelsamlingen derfor rett og slett *Kommunikasjon og/som kunnskapsutvikling: språklige og semiotiske perspektiver på lærerutdanning* (Ongstad, 2014).

Didaktisering av fagene har åpnet muligheten for at lærerstudenter og lærere kan etablere en helhet eller integrering mellom de tradisjonelle delene fag og elev. Utviklingen i retning av mer selvstendighet i forhold til de to teorifaglige hovedkomponentene har imidlertid gått på bekostning av pedagogikkens og disiplinfagenes tidligere dominans og innflytelse over yrkesutdanningen. Dessuten forsvant kategorien «metodikk lærer» helt. Men faglig kontroll over helheten, det vil si hva som høver hvordan og hvorfor, for hvem, når og hvor, vil være et hovedkjennetegn på

en profesjon (Evetts, 2013). Profesjonalisering innebærer derfor å styrke utøverens didaktiske kunnskap og kompetanse, ikke bare på de to hovedområdene, men særlig på den samtidige *relasjonen mellom dem*.

Didaktisering øker dermed presset på lærerutdanningens kunnskaps- og vitenskapsteori. Hva er gyldig kunnskap? Hvilken kunnskap kan anvendes? Hvilken kunnskap er viktigst? (Raaen, 2017). Etter mitt syn er en viss filosofisk forankring et nødvendig metaelement i en profesjon. Profesjonen skal ikke bare fremstå som handlekraftig, men også selvkritisk. Den skal kunne vurdere den voksende kunnskapsmengden og kunne se seg selv utenfra. Den skal kjenne sin estetikk, epistemologi og etikk, ikke minst for å hindre (henholdsvis) tekstlig forføring, resultatets forfalskning og strategisk fordreining (Ongstad, 2013).

Forskningsbasing av skole og utdanning

I introduksjonen pekte jeg på forskningens svake tilknytning til skole og lærerutdanning i 1970-årene, og første del har vært et forsøk på å bidra til noen (personlige) tråder til en historisk beskrivelse av stadig flere koblinger. Første gang jeg støtte på forventningen om forskningsbasing, var som nevnt i forbindelse med forskningsmessig oppfølging av forsøk i Forsøksrådet. Pedagogisk forskningsinstitutt hadde kritisert FR for at dets forsøk ikke ble evaluert vitenskapelig (nok) (Telhaug, 1990). De borgerlige på Stortinget mente Arbeiderpartiet brukte svakt evaluerte forsøk til å gjennomføre sosialdemokratisk politikk uten departementets nødvendige styring. Denne kritikken var en indirekte grunn til at den ansvarlige for oppfølging rekrutterte oss som vitenskapelige assistenter, og forespeilte oss at vi kunne bli forskningskonsulenter (Ongstad, 1978). Vitenskapeliggjøringen hadde sammenheng med endringen av pedagogikken i Norden på den tiden. Den skulle være en vitenskap. Derfor het instituttet Pedagogisk *forskningsinstitutt*.

Å anvende vitenskapelige kunnskaper i skole og utdanning var forskningsbasing (Ongstad, 1998). Forskningsbasing ble sett som viktig, også i skolen. Tross alt ble det opprettet en studieinspektørstilling ved Lillestrøm videregående skole for å stimulere til FoU. Denne forventningen ble enda mer påtrengende da jeg ble FoU-koordinator ved HiO. At alle skulle drive med FoU på et eller annet nivå, ble etter hvert en klar forventning, en norm (Jorde et al., 1992). Lærerutdanning skulle forskningsbaseres, og det skulle skje ved at lærerutdannerne selv forsket (Ongstad, 1998).

Men begrepet var også uglesett, og flere kritiserte bruken av det (Jenkins & Healey, 2009; Ekstrand, 2013).

Profesjonalisering og utdanningstyper

Messel (2022, s. 270–271) viser til et skille gjort av Grimen (2008) mellom profesjonsutdanninger og disiplinbaserte utdanninger ved universiteter. Han skiller mellom kunnskapssøking som har et mål eller en mening utenfor seg selv, som nytte, i motsetning til noe som er et mål i seg selv, for eksempel ren kunnskapssøken. Generelt kan mye anvendt kunnskap i norsk allmennlærerutdanning gjennom hele 1900-tallet ses som formålsorientert. Yrkesrettingen gjør at de fag som har dette formålet, i prinsippet er tenkt å ha en redskapsfunksjon, et mål utenfor seg selv. Mange fag ved de tradisjonelle universitetene, i mitt tilfelle disiplinen nordisk ved UiO, er derimot hovedsakelig akkumulert som kunnskap for kunnskapens egen skyld. I praksis ble derfor for eksempel en filologisk utdannet cand.philol. en som gikk fra en kunnskapsorientert til en formålsrettet læringsinstitusjon ved først å ta for eksempel norsk hovedfag og deretter et pedagogisk seminar på sin vei til norskundervisning i klasserommet.

I begge tilfeller spilte imidlertid pedagogikk (på samfunnsnivå) en underforstått og bakenforliggende nøkkelrolle. Det var hovedsakelig pedagogikk (inkludert undervisningsmetodikk) som stod for bruks-, yrkes- og profesjonsorienteringen i de to utdannings- og institusjonstypene; fagkunnskap ble for det meste behandlet som «ren» kunnskap og var i liten grad formålsorientert. Langt på vei var det lærerskoleelevens og universitetsstudentens og følgelig den fremtidige lærerens og lektorens eget personlige ansvar å skape en *syntese* i det praktiske arbeidet. En slik «arbeidsdeling» skyldtes langt på vei et skille mellom form og funksjon på den ene siden og innhold på den andre, ivaretatt av henholdsvis pedagogikk og fagfag. En slik oppdeling bryter med hva en i dag vet om fag som kommunikasjon. Form, innhold og funksjon utgjør en helhet (Ongstad, 2006).

Med den gryende utviklingen av fagdidaktikk for cirka 50 år siden skjedde det en gradvis endring i forholdet mellom utad- og innadrettet kunnskapsutvikling i tilknytning til lærerutdanning. Didaktiseringen førte for det første til at selve forestillingen om *fag* kom i klemme, selv om dette faktumet sjelden synes innsett eller er blitt uttalt (Ongstad, 2006a). Det utviklet seg på skandinaviske språk ulike L1-uttrykk, som «fagfag»,

«svenska med didaktisk inriktning», «norskdidaktikk», «danskdidaktik», «modersmålsdidaktik», «norsk fagdidaktikk», «norsk med fagdidaktikk», «nordisk fagdidaktikk» etc. for å forsøke å begrepsfeste en tydelig relasjon mellom elementer som nå var i spill. Det innebar ikke nødvendigvis å fjerne seg fra det sentrale, men heller å samle nøkkelementer i danning og utdanning i en overordnet *utdanningsvitenskap* (Ongstad, 2017a).

Første gang jeg selv brukte termen didaktisering, var som nevnt under arbeid med skoleforskning i NAVF tidlig i 1980-årene. Bruken var helt ureflektert. Det var ikke før fagdidaktikk som fagfelt ble utredet for NFR i 2004, at termen var blitt et begrep for utvikling av fagdidaktikk som fag- og forskningsfelt og sto helt sentralt i utredningen. Begrepet ble videre tydeliggjort og konkretisert i Ongstad (2006c). Det at didaktiseringen etter hvert nådde et visst omfang og et «høyere» teoretisk og organisatorisk nivå, innebar i realiteten en prinsipielt ny form for fag- og vitenskapeliggjøring på utdanningssektorens område. Det førte til en bestemt kunnskapsutvikling og i det lange løp også til en vitenskapeliggjøring ved at pedagogikkdisiplinene og yrkes- og fagdidaktikken ble samlet under paraplyen utdanningsvitenskap (Ongstad, 2017a). Vitenskapeligjøringen kom først som resultat av fagrettet utviklingsarbeid, senere som forskning (FoU), dernest ved formell fagbygging gjennom etablering av emner, årsheter, grunnfag, mellomfag, hovedfag, master og i løpet av det siste tiåret i form av doktorgradsstudier, altså akademisering. Utviklingen innebar en økt jevnbyrdighet mellom pedagogikk og de mange nye fagdidaktisk omformede lærerutdanningsfagene. Det førte indirekte til at utdanningsvitenskap erstattet pedagogikk som overordnet begrep for institusjonalisering av forskningsfeltet (Ongstad, 2017a).

I ettertid har utviklingen fortsatt, med utvikling av nordisk og europeisk samarbeid om fagdidaktisk forskning, i form av både énfaglig, flerfaglig og sammenliknende fagdidaktikk, og som selvsagt også har bidratt til lærerutdanningenes videre profesjonalisering. Det finnes en rekke utgivelser som beskriver denne utviklingen, og som kan gi en videre kontekst til det denne artikkelen har fokusert på, nemlig morsmålsdidaktikk og didaktisering som bidrag til paradigmatisk endring i lærerutdanningsprofesjonens *innhold* (Jølle et al., 2021; 2012, 2018; Holmberg et al., 2019; Krogh & Penne, 2015; Vollmer, 2014; Schneuwly & Vollmer, 2018; Rothgangel & Vollmer, 2020; Jarning, 2020; Lunde & Sjöström, 2020; Qvortrup & Krogh, 2015).

Disse utviklingstendensene har, sammen med forlengelsen av lærerstudiet, bidratt til at læreryrket nå stadig oftere ses eller omtales som en

profesjon, snarere enn som «bare» et yrke. Det har vært en viss diskusjon om det er grads- eller vesensforskjell mellom de såkalte halvprofesjonene, som lærer- og sykepleieryrket, og de «egentlige» profesjonene, som lege og jurist utdannet ved universitetene (Evetts, 2013). Messel (2022, s. 271) peker på at de førstnevnte var underlagt sterkere politisk styring, mens de sistnevnte hadde hatt en fagutvikling gjennom større akademisk frihet, selv om også disse i prinsippet kunne ses som såkalt heteroteliske, altså formålsrettede. Når Messel beskriver 200 års historisk utvikling av alle utdanningene som til slutt ble OsloMet, kommer det politiske og fagpolitiske i sentrum. En følger etableringer, struktureringer, omstrukturering, nedleggelse og sammenslutninger av en lang rekke utdanninger, mange rettet mot velferdsstaten. Innad i avdelingene beskrives fagpolitiske dragkamper og samarbeid mellom fag, institutter og fakulteter. Endringer i form og funksjon dominerer altså fremstillingen av hvordan universitet, den institusjon jeg selv var knyttet til gjennom 25 år, over tid ble til.

Det som dermed kom i bakgrunnen, var følgelig den indre kunnskapsutviklingen. På tross av at fagutvikling har foregått i institusjoner som har vært sterkt politisk styrt med hyppige reformer og strategiske endringer i nasjonale rammeplaner, har den likevel i vesentlig grad vært drevet innenfra, like mye på tross av som på grunn av ytre styring og strategisk akademisering. Ikke sjelden har den også ligget i forkant, men hvor myndighetene senere har fanget opp signalene fra ulike faglige entreprenører og miljøer. Ytre sett er fagutviklingen formålsrettet, siden legitimiteten til denne nye kunnskapen ligger i skole- og elevperspektivet. Samtidig finnes det nysgjerrighetsforskning fordi en også innen utdanningsvitenskap til sjuende og sist kan møte grunnleggende epistemologiske spørsmål, som: Hva er læring? Hva er kunnskap? Og hvordan læres språk? Også innen utdanningsvitenskap drives grunnforskning.

Profesjonaliseringsferden når endestasjonen

Avslutningsvis: De ulike kunnskapsutviklinger jeg har vært med på, står i kontrast til den mer strategisk orienterte fremstillingen av institusjonsutviklingen en finner i verket *Profesjonsutdanninger i sentrum: fra jordmorutdanning til OsloMet 1818–2018* (Messel, 2022). Med 25 år ved samme institusjon i bakhodet bidro lesningen av denne boka for snart to år siden til et behov for å fortelle en komplementær historie til den rent ytre. Fortellingen om min ferd kan slik sett ses som en slags parallell, en indre virkelighet knyttet

til *noen* av fagområdene ved OsloMet og dette universitetets forløpere, som høyskoler. Det skal sies at Messel, med referanse til Harald Thuens studier av læreryrkets profesjonalisering, peker nettopp på at akademisering og profesjonalisering også kan komme innenfra (Messel, 2022, s. 244). Ser en tilnærmingene i sammenheng, kan en derfor spørre om ikke det ytre og det indre perspektivet til slutt burde integreres og fremstilles mer i sin helhet. Spørsmålet berøres i kapittel 7 (Erixon & Ongstad, 2023). En ambisjon har vært å få frem selve innholdsdimensjonen, det epistemologiske aspektet. Denne artikkelen var *min* historie. I tillegg har boka fire andre og der ute finnes atter andre historier, skrevet og uskrevet.

Utfordringen med å få frem et slikt innholds- eller kunnskapsperspektiv gjorde det nødvendig å følge flere parallelle og sammenvevde spor og utviklingslinjer. Det gjaldt for det første tidlige symptomer på ideen om den forskende lærer (Smidt, 2023), hvor det går en linje frem til dagens til master, doktorgrad og nasjonal forskerskole (Østern & Smith, 2017). For det andre gjaldt det fagdidaktikken(e)s vekst fra fagemne til fagstudium, fra studier til forskning, men som også historisk viste seg å løpe sammen med den første linjen, læreren som forsker. For det tredje gjorde akkumulering av fagdidaktisk forskningskompetanse i lærerutdanning det mulig å utvikle master- og doktorgradsstudier grunnet sterk økning av fagdidaktiske forskningsprosjekter rundt årtusenskiftet flere høyskoler de kommende årene (Kulbrandstad & Kulbrandstad, 2017). For det fjerde ble det vist hvordan flere nå omtaler seg (symptomatisk) «som lærerutdanner», et mulig tegn på at flere synes villig til å knytte sin nye *sammensatte* identitet som yrkesutøver opp mot profesjonen snarere enn til bare disiplinaget. Kanskje ses også for noen fags vedkommende ens eget fag oftere i et mer generelt dannelsingsperspektiv, et som spenner over både skole, lærerutdanning og forskning. At mange da ser seg som fagdidaktikere og ikke bare som faglærere, kan være en medvirkende årsak. Alle «linjene» synes til slutt å løpe sammen. En ser utviklingslinjer som skaper en mer didaktisert og følgelig enda mer profesjonsorientert lærerutdanning.

Altså kan de beskrevne endringene gjennom integrert samvirke ha bidratt til å utvikle en mer profesjonalisert og akademisert lærerutdanning, en utvikling også min egen faglige sosialisering synes å ha gjennomløpt og kan være et eksempel på. Sentralt i gjennomgangen står spørsmålet om forholdet mellom fag, fagutvikling og kunnskapsutvikling, både for meg og mer generelt for sektoren. Mine roller har vært en blanding av og et skifte mellom å være deltaker i og igangsetter av faglige og forskningsmessige

satsinger. Erfaringene har summert seg til en bestemt beskrevet fagprofil som lærerutdanner: Min ferd har gått fra skole til praksis, fra lærerutdanning til fagutdanning, fra fagrådsarbeid tilbake til skole, fra lektor til lærerutdanner, fra underviser til forsker. Vekselvirkning og pendling mellom teori og praksis har dermed tvunget frem et behov for å se helheter og sammenhenger i min egen utvikling og på det institusjonelle planet, for lærerutdanning som sådan (Ongstad, 2006a). Kunnskapsutvikling er blitt et nøkkelbegrep. Andres personlige og institusjonelle erfaringer synes på dette punktet å ligne (Smidt, 2023; Kulbrandstad & Kulbrandstad, 2017; van de Ven, 2016).

Messel (2022, s. 228) skriver blant annet om sykepleieryrkets situasjon at en forventning om et evidensbasert kunnskapsgrunnlag svekket betydningen av erfaring fra praksis. En slik fare er reell, selv for en sterkt didaktisert lærerutdanning. Spenningen mellom teori og praksis kan neppe unngås, men den kan dempes gjennom blant annet å opprettholde og styrke nærhet mellom fagdidaktisk teori og praksiserfaring. En forskende lærerutdanner plikter å balansere kravet om evident kunnskap med forventning om at kunnskapen bør være utdanningsmessig relevant.

Å følge og dokumentere kunnskapsutvikling betinger et longitudinelt og diakront perspektiv, i mitt tilfelle beretninger, først om spesifikt innhold i folkeskole og gymnas som jeg tentativt (abduktivt) setter i forbindelse med et langt senere utdannings- og yrkesvalg. Jeg viser dernest hvordan erfaring med læreplanevaluering i Forsøksrådet kan ses i sammenheng med senere deltakelse i læreplanutvikling. Samlet utgjør læreplanengasjementene en mer personlig kunnskapsutvikling på feltet, men som anses kompatibel med en generell utvikling. Jeg har dempet eksponering av selve forskningsinnholdet fra mine faglige og vitenskapelige arbeider noe i dette essayet. Sjekker en registranten Cristin, ser en at for eksempel læreplanstudier utgjør en vesentlig andel av mine faglige arbeider. Disse studiene inneholder i større grad enn dette essayet en mer objektivisert, mer subjekttdistansert fremstilt kunnskap på feltet (Erixon & Ongstad, 2023).

Videre: Med bakgrunn i min interesse allerede i folkeskolen for språk fremsettes en enkel antakelse om kunnskapsmessig kobling til valg av hovedfag og hovedfagsoppgave. Det hintes også om en personlig linje videre til skolestilforskning, prosessorientert skriving og sjangerteori. Her kontekstualiseres denne videreutviklingen gjennom påpekning av tilsvarende utvikling hos andre og i norsk- og LI-miljøer mer generelt. Min kunnskapsutvikling kan derfor ses som del av en mer

omfattende trend eller et nytt faglig paradigme (Ongstad & Erixon, 2023; Ongstad, 2020).

Dernest: Den viktigste kunnskapsutviklingen både for meg personlig og sannsynligvis også for lærerutdanning mer generelt har til nå befunnet seg delvis mellom linjene i teksten. Min utdannings- og yrkesprofil avslører at jeg gikk fra skole til praksis, det vil si fra elev til lærer, og dernest til skole igjen, altså lærerutdanning. Videre gikk ferden fra lærerskole til universitet, som innebar et skifte fra skole- til fagorientering. Da jeg var ferdig lektor i 1974, havnet jeg i to ulike miljøer – slik også Smidt (2023) tematiserer – som aktiv lærer parallelt med det en kan kalle faglige metaposisjoner, i Forsøksrådet og i Rådet for humanistisk forskning. I tillegg endte jeg altså til slutt som lærerutdanner i en utdanning som i 1989 ennå var preget av et ganske klart skille mellom fagfag og pedagogikk, og som hadde lite innslag av fag- og norskdidaktikk.

Ut av all denne stadige vekslingen mellom læring og undervisning, fag og meta-fag, elev og student, lærerskole og universitet, skolefag og disiplin-fag, teori og praksis vokste det i mitt tilfelle frem en utilfredshet med at den epistemologiske koblingen fag–elev var svakt faglig og forskningsmessig underbygd. Min fagorientering var dermed ikke primært disiplin- eller fag-faglig rettet; jeg ble didaktisert gjennom elev- og skoleorientert erfaring og forskning. Det tok likevel 25 år fra jeg skrev en kritisk artikkel om nettopp forholdet mellom språkviter og språkbruker, til jeg i 2004 selv ble ansvarlig for et masterstudium med vekt på fagdidaktikk. Det var en prosess preget av heller sakte oppvåkning. Jeg tror (i etterhånd) at det var kombinasjonen av konkret, kontinuerlig og langvarig faglig arbeid på ulike fagnivåer parallelt med uopphørlig skriftlig- og tekstliggjøring som til slutt for min del førte til det synet at lærernes symbiotiske forståelse av sammenhengen mellom fag og elev utgjør lærerprofesjons kjerne.

Det dreide seg med andre ord om didaktisering, men ikke bare som en personlig kunnskapsutvikling. Det bør fremgå av beretningen at den parallelle utviklingen på feltet dessuten kan ses som et generelt paradigmeskifte (Ongstad & Erixon, 2023). Ikke bare fikk en flere professorater i fagdidaktikk; 2000-tallets utdanningsreformer har stadig tydeligere krevd eksplisitt fagdidaktisk kompetanse. Lærerutdanningsforskning som begrep har gått fra å være forskning *på* lærerutdanning til også å være forskning *ved, i og for*. Bruken av utdanningsvitenskap som term for denne kunnskapssektoren bekrefter dessuten at forståelsen har nådd toppen av institusjonspyramiden. Sist, men ikke minst har også ministertittelen i det stille gått fra en

gang å ha vært kirke- og undervisningsminister til nå å være *kunnskaps*-minister. Det illustrerer at det grunnleggende målet er samfunnsmessig kunnskapsutvikling.

Kritikere av utvidelsen av lærerutdanning kan ha et poeng når de spør om utviklingen har gått for langt (Slagstad, 2006). Kunnskapen fra den lærerutdanningen jeg selv gjennomførte i 1968, som «elev» og ikke som student, må i dag likevel ses som utilstrekkelig. Kunnskapsutviklingen har ikke bare økt i bredde, men også i dybde. For norskfaget – og altså L1-fagene – er det en kunnskapsteoretisk og didaktisk utfordring å sortere hva som er relevant. En har i det vesentlige forsøkt å «løse» spørsmålet om kunnskapstrengsel med å utvide studietiden og ved å innføre kunnskaps- og vitenskapsteori i studiene.

En potensiell felle med å bruke begrepet kunnskapsutvikling er den mulige kortslutningen at nyere innsikter stilltiende antas å være bedre og sannere. Kanskje kan en tilbakekobling til tidligere tiders innsikter være en tankevekker. Da jeg sluttet ved Lillestrøm videregående skole i 1989, hadde bibliotekaren akkurat ryddet i bokmagasinet. Lærerne kunne forsyne seg. Mine øyne falt på *Democracy and education* (Dewey, 1916). Jeg siterer fra innledningen: «[...] in an advanced culture much of that which has to be learned is stored in symbols» (Dewey, 1916, s. 10). Det er symboler som tekst som driver stadig ny faglig kunnskapsutvikling i teoretisk retning. Faget L1, for eksempel, er nettopp slike symboler. Distansering gjennom symboler som utfordring gjelder likevel ikke bare for L1. Fagdidaktikkene har i disse årene, slik Mellin-Olsen (1989) oppfordret til, forsøkt å finne sine egne språk og å se sine erkjennelsesprosesser som kommunikasjon. Kunnskapsutvikling, didaktisering og kontekstualisering som kommunikasjon er ett.

Referanser

- Beacco, J. C., Coste, D., van de Ven, P.-H. & Vollmer, H. (2010). *Language and school subjects – linguistic dimension of knowledge building in school children*. Europarådet.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe.
- Beite, L. (1965). *Norske skolefolk*. Dreyer.
- Bernstein, B. (2018). On the classification and framing of educational knowledge. I R. Brown (Red.), *Knowledge, education, and cultural change* (s. 365–392). Routledge. (Opprinnelig utgitt 1973)

- Bjarnø, V. & Aarsæther, F. (2021, 21. oktober). Må ha doktorgrad, men trenger ikke å kunne norsk. *Khrono*. <https://khrono.no/ma-ha-doktorgrad-men-trenger-ikke-a-kunne-norsk/623023>
- Breines, I., Eriksen, K. S. & Ongstad, S. (Red.). (1983). *Fag og forskning: skoleforskning i humanistiske fag*. Universitetsforlaget.
- Busse, G. (1994). Fachdidaktik als Freizeitdidaktik – an den Grenzen der Didaktisierung. *Freizeitpädagogik* 16/2, 106–112.
- Cristin. (2023). *Sigmund Ongstad*. <https://app.cristin.no/persons/show.jsf?id=63544>
- Dahllöf, U. (1992). *Den grimme ælling: En evaluering av Program for utdanningsforskning/Rådet for samfunnsvitenskapelig forskning*. Komiteen for evaluering av Program for utdanningsforskning, Norges almenvitenskapelige forskningsråd.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Ekstrand, B. (2013). *Forskningsanknytning i høgre utbildning i allmänhet och lärarutbildning i synnerhet*. Paper presentert ved Dialogkonferens. Pedagogisk Forskning, Lunds universitetet.
- Erixon, P.-O. & Ongstad, S. (2023). Den modersmålsdidaktiska forskningens roll för professionalisering av lärarutbildningen: perspektiv på metod och tema i fem bidrag. I P.-O. Erixon & S. Ongstad. (Red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning: fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (s. 229–255). Cappelen Damm Akademisk.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current sociology*, 61(5–6), 778–796.
- Fagfaglig. (u.å.) I *Den danske ordbog*. <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=fagfaglig>
- Fjeldstad, A. (Red.). (1983). *Fagdidaktikken i norskstudiet. Rapport frå ein konferanse halden av den nasjonale fagseksjon for nordisk, København 1982*. Universitetet i Tromsø.
- Fossestøl, B. (1978). *Tekst og tekststruktur*. Institutt for nordisk språk og litteratur, Universitetet i Oslo.
- Goodson, I., Antikainen, A., Sikes, P. & Andrews, M. (Red.). (2016). *The Routledge international handbook on narrative and life history*. Routledge.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum. (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*, Bd. 1. Beacon.
- Halås, C. T. & McGuirk, J. (2021). Det vitenskapelige essayet i profesjonsforskning: en kritisk utprøvende metode. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 18(1), 5–14.
- Hansén, S.-E. & Sjöberg, J. (2006). Didaktik i lærarutbildningar. I S. Ongstad (Red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning: kunnskap i grenseland* (s. 258 – 273). Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2003). Om forskings- og utviklingsarbeid i lærerutdanninga. I G. E. Karlsen & I. A. Kvalbein (Red.), *Norsk lærerutdanning: søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv* (s. 159–175). Universitetsforlaget.
- Herrlitz, W., Ongstad, S. & van de Ven, P.-H. (Red.). (2007). *Research on mother tongue education in a comparative international perspective: Theoretical and methodological issues*, bd. 20). Rodopi.
- Hertzberg, F. (1999). Å didaktisere et fag – hva er det? I C. Nyström & M. Ohlsson (Red.), *Svenska på prov: artion artiklar om språk, litteratur, didaktik och prov* (FUMS Rapport nr. 196). (s. 31–39). Uppsala Universitet.
- Hodysh, H. W. (1994). Objectivity and autobiography in historical research. *Education and Society* 12, 89–95.
- Hoel, T. L. (1990). *Skrivepedagogikk på norsk: prosessorientert skriving i teori og praksis*. Landslaget for norskundervisning; Cappelen.
- Holmberg, P., Krogh, E., Nordenstam, A., Penne, S., Skarstein, D., Skyggebjerg, A., ... & Heillä-Ylikallio, R. (2019). On the Emergence of the L1 Research Field. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, (19), 1–27.
- Hopmann, S. (1998). Helhed og sammenhæng i læreruddannelse set i et internationalt perspektiv. *LR-publikasjon, nr.7* (s. 33–50). Lærerutdanningsrådet.

- Iglund, M.-A. & Ongstad, S. (2002). Introducing Norwegian research on writing. *Written Communication*, 19(3), 339–344.
- Jarning, H. (2020). The knowledge nexus in teacher qualification: Education research and Norwegian general teacher education 1970–2020: Institutional and intellectual interchanges. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 4(3–4), 157–177.
- Jenkins, A. & Healey, M. (2009). Developing the student as a researcher through the curriculum. *Innovations in Practice*, 2(1), 3–15.
- Jonsmoen, K. M. & Greek, M. (2021). Det går på engelsk og norsk: internasjonalsisering av høyere utdanning i Norge. *Nytt norsk tidsskrift*, 38(4), 288–297.
- Jorde, D., Haug, P., Nyrnes, A. (1992). *Dette med FOU: om forskning i lærerutdanninga* (Rapport). Høgskulen på Vestlandet.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1976). *Læreplan for den videregående skole*. Gyldendal.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1992). *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet; Lærerutdanningsrådet.
- Krogh, E. (2018). Didaktisering og profesjonalisering. *Gymnasiepædagogik*, (110), 81–100.
- Krogh, E. (2023). Didaktisk profesjonalisering gjennom et halvt århundrede. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (Red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning: fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (s. 83–118). Cappelen Damm Akademisk.
- Krogh, E., & Penne, S. (2015). Introduction to Languages, Literatures, and Literacies: Researching paradoxes and negotiations in Scandinavian LI subjects. *LI-Educational Studies in Language and Literature*, 1–16.
- Krogh, E., Qvortrup, A. & Graf, S. T. (Red.). (2023). *Bildung, knowledge, and global challenges in education: Didaktik and curriculum in the anthropocene era*. Routledge.
- Kulbrandstad, L. I. & Kulbrandstad, L. A. (2017). Framveksten av et profesjonsrettet lærerutdanningsfag i norsk – nasjonale linjer og bidrag fra Hedmark. I M. Løtveit (Red.), *Tidssignaler: Lærerutdanningsfag i utvikling: Utdanning av lærere på Hamar – 150 år* (s. 137–166). Oplandske Bokforlag.
- Kvalbein, I. A. (1999). *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling* (HiO-rapport nr. 15). Universitetet i Oslo.
- Kvalbein, I. A. (2006). Lærerutdannere, didaktikk og profesjonsutdanning. I J. Sjöberg & S.- E. Hansén (Red.), *Framtidens lærare: om lærarutbildningens samhälleliga, didaktiska och kompetensmässiga villkor i Norden*, (s. 169–184). Åbo Akademi.
- Kvale, S. E. (Red.). (1989). *Issues of validity in qualitative research*. Studentlitteratur.
- Lange, A. (1949). *Hvem blir lærere – og hvorfor?*. Gyldendal.
- Lorentzen, S., Streitlien, Å., Tarrou, A.-L. H. & Aase, L. (1998). *Fagdidaktikk: innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Universitetsforlaget.
- Lunde, T. & Sjöström, J. (2020). Didaktiska modeller som kärnan i ämnesdidaktik: forskning som eftersträvar en professionsvetenskap för lärare. *ATENA Didaktik*, 3(1).
- Madssen, K.-A. (1981). Fagdidaktikk: hva og hvorfor? I K. A. Madssen (Red.), *Norskdidaktikk* (s. 9–27). Landslaget for norskundervisning; Cappelen.
- Madssen, K.-A. (2020). *Levde lærerliv: Volda-læreren i brevbøker 1930–1995*. Cappelen Damm Akademisk.
- Martyniuk, W. (Red.). (2007). *Towards a common European framework of reference for language(s) of school education?*. Universitas.
- Mausethagen, S. (2021). Negotiating professionalism: Emerging discourses of teacher professionalism in Norway. I J. E. Larsen, B. Schultze & F. W. Thue (Red.), *Schoolteachers and the Nordic model: Comparative and historical perspectives* (s. 190–202). Routledge.
- Meling, T. (1983). Fagdidaktikken i allmennlærerutdanningen. I K. Skagen & T. Tiller (Red.), *Fag – skole – samfunn: innføring i fagdidaktikk*. Aschehoug.
- Mellin-Olsen, S. (Red.). (1989). *Om kunnskap: fagdidaktiske perspektiver*. Bergen lærerhøgskole.

- Messel, J. (2022). *Profesjonsutdanninger i sentrum: fra jordmorutdanning til OsloMet 1818–2018*. Pax.
- Michelet, S., Skjong, S. & Waldermo, G. (2002). *Ettfaglig, tverrfaglig og flerfaglig organisering – motsetning eller supplement?* (HiO-rapport nr. 33). Høgskolen i Oslo.
- Nielsen, M.-B. O., Tønnessen, R. & Wiland, S. M. (Red.). (2003). *Fagdidaktikk på offesiven* (Rapport). Høgskoleforlaget.
- NOFA9. (2023). <https://www.abo.fi/en/nofa9/>
- Norges almenvitenskapelige forskningsråd. (1967). *Utbyggingen av norsk skoleforskning*. Universitetsforlaget.
- Norges almenvitenskapelige forskningsråd. (1975). *Skoleforskning i Norge: om videreføringen av norsk skoleforskning og utviklingsarbeid. Utredning B-1/75*. Universitetsforlaget.
- Norges almenvitenskapelige forskningsråd. (1987). *Norsk skoleforskning – status og fremtid. Innstilling fra NAVFs tverrfaglige skoleforskningsutvalg*. Rådet for samfunnsvitenskapelig forskning, NAVF.
- Norges forskningsråd. (2004). *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP*. Norges forskningsråd.
- Ongstad, S. (1978). Vurdering av reform og utviklingsarbeid gjennom forskningsmessig oppfølging. Symposiumbidrag. I L. O. Jiveskog, U. P. Lundgren & K. Mattson (Red.), *Utværdering inom utbildningens område* (Rapport 4/78, s. 120–137). Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.
- Ongstad, S. (1982). *Forskning for skolehverdagen? 726 lærere om skoleforskning, behov, formidling og deltakelse*. Rådet for humanistisk forskning, NAVF.
- Ongstad, S. (1983). Prosjekt skolestil. I I. Breines, K. S. Eriksen & S. Ongstad (Red.), *Fag og forskning: skoleforskning i humanistiske fag* (s. 119–128). Universitetsforlaget.
- Ongstad, S. (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Ongstad, S. (1998). Forskningsbasert undervisning – retorikk eller realisme? I *LR Publikasjon* nr. 7, 51–82. Lærerutdanningsrådet.
- Ongstad, S. (1999). Sources of «didaktization». I B. Hudson, F. Buchberger, P. J. Kansanen & H. Seel (Red.), *Didaktik/Fachdidaktik as Science(s) of the teaching profession? TNTEE Publications*, 2(1), 173–186. Thematic Network of Teacher Education in Europe.
- Ongstad, S. (2002). Positioning early research on writing in Norway. *Written Communication*, 19(3), 345–381.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk*. Fagbokforlaget.
- Ongstad, S. (Red.). (2006a). *Fag og didaktikk i lærerutdanning: kunnskap i grenseland*. Universitetsforlaget.
- Ongstad, S. (2006b). Teacher educators' positioning «fag» and «didaktikk». I J. Sjöberg & S.-E. Hansén (Red.), *Framtidens lärare: om lärarutbildningens samhälleliga, didaktiska och kompetensmässiga villkor i Norden* (s. 85–106). Åbo Akademi.
- Ongstad, S. (2006c). Fag i endring: Om didaktisering av kunnskap. I Ongstad, S. (Red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning: kunnskap i grenseland* Universitetsforlaget.
- Ongstad, S. (2012). Trender i internasjonal morsmålsdidaktisk forskning? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3, 172–184.
- Ongstad, S. (2013). Relasjonen estetikk – epistemologi – etikk og fagdidaktikk: et semiotisk-kommunikativt perspektiv på estetikk og utdanning. *Nordic Journal of Art & Research*, 2(1), 82–108. <https://doi.org/10.7577/if.v2i1.616>
- Ongstad, S. (2014). *Kommunikasjon og/som kunnskapsutvikling: språklige og semiotiske perspektiver på lærerutdanning*. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Ongstad, S. (2017a). Pedagogisk + fagdidaktisk forskning = utdanningsforskning?. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(1), 68–79.
- Ongstad, S. (2017b). Forsøksrådet og LNU: et lite bidrag til LNU's tilblivelseshistorie. *Norsk læreren*, (1), 70–74.

- Ongstad, S. (2020). Curricular L1 disciplinarity: Between Norwegianness and internationality. I B. Green & P.-O. Erixon (Red.), *Rethinking L1 education in a global era* (s. 83–112). Springer.
- Ongstad, S. & Erixon, P.-O. (2023). Et rammeverk for historiske, personlige beskrivelser av profesjonalisering av morsmålsfag – og lærerutdanning. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (Red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning: fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (s. 9–42). Cappelen Damm Akademisk.
- Ongstad, S. & Telhaug, A. O. (Red.). (1979). *Differensiering i teori og praksis*. Tanum.
- Ongstad, S., van de Ven, P.-H. & Buchberger, I. (2004). *Mother tongue didaktik: an international study book*. Trauner.
- Osland, O. (2017). Om «akademisering» av dei korte profesjonsutdanningane. *Nytt norsk tidskrift*, 34(4), 428–436.
- Otnes, P. (2013). Deltakar og tilskodar. *Sosiologisk tidskrift*, 21(3), 287–304.
- Qvortrup, A. & Krogh, E. (2015). Mod laboratorier for sammenlignende didaktik: almenndidaktik og fagdidaktik i det danske uddannelselandskab. *Nordisk tidskrift för allmän didaktik*, 1(1), 21–42.
- Pastré, P. (2017). Que devient la didactisation dans l'apprentissage des situations professionnelles? *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, 321–344.
- Ranheimsæter, H. (1961). *Europas idéhistorie*. Aschehoug.
- Rothgangel, M. & Vollmer, H. J. (2020). Towards a theory of subject-matter didactics. *Research in Subject-Matter Teaching and Learning (RISTAL)*, 3(1), 126–145.
- Rådet for humanistisk forskning. (1977). *Skoleforskning og de humanistiske fag*. NAVF.
- Rådet for naturvitenskapelig forskning (1982). *Skoleforskning i realfag*. NAVF.
- Raaen, F. D. (2017). Organisering og utbytte av praksisopplæringen. I S. Mausethagen & J.-C. Smedby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 106–117). Universitetsforlaget.
- Schneuwly, B. & Vollmer, H. J. (2018). Bildung and subject didactics: Exploring a classical concept for building new insights. *European Educational Research Journal*, 17(1), 37–50.
- Schwach, V., Bergene, A. C. & Carlsten, T. C. (2021). *Evaluering av Nasjonal forskerskole for lærerutdanning (NAFOL): aktivitet og kvalitet* (Rapport 2021: 6). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- Seel, H. (1999). Didaktik as the professional science of teachers. *TNTEE Publications*, 2(1), 85–93.
- Sjöberg, J. & Hansén, S.-E. (Red.). (2006). *Framtidens lärare: om lärarutbildningens samhälleliga, didaktiska och kompetensmässiga villkor i Norden*. Åbo Akademi.
- Skagen, K. & Tiller, T. (Red.). (1983). *Fag – skole – samfunn: innføring i fagdidaktikk*. Aschehoug.
- Skard, E. (1945). *Fra Solon til Demostenes: attiske profiler*. Aschehoug.
- Skjemstad, A. (1946). *Nå gjelder det: grammatikk–konkurranse for folkeskolen*. Aschehoug.
- Slagstad, R. (2006). *Kunnskapens hus*. Pax forlag.
- Slagstad, R. & Messel, J. (Red.). (2014). *Profesjonshistorier*. Pax forlag.
- Smidt, J. (1993). *Ny skriveforskning i Norge: en oversikt* (Rapport). Norges Forskningsråd.
- Smidt, J. (2023). Profesjonaliseringen av lærerutdanningen og kampen om fag og faglighet: Et personlig essay om fag – og norsksdidaktikk og lærerutdanning. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (Red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning: fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (s. 157–190). Cappelen Damm Akademisk.
- SNU. (2023). *Skrivbib*. [Bibliografi over norsk og nordisk skriveforskning.] <https://www.zotero.org/groups/4625246/skrivbib>
- Teleman, U. (1978). Om skrivtråning i grundskola och på gymnasium. *Forskning om utbildning*, 2, 38–49.
- Telhaug, A. O. (1990). *Forsøksrådet for skoleverket 1954–1984: en studie i norsk skoleutvikling*. Rådet for samfunnsvitenskapelig forskning, NAVF.
- Van de Ven, P.-H. (2016). Have I become a better teacher? Teaching Dutch in upper secondary school (1970–2015). *Changing English*, 23(2), 139–157. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2016.1162967>

- Vollmer, H. J. (2014). Fachdidaktik and the development of generalised subject didactics in Germany. *Éducation et didactique*, 8(8–1), 23–34.
- Vollmer, H. J. (2023). International Transfer of Knowledge: Translating Didaktik, Fachdidaktik, Allgemeine Fachdidaktik. *Research in Subject-matter Teaching and Learning (RISTAL)*, 5(1), 39–55.
- Østern, A.-L. & Smith, K. (2017). NAFOL – en forskerskole for norsk lærerutdanning. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 11(1), 85–109.
- Østerud, P., Sunnanå, S. & Frøysnes, Å. (2015). *Norsk lærerutdanning i etterkrigstida: ei utvikling i spenning mellom tradisjon og fornying*. ABM-media.
- Ålvik, T. (1974). Om fagdidaktikk: et nøkkelbegrep i nyere lærerutdanning. *Pedagogen*, (1), 3–18.

KAPITTEL 5

Profesjonalisering av lærerutdanning og kamp om fag og faglighet: et personlig essay om norskdidaktikk og lærerutdanning

Jon Smidt professor emeritus, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Abstract: This essay presents four 'life histories' (Goodson, 2016), each of them focusing on certain aspects of the process of professionalization in teacher education, as I have experienced them in my own professional life: 1) the development of concepts concerning the didactics of specified school subjects ('fagdidaktikk' and 'norskdidaktikk'), 2) the importance of research in the process of professionalization, 3) academization as part of this development, and 4) educational movements and conflicts involved in this historical process. A common theme in all four histories is the movements, connections, and contradictions between three socio-cultural worlds: the world of the school, the academic world, and the world of teacher training. In a concluding section, I reflect on various aspects of the professionalization processes I have described. I argue for a professionalism in teacher education that combines scientific knowledge and experience-based knowledge, and for research not only on measurable competencies, but quite as much on the ongoing and changing dialogues between subject, teachers and students in the classroom.

Nøkkelord: profesjonalisering, lærerutdanning, fagdidaktikk, norskdidaktikk, skriveforskning, life histories

Sitering: Smidt, J. (2023). Profesjonalisering av lærerutdanning og kamp om fag og faglighet: et personlig essay om norskdidaktikk og lærerutdanning. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning. Fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (Kap. 5, s. 157–190). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.197.ch5>

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Introduksjon

I juni 1960, da mitt gymnasiastkull hadde kommet seg gjennom examen artium, sto vi overfor et viktig framtidvalg. En mulighet var «å bli lærer», det vil si allmennlærer i folkeskolen, et annet var «å studere», altså å søke seg til et universitet. Den som ville «bli lærer», begynte på en av de mange lærerskolene i landet. I 1960 var lærerskolen toårig for den som hadde examen artium (for andre fantes det fortsatt et fireårig løp på en del lærerskoler), og lærerskolestudentene ble organisert i klasser med mange ulike skolefag på timeplanen. En stor andel av oss som valgte universitetsstudier, ble også lærere til slutt, gjerne på gymnas eller realskole, men studieløpet var helt annerledes enn på en lærerskole, med ett studiefag om gangen og uten spesiell oppmerksomhet på en mulig framtidig lærergjerning. Først etter flere års fagstudier ventet et halvt års «pedagogisk seminar», hvoretter kandidaten skulle være klar for å undervise i studiefagene sine.

Mye har skjedd med lærerutdanningen i Norge siden 1960. Det har vært en profesjonaliseringsprosess med økende akademisering av lærerutdanningen fram til i dag. Lærerskolene ble til lærerhøgskoler i 1970-åra, i 1973 ble lærerutdanningen treårig etter fullført videregående eksamen, seinere utvidet til fire år, og lærerhøgskolene ble i 1994 lagt inn i større regionale høgskoler med styringsform som i universitetssektoren. Rundt tusenårsskiftet fikk høgskolene bruke samme gradsbetegnelser og kandidattitler som universitetene. Samtidig var det på mange høgskoler en prosess i gang for å få universitetsstatus, eventuelt ved å bli fusjonert med et universitet. Også i lærerutdanningen på universitetene har det vært en viss, om enn sein, bevegelse i retning av skolens verden. Etter tusenårsskiftet har det kommet mer profesjonsrettet lærerutdanning, såkalt «lektorutdanning», på flere universiteter.

Jeg ser på profesjonalisering som både en «indre» og en «ytre» prosess, som i begge tilfeller handler om former for kvalifisering. I det ytre dreier det seg om status, om kvalifiserte stillinger og utdanningstilbud som mastergrad og doktorgrad, i det indre dreier det seg om kunnskapsutvikling, forskning og teoretisering (Evetts, 2013; Ongstad & Erixon, 2023). Dette er et essay om disse historiske prosessene og mitt forhold til dem. Ambisjonen er å bidra med noen perspektiver som (håper jeg) kan være relevante for en videre diskusjon om hva slags skole og lærerutdanning vi trenger i framtida.

Jeg skal se på profesjonaliseringen av lærerutdanningen i Norge fra 1960-åra til i dag med min egen faglige yrkeshistorie som utsiktspunkt,

som *norsklærer*, etter hvert som forsker og *norsksdidaktiker* og (mot slutten av min yrkeskarriere) som *lærerutdanner*. De to siste, norsksdidaktiker og lærerutdanner, er begrep som knapt fantes i min språklige forestillingsverden i 1960; det sier kanskje også noe om den utviklingen lærerutdanningen (og jeg) har opplevd.

Goodson (2016) skiller mellom «life story» og «life history». Forskjellen ligger i perspektivering av det som fortelles om egne erfaringer, gjennom *kontekstualisering*. En slik kontekstualisering kan skje ved at den subjektive historien belyses ved andre kilder som setter den lille historien inn i større sammenhenger (Goodson, 2016, s. 17). I mitt faglige virke har jeg hatt nytte av Bakhtins dialogiske teorier om ytringer som svar (Bakhtin, 1981, 1998), og av det jeg med Barton (1994) kaller et økologisk syn på all menneskelig virksomhet (Smidt, 2009). Disse teoriene handler nettopp om kontekstualisering. Jeg vil bruke dette økologiske blikket når jeg prøver å se hva min egen fag- og yrkeshistorie kan si om de større historiske bevegelsene jeg har vært en del av.

Det økologiske perspektivet minner om at livshistoriene våre er vevd inn i kontekster på mangfoldige nivåer. For egen del beveget jeg meg i mange år faglig og yrkesmessig mellom to ganske ulike sosiokulturelle verdener: skolens verden og den akademiske fag- og forskningsverdenen. Mellom disse to sosiokulturelle verdenene fantes en tredje, som jeg kom inn i mot slutten av mitt yrkesliv: *lærerutdanningens verden*, historisk atskilt fra og annerledes enn den akademiske fagverdenen på universitetene (Kvalbein, 2003). Det er et viktig premiss for den historien jeg skal fortelle, at skolefag, lærerutdanningsfag og universitetsfag befinner seg i ulike sosiokulturelle verdener, som jeg her forstår som historisk bestemte og institusjonaliserte kulturer med noen felles praksiser og mål. Hver fagverden kan altså gjerne ses på som et institusjonelt praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991). Bevegelsene mellom disse verdenene og spenningen mellom ulike syn på fag og faglighet er den røde tråden jeg prøver å følge gjennom historiens labyrinter.

I min forståelse går et viktig skille i synet på fag og faglighet mellom universitetenes og lærerutdanningens fagkulturer. Slik jeg møtte lærerutdanningen da jeg ble ansatt på Høgskolen i Sør-Trøndelag i 2000, var lærerutdanningen preget av et helhetlig syn på elever, lærere, fag, sosiale rammer og samfunn. Mens vi i universitetsfaget norsk studerte literære tekster, historiske perioder, språklige fenomener og så videre, ble alt dette i lærerutdanningen satt i sammenheng med elevers forståelse og

læringsprosesser, skolens sjangrer og normer og samfunnets krav og forventninger. Jeg kjente meg igjen i dette mer helhetlige grunnsynet, for jeg hadde i 2000 allerede i tre tiår arbeidet med elever og drevet norskdidaktisk forskning med et slikt økologisk blikk. Som historien min vil vise, finnes det mange forbindelser og bevegelser mellom skolens, lærerutdanningens og universitetenes verdener, og den fagdidaktiske forskningen er nettopp en slik forbindelseslinje.

Begynnelsen: kjente og ukjente veier

La meg nå innledningsvis bruke min egen vei gjennom studier og første ansettelser for å si noe om de sosiale mønstrene og strukturene jeg måtte forholde meg til i starten av mitt yrkesliv.

I studietida og iallfall de første åra etter fulgte jeg et mønster jeg kjente: fagstudier ved universitetet, fulgt av noen år som lærer i den høyere skolen (som det enda het på den tida) og så en universitetsstilling dersom det åpnet seg en mulighet. Det var mine foreldres vei og som sådan den «normale» veien for meg også. Jeg fulgte mønsteret: tok eksamen i engelsk mellomfag, norsk mellomfag, litteraturkunnskap grunnfag og til slutt nordisk hovedfag med en tradisjonell litteraturvitenskapelig hovedoppgave om den svenske forfatteren C.J.L. Almqvist. Etter to år som lektor på realskole og gymnas i Halden (1967–1969) ble jeg «utländsk lektor» (eller «sendelektor» som det het fra norsk side) ved Lunds universitet. Der ble jeg i sju år (1969–1976). Dermed var jeg innrullert i den akademiske fagverdenen.

Som lektor i norsk i Lund hørte jeg til Institutionen för nordiska språk. I det svenske universitetssystemet var nordiske språk og litteraturvitenskap enda tydeligere atskilte fag enn i det norske systemet. Litteraturfolka befant seg i samme hus på Helgonabacken, men hørte til et annet institutt, Litteraturvetenskapliga institutionen. Jeg var en slags «go-between». Jeg underviste mest i det nye kombinasjonsfaget «Svenska», som var rettet mot skolen og omfattet både språk og litteratur. Og jeg hadde mange av mine fagvenner på Litteraturvetenskapliga institutionen, blant dem en gruppe samfunnskritiske forskere og stipendiater, som så på skolen, spesielt svenskfaget i skolen, med nymarxismens kritiske blikk. Pedagogiska gruppen i Lund kalte de seg etter hvert.

Disse åra, fra 1969 til 1976, var en oppbruddstid både i samfunnet og for meg personlig. Politisk, ideologisk, men også faglig ble kjente mønster brutt og perspektiver endret. Pedagogiska gruppen var en viktig eksponent

for dette oppbruddet. I tilbakeblikk er det lett å se at disse litteraturfolka ble veivisere for meg. De brøt fastlagte fag- og disiplinmønster ved å interessere seg for skolen og litteraturlæring i skolen, pekte ut over gamle faggrenser, ut i «mellomlandet» mellom tradisjonelle vitenskapsfag og skolens virkelighet. For meg åpnet de dermed et nytt fagfelt, det jeg i dag kaller litteraturredidaktikk, og presenterte nye forskningsfelt og metoder: klasseromsstudier med kvalitative metoder. Dette ble bestemmende for det meste av mitt seinere faglige liv. Doktorgradsprosjektet mitt, som jeg begynte på fra 1982 som NAVF-stipendiat og lektor ved en videregående skole i Trondheim, var ganske klart på sida av det vanlige ved Nordisk institutt ved Universitetet i Trondheim; det var ikke helt enkelt å finne veileder til prosjektet på instituttet. Doktoravhandlingen *Seks lesere på skolen* (Smidt, 1989) hadde forbilder både i Pedagogiska gruppens klasseromsstudier og i amerikanske leserstudier, men en studie av leseres utvikling i en skolekontekst var uvanlig i det norske universitetssystemet så seint som da jeg disputerte i januar 1989. Jeg kan altså langt på vei takke Pedagogiska gruppen i Lund og de politiske og ideologiske bevegelsene i 1970-åra for at jeg begynte å se på den skolevirkeligheten jeg arbeidet i, med et nytt (fagdidaktisk og fagkritisk) blikk.

Denne begynnelsen tematiserer det jeg har kalt den røde tråden i dette essayet: den fagdidaktiske bevegelsen mellom universitetenes fagverden og skolens fagverden. Jeg skal følge min røde tråd gjennom fire *life histories*, som til sammen er tenkt å gi et bilde av de bevegelsene og prosessene jeg har vært en del av. Den første historien handler om begrepene «fagdidaktikk» og «norskdidaktikk», om hva bruken av disse begrepene sier om utviklingen av disse fagfeltene fra 1970–80-åra til i dag. Den andre historien handler om forskningens rolle i profesjonaliseringsprosessen: forskning som profesjonaliseringsvei. Den tredje er historien om den akademiseringen som har fulgt profesjonaliseringen av lærerutdanningen. Den fjerde delhistorien handler om de historiske bevegelsene jeg har vært en del av, og om det vi kunne kalle en kamp om fag og faglighet.

Kildene jeg bygger på når jeg forsøker å beskrive disse historiske prosessene, er mest av alt publiserte artikler og bøker, egne og andres, som jeg nå har lest med et iallfall delvis nytt blikk, et blikk bestemt av temaet for denne boka og min egen plassering i dag, litt på sidelinja av det som skjer i lærerutdanning og fagdidaktisk forskning. I arbeidet med disse kildene ble jeg mer oppmerksom på de bevegelsene i fag og samfunn som har formet syn på skole, fag og forskning i den tida jeg beskriver. Hargreaves og Goodson (2006) har undersøkt hvordan rådende syn på kunnskap, skole og samfunn

påvirker lærere i ulike generasjoner og på ulike steder (mer om dette i Krogh, 2023). I tilbakeblikket på mitt eget faglige liv og virke ser jeg at jeg har vært en del av en reformbevegelse som i noen tiår, iallfall fra 1970- til 1990-åra, hadde ganske stor innflytelse både i skole, i fagdidaktisk forskning og i lærerutdanning, men som møtte motstand underveis både fra fagfeller og fra politiske krefter, ikke minst i seinere år da nye skolepolitiske trender har satt dagsordenen. I en avsluttende del reflekterer jeg over ulike sider ved profesjonaliseringsprosessene jeg har beskrevet. Jeg argumenterer for en faglighet i lærerutdanningen som kombinerer vitenskapelighet og erfaringsbasert kunnskap (Østern & Smith, 2017; Smidt, 2018a).

Historie 1: «fagdidaktikk» og «norskdidaktikk» fra 1970–80-åra til i dag

Sosiale og kulturelle forandringer reflekteres ofte i språkbruk. I den personlig fargede faghistorien jeg legger fram her, er det flere eksempler på fagspråk som er naturlig for meg i dag, men som ikke nødvendigvis var det noen tiår tilbake. Slike ord er «norskdidaktiker», «lærerutdanner» og «fagdidaktisk», som jeg brukte i avsnittene ovenfor. I dag regner jeg meg som «norskdidaktiker» og er professor emeritus i «norskdidaktikk». I begynnelsen av mitt yrkesliv og gjennom hele åttitallet inngikk ikke disse ordene i det aktive fagvokabularet mitt. Jeg var norsklærer og litteraturforsker med interesse for litteraturpedagogikk. Det betyr ikke at begrepene ikke fantes. I 1981 kom artikkelsamlingen *Norsk-didaktikk* (Madssen, 1981), den åttende utgivelsen i Landslaget for norskundervisnings (LNU) skriftserie. Begrepet fantes altså, men bindestreken i ordet sier noe om at det i 1981 enda var ganske nytt. I progressive lærerutdanningsmiljøer som Volda, Tromsø og Trondheim var det imidlertid folk som interesserte seg for hva norskfaget var og kunne være i skolen, og også ved universitetene i Oslo og Bergen fantes det enkeltpersoner med interesse for fagdidaktikk. Flere av dem er representert som forfattere i *Norsk-didaktikk*.

Innledningsartikkelen i *Norsk-didaktikk*, skrevet av bokas redaktør Kjell-Arild Madssen fra Volda lærerhøgskole, har tittelen «Fagdidaktikk: hva og hvorfor?». Tittelen antyder at det kan være ulike meninger både om hva som ligger i begrepet «fagdidaktikk», og om hva det kan brukes til. Slik var det nok i 1981. Begrepet hadde kommet inn i revidert lov om lærerutdanning (1979), der «fagdidaktisk innføring» var en tredje hovedkomponent i lærerutdanningen ved sida av pedagogisk teori og praksis

og fagstudiene (Madssen, 1981, s. 15; Ongstad, 2018). Forståelsen av fagdidaktikk og vektleggingen av fagdidaktiske spørsmål varierte likevel mye. Begrepet hadde ofte blitt brukt synonymt med «fagmetodikk», som i lærerutdanningen helst ble overlatt til øvingslærerne, og som var noe flertallet blant litteratur- og språkfolk ved universitetene ikke befattet seg med i det hele tatt. Madssen argumenterer for en dypere og mer utvidet forståelse av begrepet enn den tradisjonelle. Han refererer til en artikkel av Trond Ålvik i tidsskriftet *Pedagogen* i 1974, der Ålvik kaller fagdidaktikk «et nøkkelbegrep i nyere lærerutdanning». Madssen oppsummerer Ålviks syn på hva fagdidaktikk dreier seg om: «Studentene skal lære å begrunne og vurdere sine fags egenart: hva vil vi med det, hva er målet, hva er midlet?» (Madssen, 1981, s. 13). Med en slik forståelse av begrepet må hvert fag ha sin egen spesifikke fagdidaktikk, og dermed blir det logisk å lansere begrepet «norskdidaktikk», som Madssen og øvrige bidragsytere i LNU-boka fra 1981 gjør. Ellers dukker også begrepet «litteraturredidaktikk» opp i boka når Johan Nedregård diskuterer det han kaller en «historiserende litteraturredidaktikk» som «ei motvekt til uheldige instrumentaliserende utviklings-trekk i utdanningssektoren» (Nedregård, 1981, s. 208). Gjennom hele det følgende tiåret er det likevel vanligere å snakke om litteraturpedagogikk og skrivepedagogikk enn om litteraturredidaktikk og skrivedidaktikk, og ofte er det da undervisningsmetoder som er i søkelyset, som i «proessorientert skrivepedagogikk».

Det er et godt stykke vei fra lanseringen av begrepet «norskdidaktikk» i 1981 til norskdidaktikk var etablert som fagfelt med egen tyngde, med nasjonale og nordiske nettverk, konferanser for morsmålsdidaktikk og faste stillinger i norskdidaktikk ved mange lærerutdanningsinstitusjoner i landet, som vi har i dag. Madssen (1981) peker på at det også etter at fagdidaktikken fikk plass i studieplanen for lærerutdanningen i 1979, fortsatt var tendenser til at faglærerne ved lærerhøgskolene tok seg av fagdidaktiske spørsmål om fagets innhold og fagets mål, mens hvordan-spørsmålene – om lærerens undervisning og elevenes arbeid i klasserommet – ble delegert til øvingslærerne. Fra 1970-åra og framover vokste det riktignok fram en hel del fagdidaktisk skoleforskning i humanistiske fag, noe artikkelsamlingen *Fag og forskning* (Breines et al., 1983), utgitt på initiativ av Rådet for humanistisk forskning (RHF) i NAVF, gir eksempler på. Redaktørene Ingeborg Breines, Knut Einar Eriksen og Sigmund Ongstad skriver imidlertid i den innledende artikkelen om et ganske motsetningsfylt felt, der fagdidaktikk fortsatt mangler status ved mange institusjoner, og der mange skoleforskere

mangler miljøer og støtte for arbeidet sitt. Klasseromsforskning kunne nok få støtte fra bevilgende myndigheter, som gjerne ville ha mer skolerettet forskning, men ble spesielt på universitetene sett på som perifer i forhold til den «egentlige» forskningen i fagene.

Det som skjedde i løpet av 1980- og 1990-åra, kan spores i min fagbiografi. Vi kan se både ytre (samfunnsmessige) og indre (faglige og teoretiske) faktorer som førte til at fagdidaktikk (i betydningen fagspesifikk didaktikk, eksempelvis norskdidaktikk) fikk vind i seilene (Ongstad, 2004, 2018, 2020). Mye av bakgrunnen for den voksende interessen for skolefagenes didaktikk i 1980-åra lå nok i de fagkritiske spørsmålene som ble stilt i 1970-åra (Breines et al., 1983, s. 11), og som hadde sammenheng med endringer i utdanningssystemet og med politisering av skoledebatten, noe boka *Svenskämnets kris* fra Pedagogiska gruppen i Lund (Brodow et al., 1976) og flere av de tidlige utgivelsene i LNUs bokserie (f.eks. Johnsen, 1981) er talende eksempler på. Endringene i utdanningssystemet var utvilsomt også en viktig årsak til at bevilgende myndigheter satset på skoleforskning, for eksempel gjennom Rådet for humanistisk forskning (RHF) og Program for utdanningsforskning (PUF) (Ongstad, 2018, 2023).

Samtidig kunne den didaktiske nytenkningen hente inspirasjon fra teorier med røtter lengre tilbake i tid, ikke minst fra reformpedagogikkens syn på elever som subjekt i egen læring og utvikling, og fra nymarxistiske, sosialpsykologiske og sosiokulturelle teorier, som førte til spørsmål om hvordan elever med ulike bakgrunner og forutsetninger møter skolens mange motsetningsfylte krav og kulturer. Didaktiseringsprosessen i lærerutdanningen dreier seg i stor grad om teoretisering av observasjoner og erfaringer fra praksisfeltet, med andre ord teori i dialog med praksisfeltet (Moslet, 1991; Ongstad, 2018; Ongstad & Erixon, 2023). Boka *Svenskämnets kris*, som diskuterte innhold og arbeidsmåter og underliggende ideologier i svenskfaget med et kritisk-teoretisk blikk, var sånn sett et tidlig bidrag til det vi i dag kunne kalle en didaktisering av svenskfaget. Som assosiert medlem av Pedagogiska gruppen ble jeg med i denne didaktiseringsprosessen. De første bøkene jeg fikk utgitt i 1980-åra (Smidt, 1983, 1986, 1989), er eksempler på denne bevegelsen mot skolens verden. En oversikt over forelesninger, kurs og konferanseinnlegg jeg har holdt, viser at jeg for første gang holdt det jeg kalte en «fagdidaktikkforelesning» på Nordisk institutt ved Universitetet i Trondheim i 1986. Utover i 1990-åra dukker fagdidaktikkbegrepet stadig oftere opp i den oversikten.

Bevisstheten om et fagfelt, som her «norskdidaktikk», forutsetter en sosial praksis der begrepet og hva det står for, settes i søkelyset. I hele denne perioden, ja helt fra starten i 1977, har Landslaget for norskundervisning (LNU) med sine bokutgivelser og sitt tidsskrift spilt en viktig rolle for utviklingen av didaktisk refleksjon og diskusjon omkring norskfaget. LNUs publikasjoner skapte en diskuterende offentlighet for lærerutdannere, forskere og yrkesaktive lærere, og dermed for det som etter hvert begynte å framtre som et eget fagfelt, *norskdidaktikken*. Det var som sagt i LNUs bokserie selve begrepet «norskdidaktikk» først ble kjent og brukt, i 1981.

To andre miljøer jeg ble involvert i på åtti- og nittitallet, kan også tjene som eksempler: International Mother-Tongue Education Network (IMEN) og Svenska med didaktisk inriktning. IMEN ble startet i 1981. De fleste deltakerne i nettverket var engasjert i lærerutdanning på ulike nivåer i sine egne land og hadde fagdidaktisk interesse for morsmåls- eller standard-språkfagene (L1). I IMEN var man opptatt av å utvikle teorier og holdbare forskningsmetoder for sammenliknende undersøkelser av hvordan «morsmålsfaget» ble definert og praktisert i ulike land, for eksempel hvordan sentrale innholdselementer som «litteratur» eller «grammatikk» ble forstått i ulike lands skolekulturer. IMEN-forskerne utviklet metoder for å sammenlikne styringsdokumenter, men også læreres praksis dokumentert gjennom lærerdagbøker, opptak av undervisningssituasjoner og lærerintervjuer (Herrlitz et al., 2007). I dette miljøet var interessen altså rettet mot morsmålsfagene (standardspråkfagene), både læreplaner, ideologier og praksis. Det handlet om didaktisering gjennom teoretisering (Ongstad & Erixon, 2023), og her var jeg – det kan jeg lett se i dag – «morsmålsdidaktiker», selv om jeg ikke brukte den betegnelsen den gangen.

I andre halvdel av 1980-åra kom også de første tilløpene i Norden til en systematisk didaktisk rettet forskerutdanning på dette feltet. Det var på Lärarhögskolan i Malmö (som på den tida hørte under Lunds universitet), med inspirasjon ikke minst fra Pedagogiska gruppen i Lund. Alt i 1987 besøkte jeg «Didaktikseminariet» i Malmö og snakket om læreren som forsker. I 1995 fikk en komité bestående av Tor Hultman, Lars-Göran Malmgren og Ulf Teleman etter en del viderverdigheter godkjent en mer formell forskerutdanning med tittelen «Svenska med didaktisk inriktning» ved Lunds universitet (Malmö högskola). De fleste deltakerne i den første doktorandgruppa i svenskdidaktikk var yrkesaktive svenskklærere fra hele landet, og forskerutdanningen førte til en rekke doktoravhandlinger

i «svenska med didaktisk inriktning» fra 2002 og framover. Jeg besøkte denne forskerskolen i ulike roller flere ganger i 1990-åra og etter tusenårsskiftet og snakket med doktorandene om klasseromsforskning rettet mot både litteraturarbeid og skriveundervisning. Også her var jeg det jeg i dag ville kalt norsksdidaktiker.

I 1990-åra kom jeg også i kontakt med et aktivt norsksdidaktisk nettverk mellom norsklærere på ulike lærerhøgskoler i landet. Noen av dem sto bak boka *Norsk-didaktikk* i 1981. Det var markante kulturforskjeller mellom de ulike lærerutdanningsinstitusjonene i Norge på 1980- og 1990-tallet. Noen steder underviste lærerne i hver sin faglige spesialitet fra universitetsfagene. Ved andre lærerhøgskoler, som Volda, Tromsø og Trondheim, samarbeidet lærerne på tvers av spesialiteter, understreket sammenhenger mellom teori og praksis og forsøkte å utvikle studentenes evne til didaktisk refleksjon. I 1991 skrev Inge Moslet (1991, s. 7), førsteamanuensis ved Trondheim lærerhøgskole, om prosesser i samfunn og fag som hadde ført til «en djuptgående didaktisering av grunnskolefaget norsk»: «Det har [...] vært et veldig driv i retning av å forklare, begrunne, perspektivere, argumentere, legitimere – kort sagt: tenke og handle fagdidaktisk.» I 1993 lagde norsklærerne på lærerutdanningen i Trondheim (etter hvert Høgskolen i Sør-Trøndelag) et eget studieopplegg for fjernundervisning som de kalte «Norsk med didaktisk refleksjon», og i 2000 kom læreboka *Norsksdidaktikk: tekstnær og elevnær undervisning* fra det samme lærerutdanningsmiljøet (Moslet & Bjørkeng, 2000). Tittelen sier mye om tre sentrale interesseområder for norsksdidaktikken: tekster, elever og samspillet mellom dem. Det var dette didaktisk engasjerte lærerutdanningsmiljøet jeg kom til da jeg ble ansatt ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning (HiST ALT), i 2000.

Etter tusenårsskiftet var både fagdidaktikk og norsksdidaktikk etablert som fagfelt med egne faglige nettverk og konferanser (se Krogh, 2023; se også Ongstad, 2023). Det vitner oversikten over kurs og konferanser jeg har deltatt på, ganske utvetydig om. Ett av mange eksempler er en nordisk konferanse om fagdidaktikk i Oslo i 2007, der jeg ledet et symposium om skriving i alle fag sammen med lærerutdanningskollega Rutt Trøite Lorentzen. Tittelen på den konferansen, «Fagdidaktikk mellom skole og lærerutdanning», sier kanskje noe om at fagdidaktikken har spilt en viktig rolle i profesjonaliseringen av lærerutdanningen. Det inntrykket blir forsterket i historien som følger, om den fagdidaktiske forskningens og forskningsmiljøenes betydning.

Historie 2: forskning som profesjonaliseringsvei

Min faglige *life story* gir noen pekepinner om hvor viktig det har vært for framveksten av fagspesifikk didaktikk at det oppsto aktive miljøer for didaktiske samtaler og utprøving av nye didaktiske tanker. Det skjedde som nevnt ved en del lærerhøgskoler og i regi av LNU. Dessuten oppsto forskningsmiljø flere steder i landet, og forskningsprosjekt har utvilsomt spilt en viktig rolle i profesjonaliseringen av lærerutdanningen.

Denne profesjonaliseringen fikk et skubb framover i 1978, da Rådet for humanistisk forskning (RHF) i Norges almenvitenskapelige forskningsråd (NAVF) oppnevnte en skoleforskningskomité for en periode på fire år (Breines et al., 1983, s. 7). Komiteen sto bak artikkelsamlingen *Fag og forskning* (Breines et al., 1983), som jeg allerede har nevnt. Den boka inneholder atten artikler om skoleforskning i humanistiske fag, hvorav fem prosjekt knyttet til norskfaget, blant dem «Prosjekt skolestil» (ved prosjektleder Sigmund Ongstad og to hovedfagstudenter fra Nordisk institutt ved Universitetet i Oslo), «Barn skriver» (Inge Moslet og Anders Mehlum ved Trondheim lærerhøgskole) og mitt eget prosjekt «Litteratur i bruk». Ti år seinere, i 1993, hadde Norges forskningsråds Program for utdanningsforskning (PUF) vært i gang noen år. I PUF-publikasjonen *Ny skriveforskning i Norge* (Smidt, 1993) er det omkring tretti skriveforskere med i litteraturlista, og skriveforskningsmiljøer i Trondheim, Oslo, Tromsø, Halden og Bergen er nevnt. I Trondheim hadde prosjektet «Utvikling av skriftspråklig kompetanse» («Skrive-PUFF») pågått i fire år. Seinere i 1990-åra og fram til i dag fulgte en lang rekke andre skriveforskningsprosjekt som også skapte forskningsmiljø. Noen av dem skal jeg komme tilbake til.

Mine egne erfaringer som deltaker i Skrive-PUFF-prosjektet (1989–1995) kan tjene som eksempel på hvordan skolerettet forskning kunne mediere mellom skolens verden og en akademisk forskningsverden og bidra til utviklingen av en ny profesjonell identitet. Skolens verden og forskningens verden er markant ulike, det vet alle som har pendlet mellom dem. Det er stor forskjell på å stå i et klasserom og forsøke å «create significance» (Heathcote, 1991) sammen med tretti unge mennesker, og å sitte med transkriberte lydopptak på et forskerkontor eller diskutere analysene på et forskerseminar. Men forskeren kan på ulike måter stå i nærkontakt med skolens verden.

Elevenes skriveutvikling i skolen var hele tida i sentrum for Skrive-PUFF-forskernes interesse (Evensen et al., 1991). Flere av oss fulgte

skriveundervisning i konkrete klasser over flere år med kvalitative, etnografiske metoder. Sjøl drev jeg en form for aksjonsforskning i nært samarbeid med lærerkolleger jeg kjente godt fra før, og befant meg sånn sett i en spesiell mellomstilling mellom lærer- og forskerrollen.

Samtidig brukte vi mye tid på å samle materiale og analysere og tolke det ved hjelp av ulike teorier, begreper og analysemodeller (Evensen et al., 1991; Evensen & Hoel, 1997). Da kunne vi befinne oss på et kontor på et universitet eller en høyskole eller på seminarer og møter med andre forskere. Og vi skrev rapporter og deltok med innlegg på konferanser og ble kjent med andre forskningsmiljøer innenlands og utenlands. Slike nasjonale og internasjonale kontakter hører til den akademiske forskningsverdens domene, og enten de skjer ved personlige møter på gjesteseminarer og konferanser eller via lesning, kan de få stor betydning for et forskningsprosjekt – og for utviklingen av en profesjonalisert forskeridentitet. I Skrive-PUFFs tilfelle er møtet mellom forskere som Judith Langer, Martin Nystrand, Gunther Kress og Anne Haas Dyson, med deres teoretiske perspektiver, og klasseromsforskerne i Skrive-PUFF, med deres empiri fra skolens hverdag, et godt eksempel på fruktbar dialog mellom internasjonal forskning og empiri forankret i norsk skolevirkelighet. Det samme kan sies om mye av den skriveforskningen som ble publisert på nittitallet, ikke minst de doktoravhandlingene som ble lagt fram av forskere med tilknytning til Skrive-PUFF-miljøet: Torlaug Løkensgard Hoels i 1995, Kjell Lars Berges i 1996 og Sigmund Ongstads i 1997.

I åra etter Skrive-PUFF var både skriveforskningen i Norge og morsmålsdidaktikken i Norden i sterk utvikling. Skrivning i skolen ble et fagfelt som kunne trekkes inn i undervisning på universitets- og høyskolenivå, for eksempel ved Institutt for anvendt språkvitenskap i Trondheim. På Høgskolen i Oslo gikk det fram til 1998 an å ta mellomfag i norskdidaktikk.

En viktig formidler og brobygger mellom universitet, skole og lærerutdanning var nettopp Institutt for anvendt språkvitenskap ved Universitetet i Trondheim. Lars Sigfred Evensen, professor i anvendt språkvitenskap fra 1990, har mye av æren for at den skolerettede skriveforskningen i Trondheim skjøt fart og samtidig ble etablert på universitetsnivå. Det sier sitt at dette instituttet ansatte meg som førsteamanuensis og fra 1993 som professor 2 mens jeg enda var norsklærer ved Ringve videregående skole. Det var også ved dette instituttet Torlaug Løkensgard Hoel, Kjell Lars Berge og Sigmund Ongstad kunne disputere.

Jeg og flere med meg pendlet altså mellom flere ulike miljø og roller i skole og academia gjennom hele 1990-åra. Jeg var fortsatt norsklærer med ansvar for skoleklasser på Ringve videregående skole, med alt hva det innebar, fra mer og mindre vellykkede timer sammen med tenåringer, hver av dem med sine drømmer, drifter og behov, til hjemmearbeid med bunker av elevtekster, lærermøter og karakteroppgjør. Jobben som norsklærer var like viktig for meg som før, men jeg hadde et dobbeltblikk – som lærer og som forsker – på det jeg gjorde på skolen. I en litt annen rolle, men fortsatt med tett kontakt med skolevirkeligheten var jeg kursholder på mange studiedager for lærere. På universitetet i Trondheim var jeg med på å arrangere skrivekurs for hovedfagsstudenter og doktorander i ulike fag. I mine mer akademiske roller var jeg innleder og foreleser på forskerseminarer og konferanser, underviste om skriving og elevtekstanalyse i studiefaget anvendt språkvitenskap og fikk oppdrag som opponent og veileder for doktorgradsprosjekt.

Det jeg kan se i tilbakeblikket på disse åra, er en sosialisering inn i en akademisk forskningsverden samtidig som mange av oss fortsatt sto i tett kontakt og dialog med skolens verden. Norskdidaktikken og ikke minst skriveforskningen ble stadig mer merkbare akademiske fagfelt med mer teoretisk refleksjon og diskusjon og del av en akademisk verden med forskningsprosjekter, konferanser og utdannelser (se Ongstad & Erixon, 2023).

Mange bøker i LNU-serien kan markere denne bevegelsen mot vitenskapeliggjøring og teoribygging og samtidig ønsket om å kommunisere med lærere i skolen, ikke bare med fagfeller i forskningsverdenen. Det er tydelig i for eksempel Evensen og Hoels (1997) artikkelsamling *Skriveteorier og skolepraksis*. Tittelen sier mye om intensjonen: å presentere teori med betydning for læreres praksis.

Verdt å notere er at Skrive-PUFF-forskerne etter hvert ble svært aktive som kursholdere og fagskribenter, og flere fikk undervisningsstillinger i universitets- og høgskolesystemet. Et eksempel er Torlaug Løkensgard Hoel, som skrev boka *Skrivepedagogikk på norsk* (Hoel, 1990) og omtrent samtidig fikk stilling som førsteamanuensis ved Program for lærerutdanning ved Universitetet i Trondheim. Sjøl ble jeg som nevnt førsteamanuensis og seinere professor 2 ved Institutt for anvendt språkvitenskap mens jeg enda hadde lektorstilling i skolen. Mye av den kompetansen jeg har som veileder for masterstudenter og doktorander, stammer fra det jeg lærte i 1990-åra i Skrive-PUFF-miljøet.

En ganske vanlig vei i 1980- og 1990-åra gikk nettopp fra praktiserende norsklærer i skolen via fagdidaktisk forskning til lærerutdanner og profesjonell fagdidaktiker. Hoel er allerede nevnt. To sentrale og innflytelsesrike forskere som Sigmund Ongstad og Olga Dysthe kan også tjene som eksempel. Begge var norsklærere i videregående skole, i henholdsvis Lillestrøm og Tromsø, fram til 1989. Begge hadde som norsklærere vært aktive i fagfornyelsesarbeid og som praksisveiledere, Ongstad også som forsker. Olga Dysthe ga allerede i 1987 ut en bok om prosessorientert skrivepedagogikk, *Ord på nye spor* (Dysthe, 1987). I 1989 ble hun stipendiat ved Institutt for språk og litteratur ved Universitetet i Tromsø, der hun tok doktorgraden i 1993. Ongstad ble ansatt ved Sagene lærerhøgskole i 1989 og tok doktorgrad ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim i 1997. Etter årtusensskiftet ble de begge professorer.

Dette profesjonaliseringsmønsteret ble enda sterkere og tydeligere da vi fikk institusjonalisert forskerutdanning rettet mot skole og lærerutdanning både i Sverige, Danmark og Norge. Jeg har allerede nevnt at nesten alle deltakerne i «Svenska med didaktisk inriktning» hadde bakgrunn som praktiserende lærere på ulike trinn. Forskerutdanningen førte for en stor del av dem til en svenskdidaktisk doktorgrad, og mange fikk så stillinger ved lærerutdanningsinstitusjoner. Mye av det samme gjelder doktorgradsstipendiater ved Nasjonal forskerskole for lærerutdanning (NAFOL) i Norge fra 2010. Alt dette hører med til bildet av hvordan forskningsmiljø kunne være med på å utvikle profesjonaliserte roller som forskere og didaktikere.

I alle år etter tusenårsskiftet har forskning blitt en stadig viktigere side av det som forventes av den profesjonaliserte lærerutdanneren. Der møtes denne historien med den neste – historien om lærerutdanningens akademisering.

Historie 3: lærerutdanningens akademisering

Lærerutdanningen var, slik jeg møtte den på Høgskolen i Sør-Trøndelag (HiST) på Rotvoll i Trondheim i august 2000, en sosiokulturell verden med sin egen praksis og systematikk, annerledes enn både skolen og universitetet. Det var et nytt miljø for meg, men ikke fremmed. Jeg delte mange av de didaktiske perspektivene som norsklærerutdanningen ved HiST bygde på, og mye av det jeg hadde holdt på med som litteratur- og skrivepedagogisk forsker og som norsklærer, kunne jeg følge opp i denne nye settingen.

Jeg opplevde lærerutdanningen plassert et sted mellom den skoleverdenen og den universitetsverdenen jeg så langt hadde pendlet mellom i mitt yrkesliv. Det var studenter jeg møtte her, men studentene ble organisert i faste klasser, som i skolen, med flere fag hvert år og med faste faglærere som fulgte hver klasse og dermed kunne bygge opp en klassefølelse i sammenhengende undervisningsforløp med ulike oppgaver og forskjellige praktiske aktiviteter. Målet for norsklærerne i lærerutdanningen ved HiST var dette: Vi skal utdanne gode norsklærere! Det handlet om tekster og elever. Gode norsklærere vet av egen erfaring hva tekster kan brukes til, og de interesserer seg for hvordan elever bruker og skaper dem. I dag ser jeg det tydelig: Norsklærerne jeg møtte på HiST, hadde et dannelsesperspektiv på både skole og lærerutdanning (se Moslet, 1991; Moslet & Bjørkeng, 2000).

Mye av den lærerutdanningskulturen jeg møtte på HiST ved tusenårsskiftet, hadde åpenbart historiske røtter. Helt fra 1820-åra har utdanning av lærere til almueskole, folkeskole eller grunnskole i Norge skjedd ved spesielle lærerutdanningsinstitusjoner helt atskilt fra universitetssystemet der lektorer til gymnas/videregående skole ble utdannet, slik jeg sjøl ble. Institusjonene het til å begynne med lærerseminarier, seinere lærerskoler og lærerhøgskoler, og de hadde sine egne tradisjoner og organiseringer, sin egen praksis og faglighet (Kvalbein, 2003). Kvalbein har pekt på at det gjennom en stor del av den norske allmennlærerutdanningens historie fantes en spesiell seminar-kultur preget av en skepsis til akademisering av lærerutdanningen, i betydningen vektlegging av teoretiske universitetsfag i forhold til det å utvikle «hele mennesket» (Kvalbein, 2003, s. 37f). Mye endret seg med nye politiske og pedagogiske strømninger i 1960- og 1970-åra, men noe av denne helhetstenkningen om barn, fag og lærerutdanning syntes jeg at jeg møtte også på Høgskolen i Sør-Trøndelag i 2000.

Nettopp ved årtusensskiftet var rådende holdninger likevel i ferd med å endre seg radikalt. Viktige faktorer var høgskolenes ønske om å få akademisk status og skolepolitikeres ønske om å samordne høyere utdanning ut fra internasjonale standarder, som dem som ble lagt i Bologna-deklarasjonen fra 1999.

Kort tid etter tusenårsskiftet begynte vi ved HiST arbeidet med å etablere en masterutdanning i norskdidaktikk. Den kom i gang fra 2005. Masterutdanninger ble etablert også ved andre studiesteder i landet og var åpenbart med på å løfte lærerutdanningen i Norge mot en mer akademisk-vitenskapelig verden, blant annet med grunnleggende kurs i vitenskapsteori og forskningsmetode (Ongstad, 2023). Flere av masterprosjektene har

også blitt ført videre til doktorgradsprosjekt. Forbindelsen til praksisfeltet ble forsøkt bevart, ikke minst ved at en stor del av masteroppgavene bygde på empiri hentet fra skolens norskfag på ulike trinn, men en obligatorisk praksisperiode ble ikke lagt inn i studiet.

Det hører med til denne akademiseringshistorien at vi fra tusenårsskiftet til i dag har fått en rekke professorstillinger i Norden med vinkling mot «norskdidaktikk», «danskdidaktikk», «didaktikk med inriktning mot svenska» og liknende. Jeg ble for eksempel «professor i norskdidaktikk» ved Høgskolen i Sør-Trøndelag i 2002. Professorer har gjerne en forpliktelse til å bygge forskningsmiljø og har ofte større muligheter enn andre til å søke forskningsmidler. Et eksempel på et slikt forskningsmiljøbyggende prosjekt var SKRIV-prosjektet, som jeg ledet fra 2006 til 2010. Der deltok lærerutdannere fra flere ulike fag ved HiSTs Avdeling for lærerutdanning og også noen fra barnehagelærerutdanning ved Dronning Mauds Minne Høgskole og fra Program for lærerutdanning ved NTNU, i alt over tjue lærerutdannere i rollen som forskere som fulgte og analyserte skriving og skriveundervisning på en rekke skoler og barnehager i Trøndelag (Smidt, 2010). Siden flere av deltakerne ikke hadde så mye forskningserfaring fra før, fungerte SKRIV også som et forskerutdanningsprosjekt.

Mange av lærerutdanningsinstitusjonene i Norge ble i perioden fra 2000 til 2020 fusjonert med (eller lagt inn under) eksisterende eller nyetablerte universiteter, så også Høgskolen i Sør-Trøndelag, som ble del av NTNU fra 2016. Akademiseringen av lærerutdanningene førte til økte krav til vitenskapelig kompetanse blant dem som underviste i lærerutdanningen, og flere steder ble det satt i verk tiltak for å bygge slik kompetanse (Ongstad, 2023; Hansén, 2023). I 2012–2014 samarbeidet for eksempel flere lærerutdanningsinstitusjoner i Midt-Norge, gjennom Midtnorsk nettverk, om program som ga høgskolelektorer støtte til å utvikle forskningsprosjekt og til å skrive vitenskapelige artikler, med førstelektorkompetanse som første mål.

Knapt på noe område er akademiseringen av fagdidaktikken og lærerutdanningen mer merkbar enn når det gjelder publiseringspraksis. Alle som har vært med på feltet noen år, har – særlig etter tusenårsskiftet – opplevd endringer i hva som publiseres, hvilke lesere publiseringen vender seg til, og prosessene fram til publisering.

I 1980- og 1990-åra ble en stor del – kanskje det meste – av det som ble skrevet og utgitt om norskdidaktiske emner, skrevet med lærere og lærerutdannere, eventuelt lærerstudenter og andre skoleinteresserte, som

primær målgruppe. Et godt eksempel er Laila Aases *Stilskrivning og danning*, utgitt i LNUs bokserie i 1988. Det samme gjaldt mye av det som bygde på forskning og teori, for eksempel doktoravhandlingen min i 1988/89 og viktige bokutgivelser som Kjell Lars Berges *Skolestilen som genre* (1988) og Dagrun Skjelbreds *Elevens tekst* (1992). Unntak fantes selvfølgelig. Universitetsansatte forskere kunne ha et forskernettverk eller en større forskerverden som primær målgruppe, som Lars Sigfred Evensen ved Institutt for anvendt språkvitenskap, Universitetet i Trondheim. Han var del av et nordisk tekstlingvistisk forskernettverk.

Endringen i publiseringspraksisen kom som følge av den profesjonaliseringen og internasjonaliseringen av forskningen vi opplevde også her til lands, særlig i 1990-åra og framover. I 1993 disputerte Olga Dysthe på en avhandling skrevet på engelsk og med amerikanske Martin Nystrand som førsteopponent (Dysthe, 1993). Nystrand var også en av de internasjonale forskerne som kom som gjesteforelesere til Skrive-PUFF, og rett etter tusenårsskiftet inviterte han som redaktør av det internasjonale tidsskriftet *Written Communication* en rekke norske skriveforskere til å presentere norsk skriveforskning i to spesialutgaver av tidsskriftet, nummer 3 og 4, i 2002 (se Ongstad, 2023). I den sammenhengen opplevde jeg for første gang en grundig publiseringsprosess med flere runder anonymisert fagfellevurdering, en praksis jeg seinere sjøl har fått mye erfaring med, både som forfatter og som vurderende fagfelle.

Etter hvert fikk også LNUs tidsskrift *Norsklæreren* en vitenskapelig redaksjon, som fungerer etter samme internasjonale prosedyrer, med en redaktør som sender innsendte artikler til kyndige fagfeller, som så vurderer artikkelen ut fra vitenskapelige normer. I den redaksjonen er jeg i 2023 fortsatt medlem, og en god del av det faglige arbeidet jeg har holdt på med som emeritus, er fagfellevurdering for ulike tidsskrift. Det er liten tvil om at en økende andel av det som i dag skrives i de fagområdene jeg kjenner best, norskdidaktikk, skriveidaktikk og litteraturdidaktikk, er skrevet for vitenskapelig publisering og dermed må gjennom de (ofte nyttige og nødvendige) responsrundene som fagfellevurdering innebærer.

Internasjonaliseringen og akademiseringen økte markant med Bologna-prosessen fra 1999. For lærerutdanningsinstitusjonene ble det om å gjøre å få akademisk status, og akademisk status var avhengig av vitenskapelig publisering i fagfellevurderte tidsskrift, aller helst internasjonale. Denne utviklingen har ført til en oppblomstring og forhåpentligvis en kvalitetsøkning av vitenskapelig skriving, men samtidig nesten uunngåelig til

nedprioritering av annen fagskriving rettet mot lærere, studenter og skoleverket (se Krogh, 2023; se også Ongstad, 2023).

En del forskere og forskermiljø har likevel også de siste tjue åra forsøkt å kombinere vitenskapelighet med et ønske om å kommunisere med praksisfeltet. Vi kan se hvordan denne kommunikasjonen, med ulike målgrupper og behov, håndteres i et nyere skriveforskningsprosjekt, Normprosjektet.

Det mest slående når vi sammenlikner med publiseringen av norskdidaktisk forskning tjue år tidligere, er at så mye av publiseringen fra dette prosjektet skjer i internasjonale vitenskapelige tidsskrift. På en liste over publikasjoner fra Normprosjektet (i Matre et al., 2021, s. 423) finner vi 17 artikler. Av dem er ni publisert i internasjonale vitenskapelige tidsskrifter og fire i vitenskapelige artikkelsamlinger og antologier fra forskningskonferanser, altså i alt 13 fagfelleverderte vitenskapelige artikler. Av disse 13 vitenskapelige artiklene er åtte på engelsk. Det er altså stor overvekt av artikler beregnet på et internasjonalt vitenskapelig publikum. Av de øvrige står tre artikler i et festskrift med faglige artikler. Én artikkel har blitt publisert i *Norsklæreren*.

Imidlertid var det jo også en klar ambisjon om at Normprosjektet skulle bidra til bedre skriveundervisning i skolen, og i tråd med den ambisjonen har det fra Normprosjektmiljøet kommet to bøker rettet mot en bredere målgruppe. Boka *Nye grep om skriveopplæringa: forskingsfunn og praksiserfaringar* (Matre et al., 2021) vender seg, som tittelen antyder, til både skriveforskere og lærere, eller – som det står i bokas baksidetekst – til «ei brei lesargruppe: skriveforskarar, lærarutdannarar, skuleleiarar, utviklingsorienterte lærarar og ikkje minst lærarstudentar». Noe av det samme gjelder boka *Å invitere elever til skiving: ulike perspektiver på skriveoppgaver* (Otnes, 2015). Det er viktig her å minne om at i dagens publiseringsregime, der det som teller, er å nå ut i verden med forskningsresultater, er det langt fra selvsagt at forskere tar på seg det store arbeidet det er å presentere «forskingsfunn og praksiserfaringar» for «ei brei lesargruppe». Det er en av akademiseringens negative konsekvenser.

I det jeg har skrevet om profesjonaliseringen av lærerutdanningen, har jeg allerede vært inne på betydningen av organisert forskerutdanning rettet mot lærerutdanning og skolefag. Eksempler er doktorgradsprogram og forskerskoler som Svenska med didaktisk inriktning og Nasjonal forskerskole for lærerutdanning (NAFOL), der jeg har deltatt på seminarer og med forelesninger. Jeg vil trekke fram fire punkter om slike program som jeg tror har vært særlig viktige.

For det første har programmene gitt nødvendig øvelse i å skifte perspektiv mellom ulike lærer- og forskerroller, gjennom samlinger, veiledning, prosesseminarer med opponent, og så videre.

For det andre har programmene skapt et faglig miljø for stipendiater med ulike tema og innfallsvinkler, men ofte med liknende utfordringer og i alle tilfelle med behov for og glede av å møte andre i tilsvarende situasjon. Miljøers betydning har jeg også skrevet om ovenfor.

For det tredje har programmene rekruttert lærere og lærerutdannere med erfaring og interesse for skolens virksomheter og virkelighet og dermed vært med på å løfte og bekrefte fagdidaktikken som et viktig fagfelt i forskningsverdenen. Mye av den historien jeg har fortalt, handler om nettopp det. Her kan det være verdt å peke på det synet på fagdidaktisk forskning som NAFOL bygde på, ifølge Anna-Lena Østern og Kari Smith (2017). De ser utvikling av forskerkompetanse som en dannelsesprosess med «en sammenfletting av komplementære forståelsesformer fra vitenskap og kunst» (Østern & Smith, 2017, s. 95). Det synes jeg er interessant, og det skal jeg komme tilbake til.

Et fjerde punkt, som henger nøye sammen med de foregående, er at doktorgradene som programmene har hjulpet fram, har bidratt til en kompetanseheving i lærerutdanningen – og til en akademisering på godt og vondt. Det er mye å glede seg over i utviklingen av vitenskapelighet og forskning knyttet til skole og lærerutdanning. Fagdidaktikk og norskdidaktikk har blitt tydeligere som fagfelt og forskningsfelt. Det vitenskapelige arbeidet med empiri og teori har gitt dypere innsikt og videre perspektiv. Det har produsert kunnskap om det som skjer i skolen. Det har også gitt viktige bidrag til forbedringer av praksis. Skolens verden har blitt løftet fram og belyst fra flere sider. Lærerutdanningen har utvilsomt hatt nytte av dette.

Men så har vi også sett risikoen for at internasjonaliseringen og akademiseringen med tilpassing til internasjonale forskningstrender og politiske føringer kan skape større avstand til den skoleverdenen didaktikken skulle tjene. Akademiseringen av lærerutdanningen har medført at mange nyansatte lærerutdannere i dag kommer rett fra doktorgradsstudier uten fagdidaktisk vinkling og uten yrkeserfaring som lærere i grunnskole eller videregående skole. Kravet om doktorgrad veier tyngre enn skoleerfaring ved ansettelse, og vitenskapelig fagfelleverdert publisering teller mer enn utviklingsarbeid eller arbeid med læremidler. Også på dette punktet er det all grunn til å framheve verdien av forskerskoler som NAFOL, som gjør det mulig for lærerutdanningsinstitusjoner å ansette lærerutdannere som har

erfaring fra forskning på doktorgradsnivå rettet mot fag og skole. Likevel: I den videre karrieren kjenner de fleste lærerutdannere i dag kravet om fagfelleverdert publisering langt sterkere enn forventninger til formidling. Dersom denne utviklingen fører til større avstand til det levde og praktiserte livet i skolen, roper jeg et varsku.

Sammenfatningsvis blir denne historien om lærerutdanningens akademisering også historien om at lærerutdanningens og universitetsstudienes verdener konvergerer. Lærerutdanningen utvikles til en akademisk profesjonaliseringsinstitusjon (Ongstad, 2023).

Historie 4: historiske bevegelser – kampen om fag og faglighet

I de historiene jeg nå har fortalt om profesjonaliseringen av lærerutdanningen, ser jeg fra mitt 2023-perspektiv også en fjerde historie: kampen om hva som regnes som «faget», og hva som til enhver tid gjelder som «faglighet» i dette faget. Det er en kamp jeg nok ikke alltid har vært meg bevisst, kanskje fordi jeg lenge befant meg på det som virket som det vinnende laget, men i tilbakeblikket kan jeg se at motsetningene innimellom var merkbare. Det er denne historien jeg trekker fram nå, med eksempler fra mitt eget fagliv.

Min generasjon av studenter og lærere ble særlig preget av to bevegelser, som gjerne kunne møtes i samme personer og miljø, men som iblant også kunne stå i en viss motsetning til hverandre. Det var den politisk samfunnskritiske bevegelsen i 1970-åra; vi hørte til «sekstiåttergenerasjonen». Og det var reformpedagogikk i ulike varianter. I de toneangivende norskdidaktiske miljøene i perioden fra 1970 til 2000 fantes begge bevegelser, noe for eksempel utgivelser i LNU's skriftserie og tidsskriftet *Norsklæreren* kan bekrefte. I mitt eget fagliv representeres den politiske og samfunnskritiske bevegelsen av Pedagogiska gruppen i Lund og den reformpedagogiske bevegelsen av for eksempel den prosessorienterte skrivepedagogikken (POS).

Vi kan gå tilbake igjen til Lund i åra 1969 til 1976. Da jeg ble norsklektor ved Institutionen för nordiska språk ved Lunds universitet, ble jeg del av et ganske konservativt akademisk system, der professorene hadde stor makt både over studenters og underordnede kollegers skjebner, men det var samtidig oppbruddstider, politisk og faglig. Den første kampen om hva som gjaldt som «fag» og «faglighet», opplevde jeg her (se også Erixon, 2023). I instituttstyret på Institutionen för nordiska språk hørte jeg til den unge generasjonen av radikale lærere som av og til (men slett ikke alltid)

våget seg til å opponere mot den nesten eneveldige professoren og foreslå alternativ pensumlitteratur til ulike kurs, med større vekt på språksosiologi og språkets funksjoner i samfunnet. Enda tydeligere ble det tradisjonelle fagstudiet utfordret av Pedagogiska gruppen på Litteraturvetenskapliga institutionen, som trakk inn samfunnskritisk teori (Habermas, Negt og Kluge mfl.) og ny leserorientert litteraturteori og flyttet interessen fra forfatterskap og litterære strukturer til litteratur i bruk og meningen med litteraturundervisningen i skolens svenskfag. Da jeg vendte tilbake til læreryrket i Norge i 1976, hadde jeg dette med meg; et kritisk perspektiv på fag og skole, didaktiske ideer om å utvikle kritisk kunnskap ved å la elever arbeide med temaer som angikk deres eget liv («erfaringspedagogikk»), en interesse for læreres og elevers bruk av litterære tekster i skolen og også kvalitative metoder for klasseromsforskning (Malmgren, 1983, 1986).

I Trondheim kom jeg til en videregående skole som hadde vært et av reformgymnasene i Norge: Lærerne på Ringve videregående skole hadde fått prøve ut nye pedagogiske ideer før den nye læreplanen ble innført i 1976, og miljøet var fortsatt preget av pedagogisk engasjement og vilje til å dele erfaringer og ideer. Dette utprøvende og reformvillige miljøet ble jeg en del av. Jeg fikk prøve mine erfaringspedagogiske ideer og leserorienterte litteraturteorier fra åra i Lund på levende (og ganske forskjellige) elever og klasser, og gjorde egne erfaringer også om det som ikke fungerte slik læreren ventet og tenkte (Smidt, 1986). Interessen min for det kompliserte spillet mellom lærer, elever, tekster og sosiale rammer hadde jeg med meg fra Lund, og den ble styrket i møtet med klassene jeg var satt til å undervise. Klasseromsforskningen jeg begynte med, og titlene på de tre første bøkene jeg fikk utgitt, snakker sitt tydelige språk om min interesse for eleven i en skolekultur: *Litteraturens muligheter – og elevens* (Smidt, 1983), *Styrmannen og mannskapet: om «lærertekst» og «elevtekster» i en skoleklassens arbeid med Jens Bjørneboes roman Haiene* (Smidt, 1986) og *Seks lesere på skolen: Hva de søkte, hva de fant* (Smidt, 1989).

Jeg var altså interessert i elevene, hvem de var, og hva de fikk ut av undervisningen. På den måten sto jeg nær reformpedagogikkens vektlegging av eleven som subjekt i undervisning og læring. Pedagogiska gruppen hadde som mål å lede elevene fram til større samfunnskritisk bevissthet: De temaene og problemstillingene som læreren hadde funnet fram til, skulle «subjektivt forankres» hos elevene (Malmgren, 1983). Jeg spurte isteden hvordan elevene tolket arbeidet med tekster i norskfaget ut fra sine ulike forutsetninger og utgangspunkt, hvor de fant «subjektiv relevans»

(Smidt, 1989). Blant annet lånte jeg sosialpsykologiske teorier av den tyske pedagogen Thomas Ziehe for å si noe om det (Ziehe & Stubenrauch, 1983).

Med den prosessorienterte skrivepedagogikken kom eleven som subjekt i egen læring enda mer i sentrum. Den pedagogikken hadde forløpere i Norge og mange andre land tilbake til Freinets arbeidsskolepedagogikk og John Dewey. Internasjonalt fantes det både en ekspressivistisk og mer retoriske varianter av prosesskriving (Hoel, 1997). På de første sommerkursene for lærere fra 1985, med Mary K. Healy fra The Bay Area Writing Project i California, skrev vi tekster bygd på opplevelser fra vårt eget liv. Tekstene ble lest opp og fikk respons av andre i samme gruppe, og det var vel ikke fritt for at denne subjektive skrivingen skapte en viss begeistringens rus hos mange av kursdeltakerne. Men det ble også lagt vekt på skrijving som metode til å komme inn i og lære mer om ulike emner og fagområder. Jeg husker for eksempel at vi ble bedt om å skrive det vi mente vi visste om fotosyntesen, en øvelse som for flere av oss var heller avslørende.

Den faglige uenigheten omkring prosessorientert skrivepedagogikk kom til å dreie seg om dette med å sette eleven i sentrum. Kritikken kom slett ikke bare fra konservativt hold. Laila Aase, norsklektor på Pedagogisk seminar ved Universitetet i Bergen, hørte til den radikale generasjonen av fagfornyere. Blant annet var hun medforfatter for norskverket *Ord i tid* (Folkedal et al., 1981–1982), der tekstsamling og studie bøker åpnet for et samfunnskritisk perspektiv på litteraturhistorie og tekstarbeid. I boka *Stilskrivning og danning*, som kom i LNUs skriftserie i 1988, advarte Aase mot å gjøre elevens utvikling av «personlig stemme» til mål for skriveopp-læringen. Å skrive er et kollektivt fenomen, understreket hun, det handler om «å blande sin stemme med alle de andres, synkront og diakront» (Aase, 1988, s. 28). For Aase var målet å hjelpe elevene til å bli kritiske, tenkende, skrivende og handlende mennesker i det samfunnet de skulle leve i – en klassisk danningstanke.

En liknende kritikk kom i *Norsklæreren* fra det nyretoriske miljøet i Bergen noen år seinere, i 1992. For nyretorikerne sto tekst, tekstanalyse og tekstkunnskap i sentrum (Michelsen, 1992, s. 46): «Det skal være en type kritisk tenkning som bevisst undersøker de språklige figurene og tekstmønstrenes meningskonstituerende potensialer og som har kunnskap og forståelse og ikke den diletantiske leken eller den subjektive følelsen som sitt primære mål.»

I *Norsklæreren* samme år kom det også en artikkel med tittelen «Jon Smidt i teori og praksis», der Geir Knudsen tok for seg det jeg hadde skrevet

om litteraturpedagogikk og prosesskriving. Smidt «foretar overslag inn i subjektivismen og psykodramaet», mente Knudsen. «Han fokuserer på leseren i teksten og på elevens behovstilfredsstillelse i den lille gruppen, men glemmer det store samfunnet, kulturen og historien.» (Knudsen, 1992, s. 57).

Jeg opplevde nok kritikken fra Michelsen, Knudsen og andre som temmelig urimelig i 1992. Slik ser den også ut i tilbakeblikket tretti år seinere, men den viser jo at det på 1980- og 1990-tallet fantes ulike forståelser av mål og midler og av fagligheten i norskfaget på skolen.

I boka *Skrivepedagogisk fornying* (Moslet & Evensen, 1993) pekte da også Lars Sigfred Evensen på spenningsforholdet mellom individ og skriftkultur i det skrivepedagogiske miljøet i Norge og understreket at et gjennomgangstema i artiklene i denne boka var at «skriftspråklig identitet og personlighet [...] utvikler seg i et sosialt fellesskap, i et handlingsfellesskap» (Evensen, 1993, s. 209). I Skrive-PUFF var Lars Evensen, Rutt Trøite Lorentzen, Inge Moslet og jeg alle opptatt av hvordan barn og unge (med Moslets ord) «rydder seg en plass i den felles skriftkulturen» og på skolen prøver å finne ut av sjangrer, normer og regler der (Smidt, 1996). Utover i 1990-åra og etter tusenårsskiftet brukte jeg metaforene «scene», «offentlighet», «kulturverksted» og «resonansrom» om norskfaget for å understreke den sosiale og kollektive dimensjonen i faget (Smidt, 2004, 2018a), helt i tråd med Laila Aases syn i 1988.

Fram mot tusenårsskiftet og i tiåret etter skjedde det endringer i det skolepolitiske landskapet som fikk konsekvenser for så vel fagdebatt som fornyingsarbeid og fagdidaktisk forskning. Endringen var sterkt påvirket av internasjonal utdanningspolitikk i vestlige land, der OECDs ulike programmer og utredninger har spilt en vesentlig rolle, med testing av ulike kompetanser som lesing, skriving og regning (PISA etc.), og med utredninger om hva som skal regnes som «key competencies» for deltakelse i moderne kunnskapssamfunn («Definition and Selection of Competencies», DeSeCo). Fra og med Kunnskapsløftet (LK06) skulle skolen og det faglige arbeidet styres av *kompetansemål*, og det ble viktig å kunne vurdere i hvilken grad elevene nådde de oppsatte målene i de ulike fagene. Kompetansemålene var knyttet til det som ble definert som fagets kjerneelementer og kom slik til å definere hvert enkelt fags *faglighet*. Fagenes faglighet kom altså i sentrum for den skolepolitiske diskusjonen og for fornyingsarbeidet i skolen. Den nye læreplanen av 2006 skulle være et «kunnskapsløft». Spørsmålene var da: Hvilken faglighet? Hva slags kunnskap eller kunnskaper?

I 2004 fikk jeg disse spørsmålene helt inn på livet. Jeg kom med i den gruppa som skulle arbeide fram utkast til ny læreplan i norsk for hele skoleverket fra 1. til 13. skoleår, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006* (LK06). Føringene fra departementet med støtte fra OECD og EU var sterke: Den bærende strukturen i planen var fem grunnleggende ferdigheter for alle fag og definerte kunnskapsmål for ulike deler av skoleløpet i enkeltfagene, formulert slik at kompetanser og ferdigheter skulle kunne testes og vurderes. «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne ...», skulle det stå, etterfulgt av kulepunkter med kompetansemål styrt av verb.

Vi var flere i norskplangruppa, ledet av Laila Aase, som kjempet for å beholde et dannelsingsperspektiv i faget. I et tidlig utkast hadde vi for eksempel formulert hovedperspektiv for ulike deler av skoleløpet, som la opp til en dannelsingsreise gjennom tretten år med formuleringer som dette: «Trinn 1–4: Erobring og oppdagelsesreise» og «Trinn 5 -7: Nye språklige roller, stemmer fra større rom» (fra et utkast lagret på min pc). Men den slags ikke-målbare «perspektiv» tillot ikke den overordnende strukturen. For oss som satt i norskplangruppa, ble det ganske klart at målstyringsrasjonaliteten hadde overtatt hegemoniet i utdanningspolitikken. De vanskelig målbare dannelsismålene ble skjøvet til side eller til læreplanens generelle del. Sigmund Ongstad skriver ganske treffende om faglighetsforståelsen etter 2006 at fagligheten i norskfaget er «squeezed between an enforced competence orientation in school-subject curricula and a vague, distanced idea of *Bildung* in the general curriculum» (Ongstad, 2020, s. 85).

Ikke overraskende ble også skoleforskningen påvirket av det nye skolepolitiske klimaet. Flere skriveforskningsprosjekter fra tusenårsskiftet og framover, som Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL) (Berge et al., 2005) og Normprosjektet (Matre et al., 2021), kan ses som direkte svar på den sterkere vektleggingen av nettopp kvalitetssikring og vurdering. Det var åpenbart ikke lenger en tid for studier av elevers forsøk på å finne ut av ulike sjangrer i skolens norskfag eller det kompliserte samspillet og motspillet i den skriftlige kommunikasjonen mellom lærer og elever over flere år, som jeg hadde holdt på med i Skrive-PUFF (Smidt, 1996, 2002). Peder Haug (2020) minner om at Kunnskapsdepartementet i 2014 sa klart ifra om hva slags forskning som var ønsket nå: «For betre å forstå kva som har effekt i læringsssituasjonar og undervisning, er det behov for meir empirisk og praksisnær forskning. Vi treng mellom anna fleire effektstudium, intervensjonsstudium og eksperimentelle studium» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 10).

Flere nyere skriveprosjekt kan ses som svar på dette sterke ønsket fra departementet. Normprosjektet er spesielt interessant, fordi det forsøker å kombinere en større intervensjons- og effektstudie med et utviklingsarbeid over tid, som tar vare på innsikter fra tidligere skriveforskning.

I Normprosjektet ble det brukt kvantitative metoder i analysen av det enorme elevtekstmaterialet som ble samlet inn, og resultatene kvalifiserer utvilsomt som «evidensbasert forskning», men mye av verdien i prosjektet ligger (etter mitt, men også prosjektledelsens syn) i det tette samarbeidet med involverte lærere, utviklingen av lærernes felles forståelse av hva skriveing på skolen kan være, og deres evne til å vurdere tekster og til å snakke om dem med elever og andre lærere. Det er dette Matre og hennes kolleger (2021) kaller en «dialogisk intervensjon».

Slik sett blir Normprosjektet for meg et eksempel på at evidensbasert forskning og intervensjonsstudier kan gi verdifull kunnskap og føre til positive endringer i skolen, iallfall dersom man åpner for at skolens folk trekkes aktivt inn i utviklingen av egen profesjonalitet.

Faren med den typen effektstudier som er i vinden i internasjonal utdanningsforskning, er at ensidig oppmerksomhet på å måle effekten av visse pedagogiske tiltak kan føre til at en mister av syne det alltid skiftende og aldri helt forutsigbare spillet som foregår i en elevgruppe eller en skoleklasse. Noe av det viktigste jeg har lært i mine år som norsklærer, forsker og lærerutdanner, er at tekster lest på skolen, skriveoppgaver og alt som ellers møter en elev eller student, kan oppleves og tolkes forskjellig av Kent, Kjersti, Sara og Ali, enten de er elever på barneskole eller videregående skole eller er lærerstudenter, ja at samme opplegg i to ulike grupper eller ved to ulike anledninger aldri er helt det samme. Det er intet revolusjonerende nytt i den innsikten, men dette allment kjente faktum gjør at ingen tester eller effektstudier noensinne kan gi et fullstendig bilde av hvordan et pedagogisk tiltak fungerer. Derfor er det også fortsatt viktig med kvalitative studier som prøver å forstå det som skjer i dette mangstemte spillet, hvilke rammer som påvirker det som skjer, hvordan elever opplever seg sjøl i denne sammenhengen, hvilken betydning lesingen og skriveingen og alt det andre får for deres videre vei gjennom skolen. Et slikt prosjekt er danske «Faglighed og skriftlighed», som blant annet ser på hvilke skriveridentiteter elever utvikler eller prøver å utvikle i ulike fag, i dialog med skrivekulturer og skrivepraksiser som er i sving i ulike «skrivehendelser» (Krogh & Jakobsen, 2016; Krogh, 2023).

I de drøyt tjue åra siden tusenårsskiftet har det kommet en jevn strøm av norskdidaktiske bøker med lærere og lærerstudenter som sentral målgruppe. Sjøl kom jeg med boka *Norskfaget mellom fortid og framtid* i 2018 (Smidt, 2018a). Der argumenterer jeg blant annet for at skolefagets faglighet er en annen enn vitenskapsfagets, fordi mål og faglige praksiser og sosial plassering i samfunnet er annerledes. Året før argumenterte Atle Skaftun og Per Arne Michelsen (2017) i boka *Litteraturdidaktikk* for at det er og bør være nær sammenheng mellom litteraturundervisningen på skolen og litteraturvitenskapsfaget. I en kort debatt som fulgte i *Norsk læreren*, ble vi saktens enige om at det finnes både likheter og forskjeller mellom litteraturarbeidet på skolen og i litteraturvitenskapen. Michelsen og Skaftun (2018, s. 11) var, som jeg, opptatt av elevene. De hadde ønske om å la elever få del i samme oppdagerglede med litterære tekster som de sjøl hadde fått gjennom litteraturvitenskapen. De mente derfor det var grunn til å framheve likheten og sammenhengen. Jeg valgte å peke på forskjellene, noe jeg begrunnet med at den sosiale settingen på skolen og i vitenskapsverdenen, inkludert mål og faglige praksiser, er forskjellig. Jeg mente dessuten å ha observert at disiplinfagenes faglighet altfor ensidig ble brukt som målestokk for fagligheten på skolen, og ønsket mer oppmerksomhet rundt norskfaget i skolen som et skapende og betydningsproduserende fag (Smidt, 2018b, s. 12).

I seg sjøl er denne episoden verken bemerkelsesverdig eller spesielt viktig, men eksempelet peker inn mot en stadig aktuell og komplisert problematikk som med den sterke vektleggingen av kunnskaper, kompetanser og faglighet har blitt tydeligere etter tusenårsskiftet, nemlig spørsmålet om hva slags faglighet, kunnskaper og kompetanser lærere trenger.

Det har ligget som en selvsagt premiss for all satsing på skoleforskning og lærerutdanning, fra bevilgende myndigheters side, men også fra de involverte forskernes side, at denne satsingen skulle styrke kvaliteten i skolen, med andre ord styrke læreres kompetanse i møte med nye utfordringer i skole og samfunn. I arbeidet med den prosessorienterte skrivepedagogikken på åtti- og nittitallet så vi for eksempel ganske snart behovet for å styrke læreres elevtekst- og vurderingskompetanse, slik at de kunne snakke med elevene om tekstene deres og gi dem redskap til å komme videre. Til dette hentet vi naturlig nok språk og teorier fra tekstvitenskaper, for eksempel fra anvendt språkvitenskap, og også fra pedagogikk og psykologi, så vel som fra den fagdidaktiske forskningen som vokste fram i denne perioden. Slik også med seinere skriveforskningsprosjekter. KAL-prosjektet pekte

på behovet for å styrke læreres vurderingskompetanse, SKRIV-prosjektet endte opp med ti teser for god skrivepedagogikk, og Normprosjektet var en formidabel satsing på å utvikle læreres syn på skriveopplæringen og deres evne til å lese og vurdere elevtekster med ulike skriveformål. Alle sto i dialog med vitenskapsfagenes teori- og begrepsressurser, men kunnskapene og innsiktene ble rekontekstualisert for å bli til nytte for fornyingsarbeidet i skolen.

På samme måte med fagligheten i lærerutdanningen. Med profesjonaliseringen og akademiseringen av lærerutdanningen kom det sterkere krav til forskningsbasert undervisning (Ongstad & Erixon, 2023; Ongstad, 2023). Utvidelsen av lærerutdanningen til fem år, med avsluttende master, var uttrykk for dette. Da vi utformet masterprogrammet i norskdidaktikk på Høgskolen i Sør-Trøndelag (i dag NTNU), var ambisjonen å la lærerstudentene arbeide aktivt og kritisk med kunnskap og teorier på norskfagets ulike områder, med et didaktisk perspektiv. Med andre ord en rekontekstualisering av kunnskap, teorier og forståelse hentet fra vitenskapsfagene.

Et liknende syn finner jeg i Østern og Smiths (2017) studie av den akademiske praksisen i NAFOL. De beskriver utvikling av fagdidaktisk forskerkompetanse for lærerutdanningen som en dannelsingsprosess der vitenskapens og kunstens forståelsesformer flettes sammen. Det minner om det synet jeg sjøl har på fagligheten i skolefaget norsk og i lærerutdanningen (Smidt, 2018a).

Avsluttende refleksjoner

Hva kan de historiene jeg har skrevet her, som *life story* og som *life history* (Goodson, 2016), si noe om?

I min *life story* er jeg aktør, en som opplever ulike miljøer og kulturer og blir sosialisert inn i ulike roller og identiteter – som norsklærer, som forsker, som kursholder, som akademiker og endelig som norskdidaktiker og lærerutdanner. Jeg har gjort et poeng av nærheten min til praksisfeltet, ikke bare som lærer i videregående skole, men også som forsker og lærerutdanner. Mer eller mindre direkte har jeg med dette villet understreke verdien av å kunne kombinere et erfaringsbasert innenfraperspektiv og et vitenskapelig utenfraperspektiv på elevers og læreres arbeid.

I min *life history* er jeg deltaker, én av mange, en som møter ulike institusjoner i samfunnet – skole, universitet, statlige forskningsråd og direktorater – og blir deltaker i eller føres med av ulike bevegelser, faglige

og politiske: nymarxistisk fagkritikk, leser- og samfunnsorientert litteraturteori, prosessorientert skrivepedagogikk, reformbevegelser i skolen, utviklingen av nye fagdidaktiske fagfelt, nye læreplaner, strømninger i nasjonal og internasjonal utdanningspolitikk, og så videre. Kulturer, miljø og institusjoner som skole, forskning og lærerutdanning er i stadig endring, påvirket som de alltid er av indre og ytre krefter, av pågående samtaler i faget og av politiske strømninger og samfunnsendringer. Internasjonaliseringen og akademiseringen av forskning og lærerutdanning er et godt eksempel. Den økende vekten på målstyring i utdanningssystemet er et annet.

Jeg har pekt på mange positive sider ved den profesjonaliseringsprosessen jeg har vært en del av. For meg og for mange har den gitt nye perspektiv, videre utsyn, språk å tenke, skrive og snakke med, teorier å gripe og begripe med. Prosessen kan liknes med gamle tiders dannelsesreiser: det kjente sett med et utenfrablakk, verden tolket fra et annet sted. Og så har kunnskapsutfordringer fra skolens verden blitt løftet opp og fram i forskning og i høyere utdanning.

Men jeg har også i denne historien kommet inn på det jeg har opplevd som mer tvilsomme sider ved de prosessene jeg har beskrevet og kommentert, ikke minst visse sider ved akademiseringen av lærerutdanning og fagdidaktisk forskning. Både i min egen «lille» historie og i den større historien den er vevd inn i, er det lett å se at den akademiske verdenens sjangrer, regler og rammer har fått større tyngde. Det har gitt fagdidaktisk forskning et løft og har åpnet nye muligheter for samarbeid med fagfeller nasjonalt og internasjonalt, men det kan også bety at avstanden til skolens verden blir større. Det har betydning for formidlingen av ny kunnskap og muligheten for at forskningen kan bidra til positive forandringer i skoleverden.

Et annet problemområde, som også har blitt særlig tydelig etter tusenårsskiftet, henger sammen med utdanningspolitikkenes stadig klarere dreining i retning av kvalitetssikring og målstyring. I den gamle spenningen mellom vekt på dannelses mål og kompetansemål har målstyringsrasjonaliteten fått overtaket, iallfall fra og med *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* i 2006, der begrepet «kompetansemål» dukket opp og styrte hele læreplankonstruksjonen. I skriveforskningen har denne vektleggingen av kvalitetsmåling og vurdering av grunnleggende ferdigheter ført til mer forskning på tekstkvalitet og flere effektstudier og til mindre oppmerksomhet om hva skrivingen betyr for elevene. Det bildet er likevel ikke entydig. I Normprosjektet, for eksempel, ble vurdering av skriveutvikling koplet sammen med forsøket på å utvikle et helhetssyn på skriveundervisning på involverte skoler i tett

samarbeid med lærerne. For mange av lærerne som deltok, førte dette tette samarbeidet til forandringer både i syn på skrivingens muligheter og i undervisningspraksis. Det kan likne det som skjedde for mange av de lærerne som deltok på kursene om prosessorientert skrivopedagogikk i 1980-åra. Forståelse og praksis ble forandret gjennom felles arbeid, felles samtaler.

Historiene jeg har skrevet, handler også om kulturer i bevegelse og i dialog med andre kulturer og bevegelser. De handler om hvordan fagdidaktisk (her særlig norskdidaktisk) forskning kan utvikle seg til selvstendige fagfelt med egne miljø og praksiskulturer. Flere av de miljøene jeg har vært innom, som Pedagogiska gruppen i Lund, samarbeidskulturen rundt POS, Skrive-PUFF-prosjektet og IMEN, er eksempler på miljø som var med i en slik utvikling, og det gjelder i høy grad også LNU og forskerutdanning som Svenska med didaktisk inriktning og NAFOL. I alle disse miljøene fantes det en positiv dialog mellom skolens virkelighet og den akademiske forskningsverdenen.

Ikke minst opplevde jeg lærerutdanningskulturen på Høgskolen i Sør-Trøndelag som en slik dialogisk kultur. Men også lærerutdanningskulturen er sammensatt, motsetningsfylt og i bevegelse – og naturligvis sterkt påvirket av endringer i samfunn og politikk. Vi har sett at lærerutdanningens verden og universitetsvitenskapens verden har konverget. Det har blant annet påvirket organiseringen av lærerutdanningen. Jeg skal uttale meg med forsiktighet her, siden jeg ikke har oversikt over organiseringen på alle studiesteder, men jeg ser iallfall en fare for at akademisering og spesialisering fører til at undervisningen blir fragmentert. Det blir lett som i andre universitetsstudier, at spesialister foreleser om sine spesialemner uten å forholde seg nevneverdig til andres undervisning eller til hvor studentene befinner seg i det som helst skulle være en sammenhengende danningsspross. I mine øyne er dette et klart tilbakeskritt i forhold til den helhetstenkingen jeg først møtte på HiST ALT, der undervisningen bygde opp kunnskap i et fellesskap, som i en skoleklasse, og der lærerne prøvde å gi studentene mulighet til å se sammenhenger mellom fagets ulike deler. I dagens lærerutdanning ved NTNU ser jeg tendenser til at litteratur, språk og literacy presenteres som atskilte disipliner, et stykke unna den tankegangen jeg møtte da jeg ble ansatt i lærerutdanningen ved Høgskolen i Sør-Trøndelag i 2000.

Gir historiene jeg har skrevet her, svar på spørsmålet om hva slags lærere, lærerutdanning og fagdidaktisk forskning vi trenger i framtida?

Kanskje ikke noe entydig svar. Min faglige *life story* handler mest om mine egne læringsprosesser mellom skoleverden og forskningsverden, og om ulike miljø som gav meg viktige perspektiv og innfallsvinkler, og som satte meg på sporet av teori som kunne hjelpe meg til å tolke og skape mening i observasjoner og innsamlet empiri fra ulike klasserom. Akkurat dette hadde jeg også stor nytte av som lærerutdanner. I lærerutdanningen på HiST prøvde kollegene mine og jeg å skape nettopp et slikt miljø for studentene våre, et refleksjonsrom rundt erfaringer fra skolen. Til det hadde vi bruk for observasjoner fra skolen og erfaringer i egne arbeidsprosesser i lærerutdanningen og dessuten teori eller forskning som kunne brukes til å belyse denne empirien. Det sier noe om behovet for relevant fagdidaktisk forskning i lærerutdanningen.

Det er et annet poeng her også: at den som, som lærer, skal prøve å få i gang lærings- og dannelsingsprosesser, må ha opplevd slike prosesser i egen utdanning. Det er noe av det samme vi lærte i forbindelse med prosessorientert skrivepedagogikk: En skriveleer må ha egne erfaringer med skriving og skriveprosesser.

Og et tredje poeng i denne forbindelse: Lærerutdanningen er og skal være en annen kultur med en annen faglighet enn studiefagene på universitetet. I lærerutdanningen settes fagstoffet, enten det er et stykke av Ibsen eller rap-tekster, språkhistorie eller skriveprosesser (for nå å ta eksemplene fra norskfaget), inn i en annen faglig kontekst enn i et rent fagstudium på universitetet. Kunnskapen om språk og tekst og historie og alt annet står i dialog med og påvirkes av en forståelse av hva skolen er til for.

Dette siste poenget har for meg viktige implikasjoner for både forskning og lærerutdanning. Læring og danning skjer – eller kan skje – når ord og handlinger får betydning for noen. Det er prosesser som foregår over tid, de forutsetter involvering og deltakelse i praksis sammen med andre, tilstedeværelse og dialog med andre, perspektivskifter og refleksjon. Min erfaring er at det er i praksis, i møtene og de uforutsette hendelsene (på alle trinn fra barnehage til master) det viktige skjer: forandrende øyeblikk, det som ikke fanges opp i statistikker og målinger, som ikke kan planlegges, som i høyden kan anes i enkelte kompetansemål. Ola Harstad (2017) (med støtte hos Deleuze) kaller slike forandrende øyeblikk «begivenheter», Geir Karlsen (2002) snakker (med Buber) om «møter». Lærere er som jazzmusikere. De kan sine ting og legger med kløkt og kunnskap til rette for at læringsprosesser kan komme i gang, men er åpne for det uforutsette og for dynamikken i samspillet og motspillet mellom alle stemmene i klasse

eller gruppe, så de kan spille med når noe viktig dukker opp som kan skape en slik hendelse.

Det er viktig å huske på hva lærerutdanning og fagdidaktisk forskning i bunn og grunn handler om: unge menneskers liv, deres forståelse av seg sjøl og verden og deres evne til å handle i verden. Lærerstudenten må trenes til å forstå det dialogiske spillet som foregår og aldri er helt det samme, aldri helt forutsigbart og testbart, til å spille med, lytte og følge opp.

Skolen skal være et sted for danning, identitetsbygging og skapende og tolkende virksomhet, står det i overordnet del av Fagfornyelsen LK20. Det samme bør da også gjelde lærerutdanningen. Og i så fall trenger vi forskning, ikke bare på tekstkvalitet, ferdigheter og måloppnåelse, men på hvordan danning og utvikling skjer i samspillet og motspillet mellom fag, lærere og elever.

Referanser

- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist, Red.). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane* (R. T. Slaattelid, Overs.). Ariadne.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Blackwell.
- Berge, K. L. (1988). *Skolestilen som genre: med påtvungen penn*. Landslaget for norskundervisning; Cappelen.
- Berge, K. L. (1996). *Norskensorenes tekstnormer og doxa: en kultursemiotisk og sosiotekestologisk analyse* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F. & Vagle, W. (Red.). (2005). *Ungdommers skrivekompetanse: Bd. I. Norsk som kvalitetsvurdering, Bd. II. Norskeksamen som tekst*. Universitetsforlaget.
- Breines, I., Eriksen, K. E. & Ongstad, S. (Red.). (1983). *Fag og forskning: skoleforskning i humanistiske fag*. Universitetsforlaget.
- Brodow, B., Ehrlin, A., Holmberg, O., Ljung, P. E., Malmgren, G., Malmgren, L. G., Nilsson, S., Ottosson, S., Svenonius, I. & Thavenius, J. (1976). *Svenskämnets kris*. Liber.
- Dysthe, O. (1987). *Ord på nye spor: innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Samlaget.
- Dysthe, O. (1993). *Writing and talking to learn: A theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø.
- Erixon, P.-O. (2023). Nu var det år 2022: politiska, strukturella och personliga hinder för lärarutbildningens akademisering i Sverige 1948–2022. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (Red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonisert lærerutdanning: fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (s. 43–81). Cappelen Damm Akademisk.
- Evensen, L. S. (1993). Prolog. I I. Moslet & L. S. Evensen (Red.), *Skrivepedagogisk fornying*, s. 209–215. Ad Notam Gyldendal.
- Evensen, L. S., Halse, M. E., Hoel, T. L., Lorentzen, R. T., Moslet, I & Smidt, J. (1991). *Utvikling av skriftspråklig kompetanse: forskningsbakgrunn og kunnskapsutfordringer* (Rapport). Trondheim: Allforsk.
- Evensen, L. S. & Hoel, T. L. (Red.). (1997). *Skriveteorier og skolepraksis*. Landslaget for norskundervisning; Cappelen Akademisk.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5–6), 778–796.

- Folkedal, K., Fossen, W., Johansen, T., Thorbjørnsen, A., Thorbjørnsen, K. & Aase, L. (Red.). (1981–1982). *Ord I tid*, bd. 1–2. Samlaget.
- Goodson, I. (2016). Life histories and narratives. I I. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes & M. Andrews (Red.). *The Routledge international handbook on narrative and life history* (s. 17). Routledge.
- Hansén, S.-E. (2023). Språk och profession: utbildning på svenska i Finland. I P.-O. Erixon & S. Ongstad, S. (Red.). (2023). *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning: fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (s. 191–228). Cappelen Damm Akademisk.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly* 2006, 42(1), 3–41. <http://eaq.sagepub.com/cgi/content/abstract/42/1/3>
- Harstad, O. (2017). Et forsøk på å skissere en norskfaglig begivenhetstenkning. *Norsklæreren*, (2), 21–27.
- Haug, P. (2020). Pedagogisk forskning og pedagogisk praksis i Noreg. *Paideia*, 19(1). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/pedagogisk-forskning-og-pedagogisk-praksis-i-noreg/>
- Heathcote, D. (1991). *Collected writings on education and drama*. Northwestern University Press.
- Herrlitz, W., Ongstad, S. & van de Ven, P.-H. (Red.). (2007). *Research on mother tongue education in a comparative international perspective*. Rodopi.
- Hoel, T. L. (1990). *Skrivepedagogikk på norsk: prosessorientert skriving i teori og praksis*. Landslaget for norskundervisning; Cappelen.
- Hoel, T. L. (1995). *Elevsamtaler om skriving i videregående skole. Responsgupper i teori og praksis* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Trondheim.
- Hoel, T. L. (1997). Innoverta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I L. S. Evensen & T. L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 3–44). Landslaget for norskundervisning; Cappelen Akademisk Forlag.
- Johnsen, E. B. (1981). *Det store bondefangeriet: en bok om norskfaget og skolen*. Landslaget for norskundervisning; Cappelen.
- Karlsen, G. (2002). *Møtets etikk og estetikk: betraktninger om et alternativt lærerideal* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Knudsen, G. (1992). Jon Smidt i teori og praksis: noen kritiske synspunkter. *Norsklæreren* 92(4), 48–58.
- Krogh, E. & Jakobsen, K. S. (Red.). (2016). *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Syddansk universitetsforlag.
- Krogh, E. (2023). Didaktisk profesjonalisering gjennom et halvt århundrede. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (Red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning: fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (s. 83–118). Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Kunnskapsdepartementets strategi for utdanningsforskning: kvalitet og relevans 2014–2019*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kunnskapsdepartementets-strategi-for-utdanningsforskning/id2405133/>
- Kvalbein, I. A. (2003). Norsk allmennlærerutdanning i historisk perspektiv. I G. E. Karlsen & I. A. Kvalbein (Red.), *Norsk lærerutdanning: søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv* (s. 24–41). Universitetsforlaget.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Madssen, K.-A. (Red.). (1981). *Norsk-didaktikk: nokre aktuelle problemstillinger i morsmålsundervisninga*. Landslaget for norskundervisning; Cappelen.
- Malmgren, L.-G. (1983). *Litteraturreception och litteraturpedagogik: utgångspunkter för ett forskningsprojekt*. Lunds universitet.
- Malmgren, L.-G. (1986). *Den konstiga konsten: om litteraturläsning och litteraturpedagogik*. Studentlitteratur.

- Matre, S., Solheim, R. & Otnes, H. (Red.), Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa: forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.
- Michelsen, P. A. (1992). En dyd av nødvendighet. Svar til Frøydis Hertzberg. *Norsklæreren*, (3), 46–48.
- Michelsen, P. A. & Skaftun, A. (2018). Faglighet i skolens litteraturarbeid. *Norsklæreren*, (3), 9–12.
- Moslet, I. (1991). Fagutviklinga og norsklærerrollen. I L. S. Evensen, & I. Moslet, *Nye samfunnsrammer, nye skolerammer – nytt innhold?* Rapport nr. 4, (s. 5–15). Universitetet i Trondheim.
- Moslet, I. & Evensen, L. S. (Red.) (1993). *Skrivepedagogisk fornying*. Ad Notam Gyldendal.
- Moslet, I. & Bjørkeng, P. H. (2000). *Norskdidaktikk: tekstnær og elevnær undervisning*. Universitetsforlaget.
- Nedregård, J. (1981). Litteratur og samfunn: skjønnlitteraturens berettigelse i allmenn studieretning. I K.-A. Madssen (Red.), *Norsk-didaktikk: nokre aktuelle problemstillinger i morsmålsundervisninga* (s. 207–224). Landslaget for norskundervisning; Cappelen.
- Ongstad, S. (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Ongstad, S. (2004). Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP: kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving. Norges forskningsråd.
- Ongstad, S. (2018). Fagdidaktisk forskning i Norden. I T. S. Christensen, N. Elf, P. Hobel, A. Qvortrup & S. Troelsen (Red.), *Didaktik i utvikling* (s. 44–58). Klim.
- Ongstad, S. (2020). Curricular L1 Disciplinarity: Between Norwegianness and Internationality. I B. Green & P.-O. Erixon (Red.), *Rethinking L1 education in a global era, Understanding the (post-)national L1 subjects in new and difficult times, Educational Linguistics*, bd. 48, 83–112. Springer.
- Ongstad, S. (2023). Profesjonalisering av norsk lærerutdanning: et deltakerperspektiv på 50 årskunnskapsutvikling av fag, fagdidaktikk og forskning. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (Red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning: fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (s. 119–155). Cappelen Damm Akademisk.
- Ongstad, S. & Erixon, P.-O. (2023). Et rammeverk for historiske, personlige beskrivelser av profesjonalisering av morsmålsfag – og lærerutdanning. I P.-O. Erixon & Ongstad (Red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning: fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (s. 9–42). Cappelen Damm Akademisk.
- Otnes, H. (Red.). (2015). *Å invitere elever til skriving: ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Landslaget for norskundervisning; Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D. (1992). *Elevens tekst: et utgangspunkt for skriveopplæring*. Landslaget for norskundervisning; Cappelen Damm Akademisk.
- Smidt, J. (Red.). (1983). *Litteraturens muligheter – og elevens: om bruk av litterære tekster i norskundervisningen*. Landslaget for norskundervisning; Cappelen.
- Smidt, J. (1986). *Styrermannen og mannskapet. Om «lærertekst» og «elevtekst» i en skoleklasses arbeid med Jens Børneboes roman Haiene*. Landslaget for norskundervisning; Cappelen.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: Hva de søkte, hva de fant*. Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (1993). *Ny skriveforskning i Norge: en oversikt* (Rapport). Norges Forskningsråd.
- Smidt, J. (1996). *Fornylsels konflikter*. Landslaget for norskundervisning; Cappelen Akademisk Forlag.
- Smidt, J. (2002). Double histories in multivocal classrooms: Notes toward an ecological account of writing. *Written Communication*, 19(3), 414–443.
- Smidt, J. (2004). *Sjangerer og stemmer i norskrommet: kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2009). Developing discourse roles and positionings: An ecological theory of writing development. I R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (Red.), *The SAGE handbook of writing development* (s. 117–125). SAGE.

- Smidt, J. (Red.). (2010). *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Tapir Akademisk.
- Smidt, J. (2018a). *Norskfaget mellom fortid og framtid: scene og offentlighet*. Fagbokforlaget.
- Smidt, J. (2018b). Faglighet i skolens litteraturarbeid – ja, men hvilken? *Norsklæraren*, 42(4), 10–12.
- Ziehe, T. & Stubenrauch, H. (1983). *Ny ungdom og usædvanlige læreprosesser: kulturel frisættelse og subjektivitet*. Politisk revy.
- Østern, A.-L. & Smith, K. (2017). NAFOL – en forskerskole for norsk lærerutdanning. *Norsk tidsskrift for utdanning i praksis*, 11(1), 85–109.
- Aase, L. (1988). *Stilskrivning og danning: om skriveopplæring i videregående skole*. Cappelen.

KAPITTEL 6

Språk och profession – utbildning på svenska i Finland

Sven-Erik Hansén professor, Åbo Akademi

Abstract: In the chapter I apply a longitudinal perspective on processes dealing with conditions for Swedish education in Finland. Under the umbrella of language and profession I attach my personal *life story* to a wider *life history* to highlight the societal context characterized by extensive, sometimes dramatic political upheavals and language policy oppositions that have contributed to the shaping of education for the Swedish speaking minority. By applying an interpretative approach, the aim is to personalize my societal task as a teacher and researcher in Swedish schools and teacher education in Finland. The exploration centers around two related themes. The first concerns the question of language comprising Swedish as the language of instruction and as a school subject. The second theme views a wide scope on the professionalization of teachers, teacher educators and the qualifying institution teacher education for Finland Swedes. This includes uncovering patterns that highlight differentiating solutions for the Swedish language minority within an otherwise nationally homogeneous education system.

Nyckelord: modersmålsundervisning, läroplan, språkminoritet, professionalism, profesjonalisering, lärarutbildning

Sitering: Hansén, S.-E. (2023). Språk och profession – utbildning på svenska i Finland. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonisert lærerutdanning. Fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (Kap. 6, s. 191–228). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.197.ch6>

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Introduktion

Då jag inleder min skolgång i mitten av förra seklet följs en läroplan som togs i bruk ungefär tjugofem år tidigare. Bakom läroplanens tillkomst ligger en händelseutveckling som inkluderar dramatiska inslag. En statlig kommitté tillsätts redan 1912 för att ersätta den första läroplanen för folkskolan som tillkom 1881, eller femton år efter att folkskolan i Finland inrättas. Finland är vid den tiden ett storfurstendöme inom det ryska riket och ett pågående läroplansarbete avbryts till följd av den politiska oro som förryskningen av landet leder till. De ryska nederlagen under det första världskriget skapar emellertid förutsättningar för landets självständighetsförklaring 1917 och det avbrutna läroplansarbetet återupptas, men först efter att ett tragiskt frihets- och medborgarkrig utkämpas. Den nya läroplanen blir klar 1925 och utkommer i förkortad version på svenska ett par år senare. Redan efter att jag hunnit gå två år i skolan tillkommer 1952 en ny läroplan som gäller fram till att grundskolan inrättas under 1970-talet då en ny läroplan för den obligatoriska skolan introduceras.

Då vaknar också insikten om läroplanens betydelse för elevens, skolans och ytterst för samhällets utveckling. Den ideologiska diskussionen om läroplanen öppnar hisnande perspektiv om hur skolämnen gestaltar förståelsen av vår värld och om vem som ska ha rätten att gestalta. Läroplanen visar sig också vara ett hus av drömmar som inte alltid besannas. Att läroplanen för modersmålsämnet i den svenskspråkiga folk- och grundskolan i Finland blir mitt forskningstema är därför givet.

Ur läroplaner har jag följt modersmålsämnets inre utveckling och yttre formande krafter från folkskolans första läroplan till och med den första läroplanen för grundskolan. Den breda forskningsansatsen tangerar även kvalificeringen av lärare, lärarutbildare och lärarutbildning. Professionalisering, professionalism och akademiserad lärarutbildning som professionsinstitution expanderar till huvudteman från 1990-talet, utan att jag dock förlorar kontakten med forskning om modersmålsämnet.

Mot den tecknade bakgrunden är syftet att personliggöra mitt samhällsuppdrag som lärare och forskare. Syftet preciserar jag till två teman i vilka huvuddelen av min forskning kan inordnas. I det första lyfter jag fram några drag ur utvecklingen av modersmålsämnets läroplan för den svenskspråkiga minoriteten i Finland. I det andra flyttar jag sökljuset över på aktörer och institutioner som burit ansvar för utvecklingen av utbildning på svenska. Utvecklingen speglar jag mot de komplexa och tidvis

kampfyllda språk- och samhällspolitiska villkoren för svensk skola och utbildning i Finland.

Den sammanhållande länken mellan temana i min berättelse är att bägge är förknippade med svenskspråkig utbildning. När det är sagt vill jag understryka hur lika de yttre villkoren för den finländska skolan är genom sin historia, oberoende av språk. Målen för den svenska och finska skolan är desamma. Skolans huvudsakliga innehåll och yttre organisation är också desamma. Även timantal och fördelning av ämnen på årskurser regleras av samma bestämmelser. Den administrativa ledningen följer samma lagstiftning och upprätthålls av samma myndighet. Lärarutbildningen är språkligt uppdelad men regleras av samma lagstiftning och genomförs i samma typ av utbildningsinstitutioner. Utformningen av skolans program står under inflytande av samma pedagogiska impulser. Särskilt under skolans första decennier används till en del samma lästexter både på finska och på svenska (Hansén, 2019b).

Även min personliga historia är nära förbunden med språk. Som medlem av den svensktalande befolkningsgruppen har språket präglat mitt liv och mitt arbete. Mitt första modersmål är en djupdialekt med inslag från finskan. Dialekten har beskrivits som egenartad i relation till andra dialekter i landsdelen (Ivars, 2015). Mitt starka minne av dialekten signalerar upplevelsen av samhörighet med bygdens människor. Här vaknar mitt intresse för språk, kanske inte i första hand för språket som system, utan för den mustiga och humorfyllda berättartradition som odlas på min dialekt. Kontakt med finlandssvenskan som regionalt standardspråk knyter jag först som skolelev. Senare blir språket, modersmålet med sina varieteter, mitt första huvudämne och arbetslivet igenom har jag i huvudsak varit verksam i svenskspråkiga miljöer i Finland. Den forskning jag engageras i är med varierande projektioner på något sätt relaterad till mitt modersmål.

Perspektivet på min berättelse är longitudinellt. Urval och emfas knyter jag till en hermeneutisk forskningsansats, vilket betyder att tankar och associationer retrospektivt sammanvävs med syftet att nå en samlad förståelse (Kvale & Brinkmann, 2014). Tidigare förvärvad kunskap och förståelse prövas, tolkas och ur den syntes som växer fram identifierar jag nya trender och mönster. Det betyder att jag kan omtolka och frigöra tidigare forskningsresultat ur sitt ursprungliga sammanhang och utvinna ny kunskap och förståelse. I tillämpliga delar följer jag principer för hermeneutisk tolkning (Ödman, 2007). Tolkningen är filtrerad av mitt levda liv och därför inte förutsättningslös utan bunden till mitt sociala sammanhang (Kvale & Brinkmann, 2014).

Kapitlet är även influerat av narrativ forskning som undersöker villkor för berättande. Genom att berätta kan företeelser och händelser formade av ekonomiska, kulturella, historiska och sociala krafter synliggöras (Johansson, 1999). Krafterna formar villkor för förändring och träder på olika sätt in i en forskares levda erfarenhet (Hydén, 2008). Eftersom kapitlet bygger på redan utgivna publikationer har det karaktären av en sekundär analys som i bästa fall kan vidga och fördjupa förståelsen för tidigare resultat och bidra till en mer helhetlig berättelse.

Ur min forskning identifierar jag mönster som sammanlänkas och konkretiseras i en syntes av min personliga berättelse. Enligt Goodsons (2016a, b) distinktion mellan *life story* och *life history* utgår jag från den förra som jag relaterar till den senare. Min personliga berättelse fogas till den stora världens historia som jag ingår i. Att berätta om sitt liv och sin historia behöver inte betyda ”en subjektiv förvrängning av objektiva fakta” (Brinkmann & Kvale, 2014, s. 363). Människors liv och upplevelser kan ges narrativa uttryck för att fånga in deras karakteriserande drag.

Mina yrkesvärldar

Mitt yrkesliv startar i lärarens värld och går via skolledarens till forskarens värld. Jag utbildar mig först till lärare för den obligatoriska skolans sex första år i mitten av 1960-talet, fortsätter studierna parallellt med lärararbetet och blir modersmålslärare för högstadiet och gymnasiet under förra delen av 1970-talet. Under knappt ett decennium arbetar jag i olika läraruppdrag och som skolföreståndare. Under 1970-talet införs den genomgripande grundskolereformen successivt i Finland. Den grundläggande och gymnasiala utbildningen omorganiseras och i den nya ledningsstruktur som tar form väljer en del kommuner att tillsätta pedagogiska ledare för undervisningen. Som utsedd undervisningschef, den benämning min hemstad Vasa väljer att kalla uppdraget, blir uppgiften att leda utvecklingen av skolans inre arbete i enlighet med läroplanen från 1970.

Arbetet är nyskapande och inspirerande, och behovet av en mångsidig utveckling av skolan, av ökad planmässighet i undervisningen och av lärarfortbildning uppfattar jag som gränslöst. Under de knappt tio år jag arbetar som undervisningschef inser jag successivt behovet av att genom fortsatta forskningsinriktade studier förstärka grunden för mitt arbete. Jämsides med arbetet håller jag kurser inom lärarutbildning och lägger märke till att färsk och autentiska erfarenheter från skolans vardag mottas positivt av

studenter. I mitten av 1980-talet utnämns jag till lektor i pedagogik inom lärarutbildning och blir samtidigt antagen som doktorand i pedagogik.

Att bedriva postgraduala studier i den miljö jag befinner mig är i början mer eller mindre en fritidssyssla som ska utföras vid sidan av arbetet som universitetslärare. Under senare delen av doktorandstudierna blir det dock nödvändigt att med hjälp av stipendier under perioder bedriva forskning på heltid. Ett flerårigt stipendium som forskare vid Finlands Akademi betyder att jag under den avslutande delen av studierna kan forska på heltid. Stipendiet räcker även till att som postdoktor arbeta på ett kanadensiskt universitet under ett år. Valet av universitet hänger samman med mitt intresse för utbildning i ett tvåspråkigt samhälle och dessutom får jag följa med den språkbadsundervisning som Kanada inlett och som vunnit insteg i finländsk språkundervisning. I tvåspråkiga miljöer ges elever inom den språkliga majoriteten möjlighet att få undervisningen förmedlad på minoritetens språk.

Min rörelse i yrkesvärldarna betecknar jag i en mening som progressiv, därför att erfarenheter från den föregående blir en tillgång i den följande världen. I synnerhet vid övergången till forskarvärlden upplever jag min lärar- och ledarerfarenhet som en värdefull resurs i undervisningen. Erfarenheten förser mig med praktiska exempel som åskådliggör företeelser vi behandlar i undervisningen. Med tiden märker jag dock att erfarenhet kan betecknas som en färskvara som drabbas av ett ”bäst före-datum”. Förhållandena i de praktiker jag lämnat förändras nämligen och exemplen i undervisningen tar jag i allt högre grad ur egen och andras forskning. Vid övergången från en värld till nästa upplever jag även spänningar vid mötet med nya och ibland motstridiga sätt att förstå samma typer av företeelser, såsom läroplaner, kollegiesamarbete och forskningsbaserad kunskap. Den nya världen erbjuder emellertid nya utsiktspunkter och genom min forskning får jag möjlighet att konfrontera praktikförankrade erfarenheter med forskningsbaserade kunskaper.

Tema 1: Modersmålsämnet läroplan på svenska i Finland

Primärt bygger det empiriska underlaget för analysen om skiften i modersmålsämnet historia på två studier (Hansén, 1988, 1991), som ur ett brett perspektiv gör anspråk på att helhetsmässigt fånga in modersmålsämnet såsom det framstår i läroplaner, i läroböcker och i lokala styrdokument.

I texten hänvisar jag inte explicit till de här studierna, men i övrigt refererar jag använd forskning på sedvanligt sätt.

Kronologiskt ligger tyngdpunkten i min forskning fram till 1990-talet på modersmålsämnet. Utifrån en masterexamen med modersmålet (nordisk filologi) som huvudämne och en annan med pedagogik blir det naturligt att kombinera ämnena. Det första temat handlar därför om modersmålsämnets utveckling i de läroplaner som varit i bruk för den grundläggande utbildningen (folk- och grundskola) från 1860-talet fram till 1980-talet. Temat avgränsar jag till att gälla den svenskspråkiga skolan i Finland och i ansatsen inkluderar jag perspektiv på samhällseliga villkor för en språkminoritets utbildning. En annan avgränsning är att den första delen omfattar utvecklingen från 1860- till 1920-talet, och jag disputerar inom vetenskapsområdet pedagogik. Den andra delen löper fram till 1980-talet och leder till att jag i början av 1990-talet disputerar i svenska vid en språkvetenskaplig fakultet på ett annat universitet.

I det följande väljer jag några exempel ur min forskning som belyser villkoren för och innehållet i modersmålsämnets utveckling. I den i övrigt jämna utvecklingen inträffar ibland företeelser som på ett eller annat sätt stör eller till och med hotar språklig likvärdighet. Ur den metodiska ansats som fokuserar dylika företeelser lånar jag begreppet kritiska händelser (*critical incidents*) (Simmons, 2018). Frågan om vad en ”kritisk händelse” är kan, såsom Flyvbjerg (2010) framhåller, inte identifieras med hjälp av universella metodologiska principer. Den definition som ligger nära mitt bruk av begreppet refererar till händelser och företeelser som i något avseende stör en given ordning och ger en inblick i förhållanden som gäller i den omgivning som studeras.

Krav på språkligt uppdelad utbildning

Förbindelsen språk, nation och skola har varit aktuell sedan det moderna skolväsendet etableras i Finland under 1800-talets senare hälft, och skolans tillkomst är nära förbunden med nationalismens och industrialiseringens framväxt. Den finländska varianten av 1800-talets nationalitetsrörelser knyts starkt till språk och skola. Språket börjar uppfattas som ett sammanhållande band mellan invånarna och nationens centrala uppgift är av fostrande karaktär. Samma typ av nationalistiska tendenser har jag även kunnat iaktta i andra nordiska länders läroplaner vid samma tid. Exempelvis i Norge utvecklas mot slutet av 1800-talet en ”norskhetsideologi

og nasjonsbyggingstanke” som fungerer som en ideologisk överbyggnad för ämnet norska (jfr Fjørtoft, 2014; Steinfeld, 1986).

Vid tidpunkten för (folk)skolans tillkomst i Finland ger samhällets tvåspråkighet finskan och svenskan en klar funktionell distribution. Den svensktalande befolkningen i Finland utgör vid den här tiden en minoritet (ungefär 14 procent) samtidigt som den kulturellt och även politiskt dominerande eliten finns inom den svenskspråkiga gruppen. Av historiska skäl betraktas svenskan som ett *högspråk* inom kultur och förvaltning. Finskan har dittills framför allt varit *allmogens språk*. Obalansen mellan befolkningsgruppernas språkliga fördelning och landets ledande språk resulterar i motsättningar som ger den nationella rörelsen i Finland dess karakteristiska drag. Språket blir samlande inom vardera språkgruppen och splittrande mellan grupperna (Hansén, 2004; Hansén & Sjöberg, 2017). Här ligger också en orsak till att både finsk- och svenskspråkiga, utifrån sina motiv, betonar betydelsen av att språken inte blandas i samma skola. Principen om ett språkligt uppdelat skolsystem, om möjligt även skilda skolhus, konfirmeras i en kejsarlig kungörelse 1893 som stipulerar att ”[u]ndervisningen sker på elevernas modersmål, dock att elever med olika undervisningsspråk icke sammanföras i en och samma skola, där sådant kan undvikas” (Lönbeck, 1901, s. 214).

Bägge språkgrupperna är utifrån sina språkkulturella motiv således måna om att skapa ett språkligt uppdelat skolsystem. Beslutet är språkkulturellt betydelsefullt därför att det entydigt slår fast den princip om en språklig uppdelning av skolan som fortfarande gäller. Med dagens termer byggs ett skydd upp som ger samma förutsättningar för båda språkgruppernas utbildning. Mot den här bakgrunden har det varit oroväckande att en diskussion bland svenskspråkiga initierats under 2000-talet om att omvandla en del av svenskspråkiga skolor till tvåspråkiga. Uppfattningarna är dock starkt delade och motståndet verkar primärt handla om de risker som en språkligt integrerad skola kan ha för minoriteten. Språkbadsskolor kan däremot, genom att erbjuda en utvidgad undervisning i svenska för majoriteten, bidra till att upprätthålla och till och med förstärka landets funktionella tvåspråkighet (Hansén & Sjöberg, 2017).

Identisk läroplan för språkgrupperna

En företeelse som med dagens blick framstår som mer eller mindre uppseendeväckande är att utbildningen av lärare, som inleds tre år före

folkskolans etablering 1866, är finskspråkig. Den ledande skolmannen Uno Cygnaeus, själv svenskspråkig, hävdar nämligen att blivande lärare för de fåtaliga svenska skolorna utan svårighet kan undervisa på svenska även om de genomgår en finskspråkig lärarutbildning. Hans krav är pragmatiskt förankrat i siffermaterial om befolkningens språkliga fördelning och då han talar om behovet av en allmän medborgerlig bildning är det särskilt den illitterata finstalande befolkning han avser. Reaktionerna bland svenskspråkiga låter inte vänta på sig och kraven på en egen svenskspråkig lärarutbildning växer. Olägenheten med att lärare för svenskspråkiga folkskolor utbildas på finska framstår i min tolkning som en ”kritisk händelse” som rör grundläggande villkor för svensk skola. Utgången blir att en språkligt baserad uppdelning på två svenskspråkiga seminarier etableras i början av 1870-talet: ett för kvinnliga och ett för manliga lärare.

Folkskolan inrättas 1866 men den första egentliga läroplanen tillkommer först ungefär femton år senare (1881) och är utarbetad av Cygnaeus. Dittills har folkskolan tillämpat den läroplan som gäller för de normalskolor som ansvarar för blivande lärares undervisningspraktik. Den samlande benämningen för läsning, skrivning och grammatik blir modersmålet som upptar en dryg fjärdedel av timplanen. Grammatikundervisning inordnas i första hand i läsning men ska även tas upp i anslutning till skrivundervisning.

Med dagens mått mätt kan etableringen av modersmålet som skolämne te sig föga dramatisk. En tilldelande tolkning är dock att läroplanen representerar ett omfattande kvalitativt skifte i synen på språkets samhälleliga betydelse. Språket ges i skolan ett innehåll och en form som didaktiskt anpassas till en bestämd målgrupp. Folkskolan bryter med den tidigare förhärskande religiösa läskulturen och skiljs formellt även från kyrkan. Skolan inordnas i den statliga och kommunala förvaltningen, och nya sekulära texter tas i bruk. Medan kyrkans läsundervisning begränsas till kända texter, som katekes och psalmbok, är folkskolans ambition att utveckla en läsförmåga som även kan praktiseras på okända texter. Jämsides med ett himmelskt fosterland träder nu ett jordiskt fosterland in på scenen. I läsprogrammet blandas således religiösa och sekulära, särskilt nationalistiska, intressen i läskulturen.

Folkskolans tillkomst är knuten till samhälleliga förändringar som förutsätter en funktionell läsförmåga av sina medborgare. Den kommunala förvaltningen förnyas, protokoll ska skrivas och läsas samt handlingar produceras. Den skrivförmåga som folkskolan ska stå för kräver arbetsbord som underlag för övningar liksom pennor och papper. Dagstidningar

börjar utkomma och ger utblickar från en vidare värld än hemorten. Det finns således en ny samhällelig motivering för läs- och skrivundervisning (Hansén et al., 2021).

Att läroplanen ska vara identisk för språkgrupperna förefaller vara en självklarhet för Cygnaeus. Även om finska och svenska är olika till ursprung, ordförråd och struktur beskrivs nämligen innehållet på samma sätt och med hänvisningar till samma teman och texter. Samma texter, tillgängliga på svenska och finska, finns att tillgå. Samstämmigheten i tillgången tolkar jag utifrån min förståelse i dag som anmärkningsvärd, i synnerhet med hänsyn till att de två böcker som blir långkörare och mest betydelsefulla är skrivna av svenskspråkiga författare och översatta till finska. Den ena, Johan Ludvig Runebergs *Fänrik Ståls sägner* (del 1, 1848; del 2, 1860) är en poetiskt romantiserad skildring av kriget 1808–09 då Sverige måste avstå Finland till Ryssland. Den andra, Zacharias Topelius läsebok *Boken om vårt land* (1875), är skriven utifrån en liberal syn enligt vilken finländare, finsk- och svenskspråkiga, ska kunna identifiera sig med landet och folket. Oberoende av läroplansreformer fortsätter de här böckerna att brukas fram till andra världskriget, självfallet vid sidan av flera andra. Tillsammans med kollegerna Wikman och Sjöberg har jag i en artikel (Hansén et al., 2021) analyserat en del av innehållet i *Boken om vårt land* med syftet att identifiera drag som belyser orsaker till dess popularitet i både svensk- och finskspråkiga skolor. Författaren lyckas formulera sig mångsidigt, enkelt och anpassat till unga läsare och personifierar framställningen på ett sätt som skapar ett emotionellt berörande och motiverande innehåll.

En förkortad läroplan för den svenskspråkiga skolan

Den läroplan som tillkommer i form av ett kommittébetänkande *Lantfolkskolans läroplan* (1925/1927) innebär en avsevärd utökning och konsolidering av föregående läroplan. Nu har läroplikt införts och skolgången förlängts med två år genom att den lägre folkskolan integrerats och utökats med fortsättningsundervisning. Initiativet att på språklig grund skapa en differentierad skolförvaltning lyckas inte helt, men en avdelning för svenska skolfrågor inom den nationella myndigheten Skolstyrelsen inrättas 1920.

Läroplanens brokiga tillkomsthistoria är nära sammanlänkad med skolmannen Mikael Soininen (tidigare Johnsson) som brukar räknas som den finländska didaktikens förgrundsgestalt. Han leder läroplanskommittén

och i början av seklet publicerar han två böcker om didaktik (*Opetusoppi I–II [Didaktik]* (1901, 1906), inspirerade av sommarkurser han håller för folkskollärare och av Waldemar Ruins bok *Om karaktärsbildningens didaktiska hjälpmedel* (1887). Soininens böcker används flitigt och långvarigt vid seminarierna. Böckerna kan ses som försök att i Johann Friedrich Herbart's anda utveckla en didaktik, i både allmän- och ämnesdidaktisk mening. Han urskiljer i undervisningen en yttre form, synlig i metod och kommunikation, och en inre, relaterad till själva lärandet. Soininen följer den herbartianska tanken om att kategorisera läroämnena enligt den betydelse som de tillmäts ha för människans liv och relationer. För modersmålsämnet del betyder kategoriseringen att lästexterna tillsammans med historia och naturvetenskaper hamnar i den högsta prioritetskategorin. Tal-, läs- och skrivträning betraktar han som praktiskt nödvändigt, men till sitt fostrande innehåll är formell träning fattigt och prioriteras därför lägre.

Tillkomsten av den nya nationella läroplanen (1925/1927) är förknippad med en speciell omständighet som rör den svenska skolan. Den svenskspråkiga versionen ges ut i förkortad form två år senare. Statsmakten uttalar nämligen kravet på att läroplanen ska reduceras med en tredjedel. I en anmärkning skriver Alfons Takolander, som bearbetat och översatt *Lantfolkskolans läroplan*, att "[f]örkortningen har verkställts ej blott i form av direkta uteslutningar utan även, och främst genom sammandrag av vissa partier" (1927, s. 7). Statsmaktens åtgärd är anmärkningsvärd och kan utifrån min definition karakteriseras som en "kritisk händelse", eftersom den placerar svenskspråkig skola i en ojämlig ställning jämfört med den finskspråkiga. Händelsen uppmärksammas knappt i *Tidskrift för folkskolan*, den ledande tidskriften för den svenskspråkiga folkskolan. Jag hittar visserligen en analys av innehållet i läroplanen, men där konstateras endast i förbigående att den svenska versionen av betänkandet är något förkortad (Birck, 1928).

Jämfört med den föregående läroplanen läggs nu en ny betoning på modersmålsundervisningens uppgift att stödja elevernas muntliga framställning. Motivet är praktiskt betingat och hänvisar till att "den allmännaste och i livet nödvändigaste användningen av språket är dess begagnande i tal" (1927, s. 155). Motivet rymmer också en ämnesintegrativ tanke om att undervisningen inte förslår för talträning utan måste även "överföras på lektionerna i realämnena" (1927, s. 155), som på det här sättet också kan betjäna modersmålsundervisningen. Såsom tidigare

bibehålls läsningens och skrivningens centrala ställning, Grammatiken ska fortsättningsvis tjäna som stöd för språkliga övningar och herbertianismens ämnesprioritering bidrar till att bevara ämnets formalistiska prägel.

Jämsides med att Runebergs och Topelius böcker utkommer nya läseböcker på bägge språken. Innehållet är moraliskt-religiöst fostrande. En idyllisk och idealiserad värld målas upp och det förnöjsamma livet på landet besjungs liksom naturen och årstidernas växlingar. Eleverna läser inte om social oro och utslagning, om industrisamhällets framväxt och om omänskliga arbetsförhållanden. Överhuvudtaget uppammar läslitteraturen inte till en kritiskt reflekterande inställning till omvärlden. Skrivundervisningen betonar den fria skrivningen med psykologiskt präglade motiveringar som att "[b]arnets livliga fantasi och ursprungliga omedelbarhet, dess oräddhet att framställa sina tankar, få ej genom reglementerande hindras och störas" (1927, s. 162).

Nytt i programmet är således accentueringen av språkträningens praktiska betydelse, särskilt tal- och skrivträning. Enligt en sammanvägd tolkning bibehåller modersmålsundervisningen dock sin tyngdpunkt på språkets form och struktur samt på ett högspråksideal som förhåller sig restriktivt till dialekter. I utbudet av läroböcker sker inga markanta förändringar. Läroböcker som separerar undervisningen i skrivning och grammatik används fortsättningsvis. Ett argument för en separerad undervisning är att folkskolan tjänar som bottenkola med uppgift att även förbereda elever för inträde i lärdomsskolan.

En läroplan med anspråk på forskningsgrundad kunskap

En växande tro på betydelsen av forskningsgrundad kunskap som underlag för beslut leder till att läroplansreformen 1952 (*Folkskolans läroplanskommittés betänkande II. Läroplan för den egentliga folkskolan*) föregås av en omfattande försöksverksamhet i vilken både finsk- och svenskspråkiga skolor deltar. Försöksverksamheten reflekterar expansionen av psykologisk-pedagogisk forskning under den här tiden. Ett syfte är att utvärdera den optimala tidpunkten för olika typer av lärostoff i skolans ämnen. Innehållet i ämnet preciseras utifrån genomförda försök och minimikrav fastslås för undervisningens olika moment, vilket i sig verkar separerande.

Mer än i tidigare läroplaner framhålls ämnets praktiska funktion att svara mot samhällets krav. I uppdraget inkluderas en rad färdigheter, som förmåga att svara i telefon, att skriva telegram, annonser, fullmakter, kvitton och att fylla i postanvisningar. Vidare krävs färdigheter i tidningsläsning och i bruk av bibliotekens kortregister och uppslagsverk. Toleransen gentemot språkliga varieteter ökar och dialekterna förklaras bära på ett andligt kapital som skolan kan utnyttja på många olika sätt i tal- och skrivträning. Målet står emellertid fast. Eleverna ska lära sig rätt uttal och förmåga att i tal och skrift felfritt behandla det gemensamma normspråket. Dialekter förblir därför ett närspråk som måste vika till förmån för det offentliga språket.

Ämnena modersmål och matematik ska behålla det högsta timantalet i folkskolans lägre årskurser, eftersom de anses utgöra viktiga förutsättningar för fortsatta studier. Modersmålsämnet når i årskurserna 3–6 en andel som närmar sig en tredjedel av den totala timplanen. Trots tätplatsen har ämnet en starkare ställning i läroplanerna i Sverige, Norge och Danmark (Hansén, 2019b).

Den samlade bilden av modersmålsämnet fram till 1950-talet framstår enligt min tolkning som mer komplex i jämförelse med min tidigare förståelse. Det longitudinella perspektivet synliggör förskjutningar i ämnets innehåll och struktur liksom drag som bibehålls. Omfattningen expanderar från en kort och katalogmässigt förtecknande läroplan 1881 till en alltmer utförligt beskrivande och argumenterande presentation av modersmålsämnet. Från en individualistisk språksyn, som föga uppmärksammar språkets sociala aspekter och en formalistiskt separerad språkträning, växer en mer funktionalistisk språksyn långsamt fram. Med en viss försiktighet kan läroplanerna (1925/1927; 1952) knytas till påverkan från reformpedagogik som under den här tiden får fotfäste i landet. Den tar sin utgångspunkt i individens och gruppens behov och nytta, och kommunikation och lärande i naturliga livssituationer betonas. Växelspelet mellan individ och samhälle leder till att språkets sociala och kommunikativa funktion understryks, särskilt i läroplanen från 1952, och synen på ämnet utvecklas i en funktionalistisk riktning med ökad betoning på en helhetsorienterad modersmålsundervisning. En spänning ligger dock kvar mellan en funktionalistisk ambition, som betonar muntlig framställning och praktikrelevant skrivträning, och ett formalistiskt synsätt, som håller kvar en formell och isolerad färdighetsträning inom ämnets olika moment.

Modersmålsämnet "glöms bort" i läroplansreformen 1970

Då grundskolereformen genomförs under 1970-talet är jag studerande, lärare och skolledare. Från mitt perspektiv är det fascinerande att få följa och engagera mig i det historiska skiftet då ett utbildningssystem ger plats för ett nytt. Reformen är genomgripande och gäller inte enbart en ny läroplan utan hela utbildningssystemet, skolan och lärarutbildningen. Då skapas den nioåriga enhetsskolan, då integreras lärarutbildningen i landets universitet och då knyts merparten av formell lärarkompetens till en masterexamen. Att tidigare utbildningsvägar sammanförs i en universitetsexamen, definierad som forskningsbaserad, innebär ett genomgripande kvalitativt skifte i finländsk lärarutbildning. Akademiseringen av lärarutbildningen har till sin betydelse jämförts med den reform som Cygnaeus var med om att genomföra drygt ett sekel tidigare (Kuikka, 2010). Liksom då drivs reformen under 1970-talet av framstegsvänliga politiker och akademiker. Företrädare för universitet hävdar, i tillägg till den betydelse en vetenskapligt baserad lärarutbildning har, att dess akademiska kvaliteter till och med reflekterar en nations utvecklingsstadium (Sitomaniemi-San, 2015).

Läroplanen för grundskolan utkommer 1970 i en allmän och en ämnesspecifik del (*Grundskolans läroplanskommittés betänkande I, A4; II, A5*). Ett exempel på svårigheten att realisera kraven på likvärdiga villkor för utbildning är förknippat med modersmålsämnets läroplan. Läroplanen utarbetas av en omfattande statlig kommitté, som naturligt nog har finskspråkig majoritet. Två omständigheter överraskar mig då jag studerar läroplanen. Den ena gäller tillkomsten, den andra innehållet.

Tillkomsten av läroplanen för den svenskspråkiga skolan har ett dramatiskt drag över sig, då chefen för skolstyrelsens svenska avdelning bekräftade att modersmålsämnet för den svenska grundskolan i ett skede av reformarbetet "glöms bort". Den här "kritiska händelsen" leder till att en läroplan måste skapas under stor tidspress. Resultatet blir att den progressiva strävan i läroplanens allmänna del och i den föregående planen (1952) bryts. Reformen föregås inte heller av någon försöksverksamhet. Fakticiteten bakom händelsen avslöjar att övergripande principer om likvärdiga utbildningsmöjligheter inte följs upp på ett självklart och konsekvent sätt. Det behöver inte betyda att en medveten avsikt skulle ha legat bakom händelsen, men den visar minoritetens utsatthet i realiteten.

Den andra omständigheten som rör innehållet är att den snabbt tillsatta arbetsgruppen för att utforma läroplanen för modersmålsämnet förefaller ha haft en bristfull inblick i läroplanens första del som drar upp progressiva riktlinjer för utbildningens sociala mål. Enligt min intervju med avdelningschefen för Skolstyrelsen är den svenskspråkiga sakkunniggruppen påverkad av ”läroverkstraditionen”, rotad i studier av klassiska språk. Beskrivningen av ämnet inleds med att språket primärt betraktas som ett meddelelsemedel, vilket betyder att ämnets instrumentella funktion understryks. Återgången till en ensidigt formalistisk syn förstärks och modersmålet profileras som ett tekniskt färdighetsämne. En traditionell språksyn framtonas igen, trots att både den reformpedagogiska och språkvetenskapliga utvecklingen sedan decennier tillbaka framhävt språkets sociala och kommunikativa funktion.

Även om en ny läroplansreform genomförs först i mitten av 1980-talet, inträffar ett betydelsefullt kvalitativt skifte i språksyn redan tidigare då Skolstyrelsen 1977 ger ut en stödjande handledning (*Modersmålet i grundskolan. Förslag till basmål och innehåll, 17c*). Här tas vetenskapligt grundade argument till hjälp. Handledningen förankras i aktuell pedagogisk och språkdidaktisk forskning, och texten är till sin karaktär argumenterande. Jag tolkar den som ett definitivt genombrott för en funktionalistisk språksyn och ser handledningen som en organisk vidareutveckling av den syn som framtonar redan i läroplanen från 1952. Särskilt utifrån utbildningssociologiska och sociolingvistiska argument betonas modersmålsämnets kommunikativa och socialt fostrande och samhällliga betydelse. Följdriktiga konsekvenser är att elevernas språkliga utgångsläge ska prägla undervisningens inriktning och nivå, och att undervisningen ska präglas av en nyanserad och tolerant hållning till språkliga varieteter.

Reformen blir även startpunkten för min forskningsarena om skola och lärarutbildning. De första empiriska studierna rör läroböcker, och min utbildning och arbetserfarenhet leder forskningen in på teman som rör svenskspråkig utbildning i Finland. I det som blir min licentiatavhandling i pedagogik (Hansén, 1985) försöker jag identifiera finlandssvenska inslag i ett urval av grundskolans böcker. Motivet till studien ligger i iakttagelsen att en anmärkningsvärt stor andel av läroböcker för tidiga skolår importeras från Sverige och tas i bruk utan anpassning till finländska förhållanden. Läroplanens språkkulturella mål blir krävande att fylla då elever i en serie av läseböcker för årskurserna 1–3 möter Tor och Lena som åker till Dalarna för att plocka hjortron, får ett brev av en klass från Möja i Stockholms

skärgård och betalar med kronor och ören. Perspektivet är sverigesvenskt och den föreställningsvärld som förmedlas är åtminstone till en del främmande för svenska elever i Finland. I dag har situationen avsevärt förbättrats, även om det förblir en utmaning att jämlikt tillgodose minoritetens behov av läroböcker.

Modersmålsämnets fortsatta utveckling

Utvecklingen av modersmålsämnets läroplan efter 1970-talet har jag inte systematiskt följt upp, utan endast gjort nedslag inom ramen för avgränsade teman som jag behandlar i artiklar, bokkapitel och andra publikationer. Utöver analysen av didaktiska drag i Topelius *Boken om vårt land* intresserar jag mig för minoritetsfrågor och deltar, efter året vid ett kanadensiskt universitet, i internationella nätverk. Konferenser hålls på olika håll i världen där olika språk och kulturer lever sida vid sida, vanligtvis som majoritet och minoritet. Minnesbilden är att deltagare ofta uttrycker sin förundran över den juridiskt välreglerade och trygga ställning som den svenskspråkiga minoriteten i Finland har. Utbildningssystemet från förskola till ”högskola” ger likvärdiga förutsättningar för majoriteten att utöva sin kultur på svenska. I ett nummer av *Journal of Curriculum Studies* 2004 inbjuds en grupp forskare vid min institution att medverka med bidrag om ämnet *Language in a bilingual society*. Vi presenterar historiska och aktuella aspekter på den svenskspråkiga utbildningens villkor i ett tvåspråkigt samhälle.

Ett annat intresseområde rör således frågan om relationen mellan den officiella läroplanen och de språkkulturer skolan ska betjäna (Hansén, 2004, jfr även Hansén, 1993 och Hansén, 1994b). Med hjälp av begrepp som samla (*homogenize*) och separera (*differentiate*) följer jag den spänning som jag identifierat mellan polerna. Trots ett enhetligt läroplanssystem, en enhetlig lärarutbildning och en enhetlig skolorganisation är möjligheter till språkkulturella markeringar och variationer inte utestängda.

Mina studier om modersmålsämnets läroplansutveckling avslöjar också vilken betydelse enskilda aktörer kan utöva på lärarutbildning och skolans modersmålsundervisning. Ett exempel på en sådan aktör var Karl Johan Hagfors som på 1890-talet disputerar på en svensk dialekt i Finland och blir modersmålslärare och direktor för det ena av de svenskspråkiga seminarierna. Jag nämner honom därför att hans undervisning och hans publicerade läroböcker i skrivning och språklära utges i ett stort antal upplagor

och används under ungefär fem decennier (Hansén, 1994a). Bokens långa omloppstid kan, beroende på valet av perspektiv, tolkas som ett uttryck för en hållbar produkt, för en trögrörlig skolutveckling eller för en kombination av dessa. En slutsats jag drar av hans verksamhet är betydelsen av en planmässig och logiskt uppbyggd undervisning. Med dagens terminologi kan han betecknas som en kvalificerad ämnesdidaktiker. Även om han understryker att grammatikundervisning ska integreras i läs- och skrivundervisning, bidrar hans böcker till att förstärka en formalistisk språkträning inom separerade delområden. Spåren i lokala läroplaner för ett urval av skolor hänvisar ofta till sidor i hans böcker och dokumenterar den betydelse en enskild aktör kan ha när undervisningen realiseras.

En generös hållning till språkvarieteter växer fram

Ytterligare ett exempel som studier om modersmålsämnet genererat har varit att granska utvecklingen av hur språkutvecklande och språkvårdande aspekter behandlas under olika tider i läroplaner och läroböcker (Hansén, 2019a).

Ur min forskning framträder en restriktiv hållning gentemot språkvarieteter som med varierande argument i stort sett bibehålls fram till slutet av 1970-talet. En viss distinktion som det långa tidsperspektivet dock avslöjat är att läroplanstexterna i någon mån öppnar för en mer förståelsefull inställning till dialektala drag, även om syftet är att hos eleverna utveckla ett korrekt språkbruk. Däremot förmedlar både debatt och läroböcker en restriktiv, ibland även en avog inställning, till avsteg från normspråket. I förstärkt form återfinns inställningen i Hugo Bergroths bok *Finlandssvenska: handledning till undvikande av provinsialismer i tal och skrift* (1917). Han drar upp riktlinjer för en språksyn och språkvård som strikt följer en norm- eller standardspråkslinje. Speciella så kallade finlandismer, influenser från finskan och ord och uttryck från befolkningens språkkultur brännmärks.

Brännmärkningen drabbar även mig personligen och har stannat kvar i minnet som en konkret erfarenhet av mötet mellan en intolerant språklig konvention och en tioåring som inte följer normen. Att lämna en liten landsortsskola, i en bygd dominerad av en djupdialekt, och flytta till en stor tätortsskola där ett provinsiellt högspråk talas, gör mig mer eller mindre stum för en tid. Stoltheten över att jag svarar rätt byts snabbt ut mot skammen över att ha uttalat ordet elefant med allt för spetsiga e-ljud. Mitt uttal

väcker nämligen munterhet i klassen och skapar en rädsla för att överhuvudtaget våga uttrycka mig. Tänk om jag igen gör fel!

I handledningen till modersmålets läroplan (*Modersmålet i grundskolan. Förslag till basmål och innehåll*, 1977 17C) sker, såsom jag påpekat, ett kvalitativt skifte i synen på språkliga varieteter. Här dras nämligen riktlinjer upp för en undervisning som tar sin utgångspunkt i elevens hemspråk, särskilt tack vare professor Bengt Lomans insats. I en artikel 1984 utvecklar han vidare sin syn på hur dialekter kan behandlas i modersmålsundervisningen. Skriftspråket är *ett*, vilket betyder att eleverna ska lära sig normspråket, men han rekommenderar en mjuk övergång från elevens språkvarietet till standardsvenska. Eleverna ska systematiskt tränas i att iaktta vilka former som hör hemma i dialekten och vilka som tillhör standardsvenska. På det här sättet kan de utveckla en säkerhet i bägge systemen, menar Loman.

Den tillåtande och inkluderande didaktik för modersmålsundervisningen som Loman talar för är framträdande i handledningen, som han är med om att utforma. Jag kommer själv ihåg vilket starkt intryck den inkluderande synen gjorde på mig. Till och med den dialekt jag en gång blev utskrattad för dög! Handledningen sätter avtryck i forskning och läroböcker och påverkar skolans praktik, även om restriktiva förhållningssätt lever kvar.

Tema 2: Profession och professionsinstitutioner

I det här avsnittet lägger jag fokus på den forskning som jag varit engagerad i och som inkluderar aktörsgupper inom lärarutbildningen som professionaliserande institution.

En lärarprofession etableras

Även om jag inte explicit undersökt folkskollärarprofessionen har den breda ansats jag tillämpat i granskningen av modersmålsämnets läroplaner även belyst kvalificeringen av lärare. Tillkomsten av folkskolan innefattar etableringen av en lärarutbildning som förläggs till ett antal seminarier och tillhörande övningsskolor som inrättas i olika delar av landet. Genom seminarieutbildningen växer en ny profession, folkskollärare, fram medan lärare för läroverk genomgår universitetsutbildning. Systemet med

utbildning av olika lärargrupper bibehålls fram till 1970-talet då lärarutbildningen akademiseras.

Då jag återvänder till min utbildningshistoriska forskning för att få överblick över kvalificeringen av lärare är det få uppenbara kvalitativa skiften som tydligt avtecknar sig i seminariernas utveckling. Till uppläggning och innehåll sker visserligen justeringar, som att utbildningen förlängs och att kraven på lärarnas kunskaper och färdigheter successivt växer. Utbildningen är påverkad av den herbartianska betoningen av lärarens etiskt fostrande ansvar som betonas i föreskrifter. Blivande lärare tillskrivs, utöver kunskaper och färdigheter, karaktärsegenskaper som uttrycks i termer av krav på ”kristligt och sedligt lefverne” i *Hans Kejsrerliga Majestäts Nådiga Förordning angående organisation av folkskolväsendet i Storfurstendömet Finland* 1866. (Lönnbeck, 1901, 27). Herbert Tingstens boktitel *Gud och fosterlandet* (1969) sammanfattar den läroplanskod som följs.

Uppmärksamhet på lärarens sedliga liv luckras långsamt upp och nya betoningar markerar egenskaper som mångsidigt ska karakterisera lärarprofessionen. Förändringen syns särskilt i den progressiva läroplanen från 1952 som framhåller nya egenskaper och krav på hur blivande lärare ska kvalificeras. Behovet av vetenskapligt grundade kunskaper i psykologi poängteras i teman som ”Den individuella egenartens utveckling” (*Folkskolans läroplanskommittés betänkande II. Läroplan för den egentliga folkskolan* 1952, s. 21–22).

Den växande tron på vetenskapens betydelse i kvalificeringen av lärare står dock i kontrast till den kritik som författaren Nils-Börje Stormbom riktar mot seminarierna i början av 1950-talet. Han går till hårt angrepp mot deras konservatism och anklagar utbildningen för att bidra till inkräkthet och stagnation av det kulturella livet. ”Roten till det onda” ligger i lärarutbildningen som leder till att folkskolläraernas kulturella inställning är mer konservativ än vad som är riktigt hälsosamt – också de yngres. Eftersom de i många fall fortfarande är bygdernas andliga ledare, är det klart att deras attityder färgar av sig på ungdomen (Stormbom, 1952, s. 26).

Även om angreppet utgör ett enskilt och personligt inlägg signalerar det, enligt min läsning, en tidigt framförd principiell syn på att seminarieutbildningen börjar betraktas som en alltmer otidsenlig professionsinstitution. Seminarierna bedriver ingen forskning och utbildningen representerar en normativ uppfattning av kunskap som förmedlas genom undervisning och läroböcker.

Under 1960-talet intensifieras debatten om huruvida systemet med parallellskola ska behållas eller ersättas med ett enhetligt skolsystem som integrerar folkskolan och den ”lärdä” skolan i en gemensam grundskola. Debatten omfattar även frågan om vilken typ av lärarutbildning ett enhetligt skolsystem skulle kräva.

På vetenskaplig grund – kamp om lärarutbildningens placering

Efter året som postdoc-forskare i Kanada återgår jag hösten 1990 till Åbo Akademi och lektoratet i pedagogik som i huvudsak innebär undervisningsarbete utan avdelad tid för forskning. Uppdraget som institutionsföreståndare under förra delen av 1990-talet begränsar ytterligare möjligheter för forskning. Under decenniet sköter jag i omgångar biträdande professuren i pedagogik med inriktning mot modersmålets didaktik och professuren i pedagogik tills jag 1996 utnämns som professor i tillämpad pedagogik.

Utnämningen ett par år senare till den ena prorektorn vid Åbo Akademi och campusrektor vid Vasa-enheten innebär att jag fram till 2010 jämsides fortsätter att bära det fulla ansvaret för min professur. Situationen underlättas av att jag får möjlighet att anställa en forskningsassistent, vilket i praktiken betyder att assistenten, jämsides med andra uppgifter, även bedriver forskning tillsammans med mig. Genom arrangemanget kan jag fortsätta att forska. Kontakten med forskning förstärks också av att jag handleder doktorander och leder forskningsprojekt. Den egentliga startpunkten för min forskning om lärarprofession och lärarutbildning som profession sinstitution sker under 1990-talet. Då träder den modernmålsdidaktiska forskningen i bakgrunden utan att jag helt förlorar kontakten med den.

Min personliga karriärhistoria är sammanlänkad med en vidare historia som rör den omfattande reform av lärarutbildning som genomförs under 1970-talet. Akademiseringen av utbildningen betyder att seminarierna upphör med sin verksamhet. Den svenskspråkiga utbildningen inordnas i en pedagogisk fakultet som inrättas vid Åbo Akademi och förläggs till Vasa, som geografiskt ligger långt från etablerade universitetsorter. Avsikten är att genom placeringen öka den regionala balansen i tillgången på universitetsutbildning på svenska.

Placeringen både föregås av och leder emellertid till en långvarig och tidvis uppsplitande kamp som involverar regioner där huvuddelen av finlandssvenskarna är bosatta. Enskilda, medier och institutioner engagerar

sig i diskussionen. Bristen på lärare som kritiken ofta riktar sig mot är under perioder problematisk, särskilt i huvudstadsområdet, även om vi utbildar fler lärare än vad bestämmelserna egentligen förutsätter. Orsaker till bristen på lärare är komplexa och handlar om variationer i utbildningsutbud mellan regioner, om utbildningstraditioner och om status, för att nämna några. Vi genomför ingående utredningar där vi kartlägger lärarsituationen och kan även korrigera en del uppgifter som florerar i medier (Lithén & Hansén, 1998).

En del av kritiken riktas även mot kvaliteten på utbildningen. Den högljudda tonen och sättet att angripa en lärarutbildning placerad utanför kultursvenskhetens traditionella domän växer tidvis utöver rimliga proportioner, exempelvis när den ledande kulturinstitutionen Svenska kulturfonden igångsätter en egen utvärdering av lärarutbildningen. I ett inlägg påtalar jag kulturfondens initiativ och skriver:

Kulturfonden har gett sig in i ett geografiskt styrt spel som ytterligare bidrar till sönderfallet av det Svenskfinland som den fått i uppdrag att kulturellt försöka hålla samman. Kulturfondens angrepp, liksom tidnings- och andra medieinlägg, har inte varit drivna av omsorg om lärarutbildningen utan av försök att slå mot den, även om angreppen gömt sig bakom en klichéfylld retorik om oro för och omsorg om våra barn. (Hansén, 2014).

Kritiken mot utbildningen kan till en del knytas till motsättningen centrum-periferi som avslöjar geografiskt, socialt och kulturellt betingade mönster av spänningar mellan regioner (Erlingsson et al., 2021). Ordparet kan även tolkas som en sentida utlöpare till begreppen kultur- och bygdesvenskhet som myntas under senare delen av 1800-talet. Även om dikotomin är en förenklad konstruktion speglar den motsättningar som är starkt förankrade i vår kulturhistoria, oberoende av sentida försök att stämpla dem som förlegade. De konkretiseras i vardagliga uttryck av typen ”Ni där uppe i Österbotten”, som förutom fysiskt avstånd markerar statusmässig och kulturell överlägsenhet.

Den spänningsladdade situationen fortgår under decennier. Serier av kritiska händelser avlöser varandra och förblir en följeslagare under min tid som lärarutbildare. Även om Åbo Akademi under flera decennier tidigare ordnat riktade utbildningar i Helsingfors för olika kategorier av lärare fortsätter den högljudda kritiken. En intressant omständighet som väckt vår uppmärksamhet är att kritiken abrupt upphör 2016. Då inleder nämligen Helsingfors universitet en svenskspråkig lärarutbildning.

”Jag är proffs på det här”

I början av 1990-talet har den masterbaserade lärarutbildningen pågått under drygt ett decennium, medan seminarieutbildade lärare fortsättningsvis är verksamma. Därför riktas mitt forskningsintresse mot att få inblick i lärares uppfattningar om hur de identifierar sig som yrkesutövare och om möjliga variationer i uppfattningar mellan seminarie- och universitetsutbildade lärare. Englunds och Dyrdal Solbrekkes (2015) bruk av begreppen *professionalisering* och *professionalism*, som anknyter till Evetts definition (2013), fångar in en väsentlig del av den innebörd som kan appliceras på en vetenskapligt grundad kvalificering av lärare. Begreppet professionalisering refererar till ett yttre perspektiv på yrket, som autonomi, auktoritet, status och legitimitet. Resultatet utmynnar i ett inre perspektiv, en *professionalism*, som visar sig i pedagogisk skicklighet, förankrad i vetenskapligt grundad kunskap, ämnesdidaktisk och pedagogisk kunskap.

I den *professionalism* som lärarutbildningen ska utrusta nya lärare med används karakteriserande egenskaper som reflekterande och forskande praktiker, autonomi i yrkesutövning och ett utvecklat yrkesspråk. Grunden för beslut ska vara byggd på rationell argumentation och förmåga att dekonstruera pedagogiska problem och att rekonstruera lösningar. I lärarstudenters studier inkorporeras uppsatser som krav för examen på Bachelors- och Mastersnivå och utbildningen ska vila på vetenskaplig grund (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006; Jyrhämä et al., 2008; Hansén et al., 2012). Även om förtecknade egenskaper på en professionell lärare framstår som idealistiska och abstrakta, bär de en riktningsgivande potential som speglas i fortgående diskussioner om hur utbildningsprogram och krav ska utformas.

Enligt den styrningslogik som introduceras i läroplanerna under 1980- och 1990-talet förskjuts tyngdpunkten i läroplansarbetet till kommuner och skolor, i praktiken till lärarkåren som ska konkretisera innehållet utifrån givna nationella riktlinjer. Utvecklingen blir särskilt tydlig i läroplanen från 1994 med det betecknande namnet *Grunderna för grundskolans läroplan*. Accentueringen på lärarnas professionella autonomi får genom decentraliseringsprocessen ett konkret uttryck. Några år efter reformen 1994 genomför jag en undersökning med en grupp seminarie- och universitetsutbildade svenskspråkiga lärare (Hansén, 1997). Avsikten är att försöka få en uppfattning om hur lärare med varierande erfarenhet beskriver sitt arbete i en situation som präglas av pågående omdefiniering av lärararbetet.

Särskild uppmärksamhet fästs vid lärarens professionella *autonomi* och bruk av *yrkesspråk*.

Den ena aspekten rör det utvidgade utrymmet för *autonomi* i yrkesutövningen. Anledningen till att jag vill beröra frågan om autonomi är att lärarna tilldelas ett stort ansvar för att omsätta centralt beslutade riktlinjer i konkreta lokalt utformade läroplaner. Resultatet är anmärkningsvärt därför att det inte svarar mot idealen för en vetenskapligt utbildad lärare. Den autonomi som rör lärarnas inflytande över läroplanen väcker egentligen inget engagemang. Tvärtom upplever en del lärare arbetet som betungande och en del också som onödigt även om krav på en självständig yrkesutövning betonats. Lärarnas uppfattningar tolkar jag till en del vara relaterade till yttre omständigheter för arbetet som mer eller mindre ska ske utanför det dagliga undervisningsarbetet. En kompletterande tolkning är att lärarna upplever sig främmande för det kollektiva arbete som arbetet med den lokala läroplanen förutsätter. Tolkningen baserar sig på att en betydande del av lärare vid den här tidpunkten fortfarande är seminarieutbildade och att de kvalificerats för yrket primärt som individuella yrkesutövare. Handlingskulturen är individuell och läraryrket praktiseras i klassrum tillsammans med elevgruppen och utan andra inblandade. Kollegerna är visserligen viktiga därför att de erbjuder en stödjande emotionell inramning och sammanhållning. Men kollegialiteten i lärarnas berättelser påminner, med Goffmans ord, om att lärare utför samma typer av rutiner inför samma typer av auditorier men utan att som teammedlemmar agera tillsammans (Goffman, 2009; jfr även Aspfors et al., 2017).

Den andra aspekten rör lärarnas *yrkesspråk* som i professionsforskning betraktas som ett signalement på professionalism (Colnerud, 2015). Som språkvetare är jag särskilt intresserad av att få en uppfattning om hur lärare beskriver sitt arbete. Resultaten visar att oberoende av utbildning och erfarenhet använder lärare ett mångordigt, ibland mångtydigt, språkbruk som gör berättelserna substansfattiga och svårgripbara. Adelswårds (1991) diskussion om språkligt överflöd och språklig fattigdom fångar in drag som präglar lärarnas språkbruk. Språkdräkten tenderar att bli alltför stor och pompös för ett vagt innehåll. Formen, orden i sig, de språkliga vändningarna och den emfas som används, dominerar på bekostnad av det semantiska djupet. Den språkliga övergödningen fördunklar sammanhanget och Dale (1989) har träffande formulerat typdraget med att säga att vi kan vara fulla av ord men ändå fattiga på begrepp. Samtalsstilen förefaller att i högre grad föras på basen av sociala än professionella skäl. Om kriteriet på

professionalism är att lärare inte endast förmedlar och använder kunskap, utan också autonomt kan utforma sitt arbete och kommunicera med hjälp av ett utvecklat yrkesspråk är tolkningen att de, åtminstone under 1990-talet, representerar kategorin semiprofessionella. Då de själva skildrar sitt arbete är omdömet dock självklart att ”Jag är proffs på det här”. I en artikel (1998) med titeln *Preparing student teachers for curriculum-making* använder jag resultaten från studien publicerad 1997 för att granska frågan om hur läroplansarbete mer systematiskt kunde inkluderas i program för lärarutbildning. Motivet drivs av behovet att framhålla det lokala läroplansarbetets betydelse i lärarens arbete.

Temat professionalisering och professionalism knyts också till ett projekt som riktar sig till nya lärare och som inkluderar forskning om nya lärares första tid i yrket. Via en av mina doktorander blir jag 2010 involverad i ett nationellt projekt (Osaava Verme) om stöd för nya lärares professionella utveckling. Avsikten är att öka kontinuiteten mellan lärarutbildning och yrkesliv för att därmed reducera de psykiskt påfrestande upplevelser som många nya lärare har vid övergången. Det som särskilt väcker mitt intresse är att stödet till nya lärare ska ske kollektivt, det vill säga med hjälp av gruppmentorskap (Heikkinen et al., 2012). Vår uppgift blir att ordna fortbildning för lärare som önskar bli mentorer för grupper av nytillträdda lärare. Konceptuellt förankras fortbildningen i Kemmis teori om praktikkens arkitektur och ekologi (Kemmis & Grootenboer, 2008). Teorin som appliceras på gruppmentorskapets semantiska, fysiska, tidsmässiga och sociala rum ger en välargumenterad grund för utbildningen och en fast struktur för innehållet.

Samarbetet med Jyväskylä universitet, som leder hela projektet, ger viktiga impulser för fortsatt utveckling av innehållet i utbildningen. Kemmis engageras i nationella seminarier och i den forskning som våra kurser genererar (Kemmis et al., 2011). Vi presenterar projektet vid ett antal konferenser och seminarier, och Aspfors disputerar på ämnet lärares första tid i yrket inom svensk utbildning i Finland (Aspfors, 2012). I artiklar och rapporter har empiriskt förankrade resultat dokumenterat betydelsen av det stöd som gruppmentorskap ger för att stödja nya lärares första år i yrket (Aspfors et al., 2012). Projektet om lärares inträde i yrket fogar sig in i ett vidare mönster som illustrerar en professionaliserande åtgärd för en specifik grupp av lärare. Ett exempel på den här inriktningen är en studie om masteravhandlingens betydelse för lärares professionella utveckling (Eklund et al., 2019).

Läroarbetsutbildning som professionaliserande institution

Forskningsintresset för läroarbetsutbildningar som professionsinstitutioner betyder en nyorientering i mitt vetenskapliga arbete och innefattar även institutionen där kvalificeringen sker. Under mitten av 1990-talet knyts jag till ett EU-pilotprojekt inom nätverket SIGMA, som avser att öka samverkan mellan läroarbetsutbildningar i Europa. Pilotprojektet leder senare till att nätverket Thematic Network of Teacher Education in Europe (TNTEE) etableras 1996. Avsikten är att genom projektet bidra till "the future development of the European dimension" i läroarbetsutbildningar (Hansén, 1996). Läroarbetsutbildning och skola ska förstärka samhörigheten mellan länderna. Inom projekten publicerar vi flera rapporter i vilka läroarbetsutbildningar i ett antal EU-länder presenteras land för land (Hansén, 1996; Hansén et al., 1996; Hansén & Wenestam, 1999).

Vid seminarier och konferenser diskuterar vi även frågan om att utveckla en komparativ ansats, för att på ett mer systematiskt sätt än tidigare komma åt likheter och skillnader mellan hur lärare kvalificeras i europeiska läroarbetsutbildningar. Den gången går vi inte vidare med jämförande studier. Tveksamheten är förmodligen betingad av insikten om vilket enormt och krävande arbete det är att i "stor skala" jämföra utbildningssystem. Senare får jag den insikten bekräftad då jag tillsammans med norska kolleger medverkar i projekt där vi fokuserar intresset på avgränsade teman, som norska och finländska läroarbetsutbildares uppfattningar av professionell kunskap och av innebörden i läroarbetsutbildningar som gör anspråk på att vara forskningsbaserade.

En betydelsefull insikt, som växer fram i anslutning till mitt engagemang i EU-projekt och till utvärderingar i Norden, är mångfalden av varierande sätt att organisera en läroarbetsutbildning på olika lärosäten. Insikten är ögonöppnande och bidrar till ett intresse för hur organisationen kan påverka villkoren för och innehållet i professionaliseringen och vilken typ av professionalism den genererar. En del av tiden för utvärderingsarbetet brukar upptas av att försöka förstå hur läroarbetsutbildningen på ett lärosäte är konstruerad. I en omfattande evaluering av norsk läroarbetsutbildning 2004–2006 identifierar vi tre analytiskt distinkta modeller för organisering av utbildningar, vilket får stor betydelse, inte endast för fortsatta utvärderingar utan även för mitt forskningsintresse.

Enligt den *integrerade modellen*, med rötter i seminarieinstitutioner, organiseras läroarbetsutbildningen i en komplex och multidisciplinär enhet i

vilken pedagogisk och ämnesdidaktisk lärarkompetens är samlad. Som organisation är lärarutbildningen självständig och stark, och tenderar att generera en tydlig läraridentitet. Själva lärarskapet betyder att i bred mening vara lärare, inte enbart lärare i historia eller matematik. Däremot kan det vara en utmaning att, i synnerhet inom olika ämnesdidaktiska områden, kunna uppbåda en tillräcklig och hög akademisk kompetens bland lärarutbildare.

I den *asymmetriska matrismodellen* fördelas lärarutbildningen så att en del ingår i någon form av samlande enhet, medan ämnesdidaktik till en del är utlokaliserad till ämnesenheter. Fördelen är att akademisk kompetens i högre grad kan tillgodoses än i den föregående modellen. Nackdelen är av organisatorisk art då en del av utbildningen sköts vid andra administrativa enheter, vilket riskerar en komplex administration och en fragmentering av utbildningen.

I *matrismodellen* är lärarutbildningen i stort sett utlokaliserad till olika ämnesenheter. Fördelen kan vara att den garanterar en hög ämnesmässig kompetens bland utbildarna. Nackdelen är att lärarutbildning som organisation är otydlig i en disciplinsstruktur och att den explicita delen av utbildningen reduceras till ett kontor som beställer och informerar om kurser. Lärarstudenternas professionella identitet tenderar att i högre grad avgränsas till ämnet än till ett lärarskap som inkluderar helhetsansvar för skolans uppdrag och samlade verksamhet.

Modellerna har utifrån varierande perspektiv berörts i artiklar och rapporter, och även aktualiserats i anslutning till evalueringar av lärarutbildningar (Hansén & Forsman, 2009; Lilliedahl et al., 2020; Hansén & Wikman, 2020). En slutsats som vi drar ur en omfattande analys av lärarutbildning vid ett svenskt lärosäte är att såväl program som omdömen från lärarutbildare och studenter visar att utbildningens tre bärande delar, utbildningsvetenskaplig kärna (pedagogik i finländsk tradition), ämnesstudier och ämnesdidaktik samt verksamhetsförlagd utbildning, tenderar att cirkulera i egna kretslopp. Iakttagelserna gäller både program och personal. I synnerhet inom ämneslärarutbildningen, organiserad enligt matrismodellen, ställer sig studenter ofta kritiska till bristande koherens och progression i program och undervisning. Koherens refererar här till en överordnad princip om hur olika delar av studierna medverkar till att skapa meningsfulla helheter. Progression innebär att studier läggs upp kumulativt så att kunskaper och färdigheter förvärvade på en nivå ligger som grund för följande.

Organisationstyperna är analytiska konstruktioner och i verkligheten förekommer flera mellanformer. Typologiseringen ger emellertid en ordnande struktur som avslöjar varierande principer för att organisera lärarutbildningar, var och en med konsekvenser för profilen på blivande lärares professionella identitet. Varje typ tenderar att profilera vissa drag medan andra hålls tillbaka. Var för sig kan ämnesdidaktik, pedagogik och praktik drivas och förädlas mot fulländning, men kvaliteten bestäms dock ytterst av hur dessa viktas och samspelar med varandra i utbildningen. I publikationer och på konferenser understryker jag tillsammans med mina kolleger vikten av medvetenhet om den övergripande arkitekturens betydelse för kvalificeringen av lärare som svarar mot kraven på professionella yrkesutövare.

En sammanfattande tolkning är att den organisatoriska uppdelningen av pedagogik, riktad mot lärarutbildning, och av ämnesstudier och ämnesdidaktik, utspridda på många institutioner, inte är till fördel för en professionalism förankrad i själva lärarskapet. En på flera enheter uppsplittrad struktur kan av praktiska och tidsmässiga skäl tvinga fram en ”engångsbehandling” av teman på ett sätt som inte matchar kraven på koherens och progression. En tilldelande tolkning är att en professionsutbildning, förankrad i en högre högskoleexamen, måste konstrueras så att olika delar stödjer varandra för att garantera både koherens och progression i programstrukturen. Implikationen av tolkningen är att ändamålsenliga organisatoriska lösningar måste sökas inom modeller som i högre grad integrerar olika delar av utbildningen än splittrar dem över lärosätet.

Variationen i organisering av lärarutbildningar blir ännu mer uppenbar då jag deltar i ett projekt initierat av Nordiska Ministerrådet 2008. Avsikten är att identifiera likheter och olikheter mellan nordiska lärarutbildningar. En likhet rör anpassningen till Bologna-processen och en annan är att sysselsättningsmöjligheter för utbildade lärare är goda. Mest slående är dock olikheterna. Utöver organisationen är de omfattande exempelvis i styrning och rekrytering samt i synen på forskningens roll i utbildningen (*Komparativt studium av nordiske læreruddannelser*, 2009; *Rekrutteringsproblematikken på de nordiske læreruddannelser*, 2010). Några år senare blir jag inbjuden att medverka i en handbok om lärarutbildningar globalt. Innehållet skulle ge en bred bild av olika länders lärarutbildningar och visst visar innehållet att vägarna till läraryrket är synnerligen varierande. Inom den givna ramen får vi möjlighet att fokusera tre teman som vi betecknar vara profilerande för vår lärarutbildning: ”Equity, Trust and Authonomy” (Aspfors et al., 2018).

Ett par år senare visar ett annat projekt jag medverkar i att omfattande reformer av lärarutbildningar i nordiska länder skett. Utvecklingen har gått mot en ökad akademisering där *forskningsbaserad* har fått karaktären av ett nyckelord. I den bok som blir resultatet av projektet (Elstad, 2020) behandlar en grupp nordiska forskare respektive lands status på lärarutbildning. I det finländska bidraget framhåller vi att kravet på en mastereexamen med åren visat sig vara ändamålsenligt och att det råder konsensus om att designen på utbildningen ”har kapacitet att kvalificera professionella lärare med adekvata ämnesmässiga och pedagogiska kunskaper och färdigheter” (Hansén et al., 2020). Likväl har erfarenheter och forskning gjort oss medvetna om spänningsmönster och konkreta problem. Vi tar upp tre problem: ett som berör rekryteringen av lämpliga och motiverade studenter, ett som anknyter till frågan om hur ett mer fruktbart samspel kan utvecklas mellan campus och skola samt ett som handlar om nya lärares övergång till yrkesarbete.

Ett värdefullt bidrag ur ett professionsperspektiv är de kapitel som fokuserar komparativa perspektiv på nordiska lärarutbildningar. I en utökad och bearbetad engelskspråkig upplaga inkluderar vi även lärarutbildning i områden med olika typer av självstyre, som Grönland och Åland (Elstad, 2023).

Som framkommit utgör lärarutbildningen en problematisk konstruktion inom högre utbildning. Iakttagelsen har gjorts på olika håll i världen och orsaken verkar till en väsentlig del sammanhånga med att utbildningen överskrider disciplinränsar och därför är krävande att organisera för att svara mot krav på bredd och djup. Problemet har belysts av Labaree (2008) som pekar på den ”olustiga” (*uneasy*) relation han menar råder mellan universitet och lärarutbildning. Bägge parter behöver varandra samtidigt som vardera genom bundenheten riskerar att förlora något. Universitetet erbjuder status och akademisk trovärdighet, medan lärarutbildningen erbjuder studenter och social nytta: ”But this marriage of convenience means that the university risks undermining its academic standing and teacher education risks undermining its professional mission” (s. 290). Egna erfarenheter styrker de problem som Labaree lyfter fram.

Professionalism och lärarutbildare

Institutioner för lärarutbildning ska på samma sätt som övriga universitetsinstitutioner bedriva forskning. Kravet betyder att lärarutbildare ska

kvalificeras för forskningsarbete och eftersom utbildningen är mångdisciplinär blir även forskningen mångförgrenad, exempelvis i olika ämnesdidaktiska områden och i teman om skola och utbildning. Akademiseringen av lärarutbildningen leder till att biträdande professorstjänster, som senare ändras till professorstjänster, börjar inrättas i olika ämnesdidaktiska områden och att ämnesdidaktiska föreningar etableras.

Kravet på att lärarutbildare ska kvalificeras som forskare leder till att doktorandutbildningen utvecklas från början av 1980-talet efter att lärares formella kompetens knyts till en masterexamen. I början av 1990-talet får jag ansvar att leda forskarutbildningen inom mitt vetenskapsområde. Antalet doktorander ökar och utbildningen blir efterhand mer systematiskt organiserad och erbjuder, utöver handledning, ett utbud av kurser och seminarier. En kurs eller hellre en seminarieform som jag är med om att utveckla fokuserar det akademiska hantverket i vetenskapligt skrivande och går konkret in på gestaltningen av texten och den personliga och kreativa process det innebär. Analyser av avhandlingar ger inblick i hur olika delar av texten är konstruerad, hur författaren argumenterar och hur slutsatser dras. Kursen utvecklas under åren och inspireras, förutom av växande erfarenhet, av två andra engagemang.

Den ena inspirationskällan är förknippad med ett utbildningsprogram som vi startar i Tanzania 1995 i vilket vi utbildar på kandidat-, master- och doktorsnivå fram till 2014. Att på olika nivåer kvalificera studenter och doktorander i en helt annan kulturmiljö utmanar våra invanda föreställningar om hur kurser, seminarier och handledningar kan bedrivas. Kravet på konkretisering med hjälp av autentiska exempel och anpassning till lokala förhållanden blir viktiga hjälpmedel i vårt arbete.

Den andra inspirationskällan blir ett drygt decennium långt engagemang i den norska forskarskolan NAFOL, som ställer liknande krav men i en annan kontext. Med den erfarenhet som ledning och medverkan i forskarutbildning ger är det först nu som vi inom vår forskargrupp bedömt oss mogna att skriva en bok om gestaltning av vetenskapliga texter (Hansén et al., 2023).

Med åren upplever jag forskarutbildningen som en alltmer betydelsefull verksamhet för att utbilda professionella lärarutbildare och forskare. Forskarstuderande fördjupar sina kunskaper inom sitt vetenskapsområde, övar sig i kritiskt-analytiskt tänkande och förbereds för en yrkeskarriär inom universitet och högskola, eller för uppgifter utanför. En uppskattad personlig förmån är att arbetssituationen kan organiseras så att jag under

alla år i ledaruppdrag inte förlorar kontakten med forskning, där kärnan i min yrkesidentitet ligger. Efter att jag formellt avgår med ålderspension har jag som kontraktsanställd kunnat fortsätta med forskning och med andra akademirelaterade uppdrag på hemfakulteten, i Norden och utanför.

Utöver det projekt om lärares professionalisering, som jag tidigare berört, engagerar jag mig även i frågan om hur lärarutbildare uppfattar och karakteriserar sin professionalism. Tillsammans med en kollega ber vi lärarutbildare beskriva relationen mellan teori och praktik i lärarutbildningen. Vi bedömer temat som relevant eftersom det kan kasta ljus över lärarutbildares uppfattningar om innebörden de tilldelar den typ av professionalism som lärarutbildningen borde utveckla. Intresset bottnar också i det faktum att till enheter för lärarutbildning i Finland hör statliga övningskolor där merparten av lärarstudenternas undervisningspraktik genomförs. Systemet etableras redan i anslutning till skolreformerna under 1800-talet och avser att sammanväva teori- och praktikorienterade delar av utbildningen. Lärarutbildare från båda institutionerna deltar eftersom de tillsammans med studenter ingår i det trepartssamarbete där teori och praktik möts.

I flera publikationer (Sjöberg & Hansén, 2003; Sjöberg & Hansén, 2006) redovisar vi resultat från studien. Vi ger ingen i förväg definierad förklaring till innebörden i begreppen utan låter lärarutbildarna beskriva och relatera dem till sin egen ”vardagsförståelse”. Vi identifierar tre positioner om förhållandet mellan teori och praktik.

Enligt den första positionen polariserar lärarutbildarna relationen. Teorin är abstrakt, svåråtkomlig och ”långt från skolan” medan praktiken är konkret, autentisk och nära. Den konceptuella skillnaden är markant. Resultatet är till den här delen förväntat utifrån en vardaglig jargong om att teorin i utbildningen sköts av universitetsinstitutionen medan praktiken utövas i skolan. I den andra positionen flyttar teorin och praktiken närmare varandra. Lärarutbildarna upprätthåller alltså en konceptuell skillnad men beroendeförhållandet understryks. Teori och praktik förutsätter och ger ömsesidigt näring åt varandra. I den tredje positionen upphäver de den konceptuella distinktionen och betraktar teori och praktik som oskiljbara delar av samma helhet. Teorin ligger inbäddad i praktiken och praktiken i teorin.

Ur den friläggande tolkningen av resultaten framträder ett mönster av förhållningssätt som i en tilldelande tolkning ger ett empiriskt förankrat redskap som ökar och nyanserar vår förståelse för relationen teori-praktik

och för hur den kan länkas till krav på professionalism som ligger bakom akademiseringen av lärarutbildningen (Kansanen, 2014). Den tredje positionen överensstämmer även med den professionalism som Englund och Solbrekke (2015) definierar.

Vunna insikter från vårt projekt hoppas vi kunna förverkliga i våra utbildningsprogram. Mer tematiskt än tidigare försöker vi sammanlänka innehåll i kurser på campus med innehåll och aktivitetsformer i utbildningens praktikförlagda del. Vår blick öppnas också för betydelsen av att studenterna ska få en mångsidig inblick i skolans verksamhet, som att följa skolledningens arbete, att studera den sociala strukturen i en grupp eller att bli förtrogna med skolans utbud av aktiviteter utöver undervisningen i klassrum. Belysande och autentiska exempel ska ge riktmärken som bidrar till utvecklingen av studenternas professionella omdöme. Våra ambitioner att tätare sammanlänka kursinnehåll på campus med praktik stöter dock på attitydmässiga och praktiska hinder och våra planer kan endast till en del realiseras.

Forskningsinriktningen har lett vidare och en grupp norska och finländska forskare har genomfört jämförande studier om hur lärarutbildare i Norge och Finland beskriver sig som yrkesutövare. Ur en av artiklarna (Jegstad et al., 2021) framgår att lärarutbildares syn på professionell kunskap, som innefattar akademiska och personliga drag, för bägge ländernas del speglar varierande utbildningsbakgrund och erfarenheter för lärarutbildare. I en annan artikel skriven inom forskargruppen (Aspfors et al., 2021) indikerar resultaten över lag positiva och relativt likartade uppfattningar om en forskningsbaserad lärarutbildning. För mig är resultatet överraskande, eftersom Finland infört en masterbaserad design ungefär fyra decennier tidigare, men kastar samtidigt ljus över långsamheten i språklig och substantiell fördjupning av begreppsbyggnad och akademisk verksamhet. Trots påfallande likheter framgår det också att uppfattningarna är mer varierande bland norska än bland finländska lärarutbildare som utvecklat en relativt homogen syn på innebörden i en forskningsbaserad design.

Sammanfattande synpunkter

Sammanfattningsvis vill jag fästa uppmärksamhet vid några modifierade och även nya tolkningar som återbesöket i min forskning aktualiserat. Kompilationen av den här berättelsen har nyanserat tidigare tolkningar av behandlade företeelser, tillfogat nya perspektiv och skärpt blicken för

sammanhang och mönster. Exempel på detta är insikten om den dialektik som kännetecknar friläggande och tilldelande aspekter som gömmer sig tolkningsakten och som är varandras förutsättningar och därför oskiljaktiga (Ödman, 2007). Ur tolkningarna framträder några drag som jag avslutningsvis vill lyfta fram.

Ett drag som framstår klarare än tidigare är den permanenta diskrepansen mellan avsikter uttryckta i läroplaner och den praktik jag kunnat utläsa ur lokala årsplaner och läroböcker. I läroplansreformer återkommer försök att skapa en helhetsorienterad syn på modersmålsundervisningen som betonar en nära samverkan mellan ämnets olika delar. I praktiken följer undervisningen skilda läroböcker i grammatik och skrivning, och många av böckerna brukas så att säga oberoende av läroplansreformer. Form och innehåll separeras på ett sätt som fragmenterar undervisningen och riskerar att tömma den på ett sammanhängande innehåll. Den formbundna undervisningen förstärks av den herbartianska traditionen med sina krav på en strikt driven planmässighet av undervisningen. Även om progressiva influenser påverkar synen på språkets kommunikativa aspekter, korresponderar den stora bilden med Malmgrens (1996) slutsats om att modersmålsundervisningen historiskt bygger på en formalistisk språksyn.

Först mot slutet av 1970-talet sker en gradvis utveckling mot ett kvalitativt skifte i synen på modersmålsämnets uppgift. Ett funktionalistiskt program tar form som framhåller språkets sociala aspekter, en tolerant syn på språkvarieteter, muntlig och skriftlig kommunikation och som uppfordrar till ett helhetsorienterat arbete med språket. Tolknigen har även bidragit med nya nyanser i synen på utvecklingen av läsundervisning. Fram till skolreformen under 1970-talet står lästexter, tillsammans med religionsämnet, för en väsentlig del av skolans moral- och nationalitetsfostran. Lästexter avspeglar stämningar från den nationella mobilisering som växer fram under senare delen av 1800-talet. I mötet med herbartianismens närhetsprincip förstärks texternas prägel av en bakåtblickande idyllisering av land, folk och hembygd. Situationen är inte specifik för Finland. Läseböcker anses historiskt ha övervärderat social harmoni, nationalism och chauvinism, medan de har underbetonat social kamp och nästan utlämnat arbetets historia.

Ett annat drag som min berättelse fångar upp är den professionaliseringsprocess jag följt och i vilken jag inkluderar lärare, lärarutbildare och lärarutbildning. Utöver intresset för modersmålsämnet har en väsentlig del av min *life story* som forskare på ett mer eller mindre självskrivet sätt

kommit att röra kvalificeringen av lärare för svenskspråkig skola i Finland och för institutionen där lärare utbildas. Språket binder samman temana.

Utifrån det långa tidsperspektivet framträder nu klarare än tidigare bilden av hur enhetliga de yttre betingelserna för lärarkårens professionalisering varit för bägge språkgrupperna sedan etableringen av det moderna skolväsendet. Likvärdiga utbildningsprogram gäller för seminarieutbildningen av folkskollärare och samma grundläggande betingelser fortsätter att gälla då lärarutbildningen under 1970-talet akademiseras och integreras i universitetens examenssystem. Som yrkeskategori professionaliseras lärarkåren enligt samma generella kriterier för en högre akademisk examen.

I min undersökning av svenskspråkiga lärares uppfattningar om sin professionalitet har det framgått att lärare utifrån flera kriterier kan karakteriseras som professionella. Däremot avslöjas brister i yrkesspråket. Lärare tenderar att kommunicera sitt arbete med hjälp av ett språkbruk kännetecknat av ett överflöd i antalet ord, men av en fattigdom i termer av klart definierade begrepp (Adelswärd, 1991).

I närmare fyra decennier har jag varit verksam vid en lärarutbildning som gör anspråk på att utbilda professionella lärare enligt den betydelse vi lägger i begreppet professionalism (Evetts, 2013; Englund & Dyrdal Solbrekke, 2015). Lärarutbildningar ska såsom andra universitetsutbildningar jämsides med undervisning bedriva forskning. Lärarkåren är forskarutbildad och professionsstrukturen är densamma som vid andra akademiska institutioner. Ämnesdidaktisk forskning expanderar med sin inriktning mot skolämnen på olika nivåer inom utbildning och sker till stor del vid institutioner för lärarutbildning. I praktiken betyder det att pedagogisk (under olika benämningar) och ämnesdidaktisk forskning vanligtvis bedrivs inom samma organisatoriska struktur. För lärarstudier som kvalificerar sig för lägre stadier sker utbildningen inom en integrerad organisationsmodell och för studier på högre stadier, bortsett från vissa kategorier av ämneslärare, inom en asymmetrisk organisationsmodell.

På nationell nivå innebär akademiseringen av lärarutbildningen under 1970-talet en genomgripande expansion av forskning. Aldrig tidigare har så mycket ny vetenskaplig kunskap genererats inom finländsk lärarutbildning som nu. Utbildarna publicerar sig i allt högre grad i internationella forskningsjournaler, deltar i seminarier och konferenser samt ingår i nätverk som samlar forskare från olika länder. Ny kunskap presenteras i allt högre grad i review-granskade artiklar. Kurslitteraturen är forskningsbaserad och serveras dels i bokform, dels som artiklar och är i allt högre grad

skriven för en internationell publik. I den utvecklingen ligger också en fara. En ensidig betoning av internationellt orienterad forskning kommunicerad på engelska riskerar att fördunkla blicken för lokala och nationella utbildningsfrågor.

Ett tredje drag som i min tolkning tydligare än förr avtecknat sig är identifieringen av så kallade kritiska händelser. Till sin karaktär är de visserligen olika men har det gemensamt att de inte är förväntade. De rubbar symmetrin i en likvärdig lagstiftning, i en etablerad tradition eller i andra förväntade omständigheter (jfr Christensen et al., 2014). Trots jämbördiga förutsättningar har olika slag av spänningsmönster varit den svenska utbildningens följeslagare och exemplen på kritiska händelser har illustrerat minoritetens sårbarhet.

Jag har också visat på spänningar inom minoriteten. Kampen om svensk utbildning har med akademiseringen utspelat sig mellan regioner, eller mellan centrum och periferi. Eftersom jag ingått som en part i diskussionen, föreligger en risk för att råka ut för det Kvale och Brinkmann (2014) beskriver som en tendentiös subjektivitet. För att motverka en ensidig förståelse har jag försökt iaktta försiktighet i att selektivt redovisa fakta även om utgångspunkten varit att dela med mig av min personliga *life story*. Samtidigt vill jag framhålla att kampen om utbildning inom minoriteten är komplex och öppnar för legitima tolkningar som representerar olika förståelseformer.

Slutligen, ett fjärde drag i summeringen av min berättelse är att jag ser och inser vilka drastiska förändringar skola och utbildning genomgått under min tid som elev, lärare och forskare. Den lärarutbildning jag inledde mina studier vid förmedlade kunskap, oftast paketerad i böcker och för det mesta skrivna på svenska. Ingen forskning bedrevs och få av lärarna hade överhuvudtaget genomgått forskarutbildning. Lärarutbildningen följde skolans arbetsstruktur enligt vilken det ena ämnet avlöste det andra. Även om jag kan instämma i Stormboms (1952) kritik över att seminarielärarutbildningen under mina studieår var konservativ, stod den för en helhetsorienterad syn på lärarskap som jag fortsätter att värdesätta.

Tempot i reformer har med tiden också förändrats drastiskt. Läroplansutvecklingen som strukturerat det första temat om modersmålet och modersmålsämnet har avslöjat en anmärkningsvärd förskjutning i reformfrekvensen. Då jag inleder skolgången följer min generation den andra läroplanen sedan etableringen av folkskolan ungefär åttio år tidigare.

Då jag lägger sista handen vid det här kapitlet gäller den åttonde läroplanen och de sex senaste har tillkommit under drygt sextio år.

I tid och omfattning har utvecklingen under halvseket från 1970-talets utbildningsreformer varit genomgripande. Utifrån min personliga *life story* som utsiktspunkt har jag med det långa tidsperspektivets svepande blick belyst aspekter på den *life history* som rör förutsättningar för svensk utbildning i Finland (Goodson, 2016a, b). Blicken har skärpts då jag fogat tidsmässigt avgränsade skeenden och företeelser till mer sammanhängande tidslinjer. Berättelsen om språk och profession är personlig men refererar till en bred samhälllig kontext präglad av omfattande, ibland dramatiska politiska omvälvningar och språk- och regionalpolitiska motsättningar som bidragit till att påverka och forma den utbildning som sker på svenska.

Att som lärare, skolledare och forskare arbeta inom en språklig minoritet har på ett mer eller mindre självklart sätt riktat in min forskning på att bidra med kontextförankrad kunskap om hur jag personliggjort mitt samhällsuppdrag. Den övergripande ambitionen har varit att genom uppdraget medverka till att vi fortsättningsvis ska kunna upprätthålla ett välutvecklat och likvärdigt utbildningssystem på två språk och med samma anspråk på att kvalificera professionella lärare i institutioner som utbildar och forskar. Likvärdigheten har genom den moderna utbildningens historia utgjort en bärande princip vid reformer av läroplaner och lärarutbildningar. Trots detta har utrymme funnits för att utforma en språkligt differentierad utbildning.

Sist vill jag understryka att skola och utbildning liksom mycket av mänsklig verksamhet i övrigt försiggår i lokala miljöer. Även om min lilla berättelse tar sin utgångspunkt i en lokal språkmiljö, är förhoppningen att den samtidigt kan ge ett bidrag till den stora berättelsen om människans liv och villkor – här avgränsad till temana språk och profession.

Referenser

- Adelswärd, V. (1991). *Prat, skratt, skvaller och gräl*. Brombergs.
- Aspfors, J. (2012). *Induction Practices. Experiences of Newly Qualified Teachers*. Åbo Akademi University.
- Aspfors, J., Hansén, S.-E., Tynjälä, P., Heikkinen, H., & Jokinen, H. (2012). Lessons learnt from peer group mentoring experiments (131–143). I H. Heikkinen, P. Tynjälä & H. Jokinen (eds.). *Peer-Group mentoring for teacher development*, Routledge.
- Aspfors, J., Bendtsen, M., & Hansén, S.-E. (2017). Nya lärare möter skola och klassrum. I S.-E. Hansén & L. Forsman (red., 2017). (2 omarb. uppl.) *Allmändidaktik – vetenskap för lärare*. Studentlitteratur.

- Aspfors, J., Eklund, G., Hansén, S.-E., & Wikman, T. (2018). Equity, Trust and Autonomy – Perspectives on Teacher Education in Finland. I K. G. Karras, & C. C. Wolhuter (eds.). (2018). *International handbook of teacher education worldwide* (2th ed.), 1, (511–525). HM Studies.
- Aspfors, J., Eklund, G., Holand, A., Fiskum, T., Hansén, S.-E., & Jegstad, K. (2021). Scientifically Designed Teacher Education: Teacher Educators' Perceptions in Norway and Finland. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 5(1), (85–103).
- Bergroth, H. (1917). *Finlandssvenska: handledning till undvikande av provinsialismer i tal och skrift*. Schildts.
- Birck, J. L. (1928). Läroplanskommitténs betänkande. *Tidskrift för folkskolan* 19, (222–224), 20 (223–237).
- Christensen, T. S., Elf, N. F. & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Colnerud, G. (2015). *Respekt för lärarprofessionen: om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Liber.
- Eklund, G., Aspfors, J., & Hansén, S.-E. (2019). Master's thesis – a tool for professional development? Teachers' experiences from Finnish teacher education. *Nordisk Tidskrift for Utdanning og Praksis*, 13(2), 76–92. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1973>
- Englund, T., & Dyrdal Solbrekke, T. (2015). Innebörder i lärarprofessionalism. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 20(3–4), (168–194).
- Erlingsson, G., Öhrvall, R., Wallman Lundåsen, S., & Zerne, A. (2021). *Centrum mot periferi? Om missnöje och framtidstro i Sveriges olika landsdelar*. Rapport 2021:4. Centrum för kommunstrategiska studier, Linköpings universitet.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5–6), (778–796).
- Dale, L. E. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet. Om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Gyldendal.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misförståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder* (463–487). Hans Reitzels Forlag.
- Folkskolans läroplanskommitténs betänkande II. Läroplan för den egentliga folkskolan* (1952). Statsrådet tryckeri.
- Goffman, E. (2009). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Aldine Transaction.
- Goodson, I. (2016a). The rise of the life narrative. I A. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes & M. Andrews (eds.), *The Routledge international handbook on narrative and life history* (17), (11–22). Routledge.
- Goodson, I. (2016b). The story of life history. I A. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes & M. Andrews (eds.), *The Routledge international handbook on narrative and life history* (17), (23–33). Routledge.
- Grunderna för grundskolans läroplan 1994* (1994). Utbildningsstyrelsen.
- Grundskolans läroplanskommitténs betänkande I, II* (1970: A4; A5). Statens tryckericentral.
- Hansén, S.-E. (1985). *Finlandssvenskheten i läroböcker. En analys av det finlandssvenska inslaget i ett urval av läroböcker för den svenska lågstadieskolan i Finland*. Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Hansén, S.-E. (1988). *Folkets språk i folkets skola. Studier i modersmålsämnets mål- och innehållsfrågor i den svenska folkskolan i Finland 1866–1927*. Åbo Akademi Press.
- Hansén, S.-E. (1991). *Tradition och reform. Urval och konstruktion av modersmålsämnets läroplanstexter från 20-tal till 80-tal*. Åbo Akademi Press.
- Hansén, S.-E. (1993). Modersmålet i skolan samlar och separerar. *Historisk tidskrift för Finland* 2, (233–256).
- Hansén, S.-E. (1994a). K. J. Hagfors och “planmässigheten” – tolkning av ett undervisningsmetodiskt program. *Skolhistoriskt arkiv* 23, (73–125).
- Hansén, S.-E. (1994b). Kan läroplanen beakta en minoritets speciella behov? *Språk i Norden 1994*, (63–75). Nordiska språk. Novus Forlag.

- Hansén, S.-E. (1996). Teacher-education in Finland – Description and analysis. I Th. Sander, F. Buchberger, A. E. Greaves & D. Kallós (eds.), *Teacher education in Europe. Evaluation and perspectives* (103–126). GmbH.
- Hansén, S.-E. (1997). “Jag är proffs på det här” Om lärarens arbete under en tid av förändring. (Rapport nr 16). Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi.
- Hansén, S.-E. (1998). Preparing student teachers for curriculum-making. *Journal of Curriculum Studies*, 30(2), (165–179).
- Hansén, S.-E. (2004). The Swedish people’s school in Finland and the language question – homogenization and differentiation. *Journal of Curriculum Studies*, 36(6), (645–655).
- Hansén, S.-E. (2014). Debatten uppvisar okunskap på djup nivå. *Vasabladet* 17.5.
- Hansén, S.-E. (2019a). Från folkskola till grundskola – aspekter på språkutveckling och språkvård. I M. Tandefelt (red.), *Finländsk svenska från 1860 till nutid. Svenskan i Finland – i dag och i går* III:2, (165–201). Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Hansén, S.-E. (2019b). Modersmålsämnet i folk- och grundskola – stoffurval, emfas och omfattning. I H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl & A. Westerlund (red.), *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning*, (13–30). Åbo Akademi University Press.
- Hansén, S.-E., & Wenestam, C.-G. (1999). On central dimensions of teacher education – a Finnish perspective. I B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen & H. Seel (eds.), *Didaktik/ Fachdidaktik as science(-s) of the teaching profession. TNTEE Publications* 2(1), (117–125).
- Hansén, S.-E., & Forsman, L. (2009). Design and dilemmas – experiences of Finnish teacher education. *Didacta varia*, 14(1), 3–23.
- Hansén, S.-E., Forsman, L., Aspfors, J., & Bendtsen, M. (2012). Visions for teacher education – experiences from Finland, *Acta Didactica Norway*, (6)1.
- Hansén, S.-E., & Sjöberg, J. (2017). Språket förenar och delar. Glimtar ur den svenska skolans utveckling under 100 år. *Årsbok SFV-kalendern 2017*, (20–29). Svenska folkskolans vänner.
- Hansén, S.-E., & Wikman, T. (2020). Progression i lärarutbildning. I E.-B. Jodal, S. Lindblad & C. Runesdotter (red.), *Läroplansteori i och om lärarutbildning*, (51–64). Rapport från den sjunde Nordiska läroplansteoretiska konferensen. RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 19, Göteborgs universitet. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/65073>
- Hansén, S.-E., Lavonen, J., Sjöberg, J., Aspfors, J., & Wikman, T. (2020). Spänningsmönster i finländsk lärarutbildning – rekrytering, reform, relevans. I E. Elstad (red.), *Lærerutdanning i nordiske land*, (69–89). Universitetsforlaget.
- Hansén, S.-E., Sjöberg, J., & Wikman, T. (2021). Om att skriva en bästsäljande lärobok. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 105(3), (355–368).
- Hansen, S.-E., Lavonen, J., Sjöberg, J., Aspfors, J., Wikman, T. & Eriksson, I., (2023), Tension Patterns in Finnish Teacher Education – Recruitment, Reform and Relevance. I E. Elstad (eds.) *Teacher Education in the Nordic Region* (159–174). Springer.
- Hansén, S.-E., Aspfors, J. Eklund, G. & Wikman, T. (2023). *Att gestalta vetenskaplig text. Studentlitteratur.*
- Heikkinen H., Tynjälä, P. & Jokinen, H. (eds., 2012). *Peer-Group mentoring for teacher development*, Routledge.
- Hydén, L.-C. (2008). Illness and narrative. *Sociology of Health & Illness*. Hämtad 16.6. 2022. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.1997.tb00015.x>
- Ivars, A.-M. (2015). *Dialekter och småstadsspråk. Svenskan i Finland – I dag och i går*. Svenska litteratursällskapet i Finland (798).
- Jegstad, K. M., Fiskum, T., Aspfors, J., & Eklund, G. (2021). Dichotomous and Multifaceted: Teacher Educators’ Understanding of Professional Knowledge in Research-based Teacher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), (1–15).
- Johansson, Ch. (1999). *Narrativ forskning – biografiskt perspektiv på berättelser*. Institutionen för tema, Avdelningen för sociologi, Linköpings universitet.

- Jyrhämä, R., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A., & Kansanen, P. (2008). The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), (1–16).
- Kansanen, P. (2014). Teaching as a Master's level profession in Finland: Theoretical reflections and practical solutions. I O. McNamara, J. Murray & M. Jones P. H. (eds.), *Workplace learning in teacher education. Professional learning and development in schools and higher education*. Springer.
- Kemmis, S., & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, societal and material conditions for practice. I S. Kemmis & T. Smith (eds.), *Enabling praxis: Challenges for education* (37–62). Brill Sense.
- Kemmis, S., Heikkinen, H., Aspfors, J., & Hansén, S.-E. (2011). Gruppmentorskapets arkitektur och ekologi. I J. Aspfors & S.-E. Hansén (red.), *Gruppmentorskap som stöd för lärares professionella utveckling* (54–78). Söderströms.
- Komparativt studium av nordiske læreruddannelser*. TemaNord 2009:505. Nordiska Ministerrådet. (S.-E. Hansén & K. Sjöholm ansvariga för den finländska delen av texten).
- Kuikka, M. T. (2010). "Opettajankoulutus eilen, tänään ja huomenna" [Läro utbildning i går, i dag och i morgon] *Koulu ja menneisyys*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Labaree, D. (2008). An uneasy relationship: The history of teacher education in the university. I M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. John McIntyre (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (290–306).
- Lantfolkskolans läroplan* (1925, på svenska 1927). Kommittébetänkande. Helsingfors. Statsrådets tryckeri.
- Lilliedahl, J., Wikman, T., & Hansén, S.-E. (2020). Coherence within Teacher Education: Swedish Lessons. I T. Lehmann (eds.), *International Perspectives on Knowledge Integration: Theory, Research, and Good Practice in Pre-service Teacher and Higher Education* (291–312). Brill Academic Publishers.
- Lithén, M., & Hansén, S.-E. (1998). Dimensionering av läro utbildning. I M. Lithén (Red.), *Perspektiv på lärarsituationen i Svenskfinland. Kartläggning och analys av lärarsituationen i högstudier och gymnasier läsåret 1995–1996 och i lägstudier och specialskolor läsåret 1996–1997*. Publikation nr 30, (13–21). Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi.
- Loman, B. (1984). Dialekterna och modersmålsundervisningen. I E. Bojsen, M. Reuter, S. Løland & C. Grunbaum (red.), *Språk i Norden 1984* (47–61). Nordisk språksekretariats skrifter 3. Cappelen, Esselte & Gyldendal.
- Lönbeck, G. (1901). *Folkskolans handbok*. Edlund. Helsingfors.
- Malmgren, L.-G. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Studentlitteratur.
- Modersmålet i grundskolan. Förslag till basmål och innehåll* (1977, 17C). Skolstyrelsen.
- Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2006). Research-based teacher education in Finland. I R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (eds.), *Research-based teacher education in Finland – Reflections by Finnish teacher educators*, (31–51). Finnish Educational Research Association.
- Rekrutteringsproblematikken på de nordiske læreruddannelser*. TemaNord (2010:533). (S.-E. Hansén & K. Sjöholm ansvariga för den finländska delen av texten).
- Ruin, W. (1887). *Om karaktärsutbildningens didaktiska hjälpmedel*. Weilin & Göös.
- Simmons, N. (ed.). (2018). *The SAGE Encyclopedia of Communication Research Methods* (Vols. 1–4). SAGE Publications, Inc, <https://doi.org/10.4135/9781483381411>
- Sitomaniemi-San, J. (2015). *Fabricating the teacher as researcher. A genealogy of academic teacher education in Finland*. University of Oulu, Faculty of Education Acta Univ. Oulu. E 157.
- Sjöberg, J., & Hansén, S.-E. (2003). Teori och praktik i läro utbildningar – föreställningar och vanföreställningar. I K. Ström & K. Linnanmäki (eds.), *Specialpedagogik i tiden* (131–141). Rapport 4, Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi.

- Sjöberg, J., & Hansén, S.-E. (2006). Om att utveckla lärarkompetens – relationen teori och praktik i lärarutbildningar. I A. Bronäs & S. Selander (red.), *Verklighet, verklighet: teori och praktik i lärarutbildning* (134–148). Norstedts Akademiska förlag.
- Soininen, M. *Opetusoppi I–II [Didaktik]* (1901, 1906). Otava.
- Steinfeld, T. (1986). *På skriftens vilkår: et bidrag til morsmålsfagets historie*. Landslaget for norskundervisning/Cappelen.
- Stormbom, N.-B. (1952). Vår bygdeskildring och vår framtid. *SFV:s kalender*, (22–28).
- Tingsten, H. (1969). *Gud och fosterlandet. studier i hundra års skolpropaganda*. Norstedt.
- Ödman, P.-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Norstedts akademiska förlag.

KAPITTEL 7

Den modersmålsdidaktiska forskningens roll för profesjonalisering av lärarutbildningen – metod och tema i fem bidrag

Per-Olof Erixon professor Umeå universitet

Sigmund Ongstad professor emeritus OsloMet

Abstract: In this last and concluding chapter, we use a meta-perspective on the five contributions with respect to both form and content. We then find that the construction of the five chapters in several respects is the same, but also differs, for example in terms of the personal positioning in the texts. A central theme in the various texts is knowledge development. Several of the authors depict an internal knowledge-based academic development of the teacher education subject, while others emphasize the external one. Methodologically, all authors use, but in different ways, a combination of life stories – scientific essay. This means that the different ‘life stories’ that are presented in the different stories are also placed in their social, historical and political context – ‘life histories’. As an important contextual factor, several of the authors connect to the sociological concept of “social generation” by linking their stories to the 1968 generation as a discursively mediated identity. The contributions largely follow the authors’ internal, professional history with an emphasis on the epistemological dimension, or in other words the epistemological development. While we regard this substantive focus in the various contributions as a complementary contribution to professional research’s emphasis on the external, i.e. form and function, and formal academicization, we reflect on the relationship between professionalization, academization, school and teacher education. We conclude that the development of subject didactics constituted a major subject- and knowledge-wise addition to teacher education and significantly contributed to teacher education research and professionalization in all four countries.

Nyckelord: profesjonalisering, didaktisering, fagdidaktik, akademisering

Sitering: Erixon, P.-O. & Ongstad, S. (2023). Den modersmålsdidaktiska forskningens roll för profesjonalisering av lærarutbildningen – metod og tema i fem bidrag. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning. Fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (Kap. 7, s. 229–255). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/1noasp.197.ch7>
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Introduktion

Utgångspunkt

År 2022 avslutade Nationella forskarskolan för lärarutbildning (NAFOL) i Norge en 13-årig satsning på forskarutbildning samtidigt som den första årskullen med en obligatorisk 5-årig masterexamen tog examen. Denna professionalisering hade en delvis liknande men också ett delvis annat förlopp på andra håll i Norden (Elstad, 2020; Ongstad & Erixon, 2023). Samtidigt tycktes särskilt ett ämne ha fått genombrott för en ökad ämnesutveckling inom utbildning och forskning, nämligen L1, det vill säga modersmålsämnen danska, norska, svenska och finlandssvenska. Det hängde samman med att modersmålsdidaktiska forskare hade varit verksamma i flera decennier före detta genombrott. Tillsammans med tre andra nordiska kolleger inom fältet modersmålsdidaktik, ställde vi två redaktörer oss därför frågan hur den professionsutvecklingen inleddes och vilken roll som L1-didaktik och annan ämnesdidaktik spelade i denna utveckling. Resultatet har blivit denna bok, som metodiskt bygger på idén om kontextualiserade livsberättelser som historia, i den vetenskapliga essäns form. Centrala begrepp som används i de fem bidragen för att undersöka professionsutvecklingen har varit *professionalisering*, *kunskapsutveckling*, *akademisering* och *didaktisering*.

Det som skildras i de olika bidragen sker således inom ramen för ämneslärarutbildningen först vid högskolorna och sedan vid universiteten och därmed etablerade universitetsdiscipliner (Danmark och Norge). Men det sker också utanför dessa i det som tidigare kallades seminarie-traditionen och utbildningen av klasslärare (Sverige) och då med fokus på lärarkunskap eller det som kommit att kallas allmäntdidaktik. Finland har en lång tradition av att i lärarutbildning inkludera didaktik, i både sin allmänna och ämnesspecifika form. I denna utveckling utmanades både traditionellt kunskapsinnehåll och vedertagna utbildnings- och ämnesstrukturer. För vissa av oss har detta inneburit en kamp mot befintliga disciplinstrukturer och traditioner; för andra har motståndet varit mindre. Det finns i detta avseende nationella skillnader.

De vetenskapliga essäerna sammanfattar några forskares yrkesliv genom att författarna systematiskt aktualiserar minnen och erfarenheter från ett långt skol- och yrkesliv. Som stöd för minnet och framställningen fungerar också författarnas egna vetenskapliga texter i olika

forskningsgenrer. Dessa får funktionen av att öppna minnet för erfarenheter i förfluten tid. Ambitionen är dock inte enbart att diakroniskt och tematiskt redogöra för ett händelseförlopp utan också att synkroniskt kontextualisera de specifika erfarenheterna, för att i det som framträder kunna påvisa samband och mönster som varit fördolda. Vi presenterar här först kort de fem texterna och jämför dem sedan med avseende på både metod och tematik.

De fem textarnas kopplingar av tema och grepp

Per-Olof Erixons bidrag, *Nu var det år 2022 – politiska, strukturella och personliga hinder för lärarutbildningens akademisering i Sverige 1948–2022* (Erixon, 2023), beskriver upplevelsen av forskningsutvecklingen vid svensk lärarutbildning med särskilt fokus på Umeå universitet under 1990-talet. Den historiska bakgrunden utgörs av de reformförslag för skola och lärarutbildning som i slutet av 1940-talet lades fram av 1946 års Skolkommission och sedan omsorgsfullt och långsamt efter åtskilliga statliga utredningar genomfört de kommande decennierna. Frågan är varför det tog så lång tid att integrera lärarutbildningen i det svenska utvidgade högskolesystemet. En förklaring som presenteras är att lärarutbildning inte fick egna akademiska strukturer när den integrerades 1977 och att den var underordnad de etablerade universitetsdisciplinernas goda vilja att utveckla forskning och forskarutbildning med relevans för lärarutbildningen. En annan förklaring är att inkorporeringen av yrkesutbildningen i universitetsstrukturerna generellt sett utmanade de fristående disciplinernas historiska oberoende och rätten att definiera sin egen forskning, samtidigt som de blev mer beroende av politiska beslut.

Sigmund Ongstad söker i sitt bidrag, *Didaktiserisering av norsk lærerutdanning. Et deltakerperspektiv på 50 års kunnskapsutvikling av L1, forskning og fagdidaktikk* (Ongstad, 2023), efter ämnesdidaktikens tidiga spår och visar hur denna och särskilt L1-didaktik och L1-didaktisk forskning har bidragit till lärarutbildningens expansion. Ett nyckelbegrepp är kunnskapsutveckling – personligt, disciplinärt och institutionellt. På några områden står han nära processerna och diskuterar bland annat balansen mellan subjektiv och objektiv berättelse. Huvudfokus är professionaliseringens underprocesser i ett diakront och synkront perspektiv.

Med utgångspunkt från sin professionella biografi utforskar *Ellen Krogh* i sitt bidrag, *Didaktisk professionalisering genom et halvt århundrede* (Krogh, 2023), processer för didaktisering och professionalisering av dansk gymnasieläro-utbildning under det senaste halvsekle-
 t. Hon visar hur akademiska konflikter om litteraturdidaktik och litteraturens ställning i danskämnet ersattes av ett fokus på skrivdidaktik och literacy, samt hur både danskännets didaktik och den didaktiska delen av gymnasieläro-utbildningen professionaliserades genom framväxten av forskning och institutionalisering av forskningsbaserad vidareutbildning av gymnasielärare. Hon reflekterar också kritiskt över tolkningar och teorier om sammanhang, och ställer frågan i vilken utsträckning studiens livshistoriska synsätt har skapat ny kunskap om forskningens generativa kraft inom det samtida danska utbildningsområdet.

Jon Smidt presenterar i sitt bidrag, *Profesjonalisering av lærerutdanning og kamp om fag og faglighet. Et personlig essay om norskdidaktikk og lærerutdanning* (Smidt, 2023), fyra 'life-histories' som fokuserar på olika aspekter av professionaliseringsprocessen inom läro-utbildningen såsom han upplevt dem. Det handlar då om utvecklingen av begrepp i samband med didaktiseringen av modersmålet, betydelsen av forskning i professionaliseringsprocessen och akademiseringen som en del av processen samt de konflikter som uppstått under denna historiska process. Ett gemensamt tema i hans fyra berättelser är förbindelserna och motsättningarna mellan tre sociokulturella världar: skolan, akademien och läro-utbildningen. Hans slutsats är att professionaliseringen av läro-utbildningen måste kombinera vetenskaplig och erfarenhetsbaserad kunskap.

Sven-Erik Hansén går i sitt bidrag, *Språk och profession – utbildning på svenska i Finland* (Hansén, 2023), longitudinellt igenom processer som handlar om förutsättningar för svensk utbildning i Finland. Under paraplyet språk och yrke knyter han sin personliga livshistoria till en bredare livshistoria för att se det samhälleliga sammanhang som präglas av omfattande, ibland dramatiska politiska omvälvningar och språkpolitiska motsättningar som bidragit till att forma utbildningen för den svenskspråkiga minoriteten i Finland. En central fråga för hans tolkande förhållningssätt är att utforska kännetecknande drag i modersmålet läroplaner och under vilka förutsättningar de har utvecklats. En annan fråga är att avtäckta mönster som lyfter fram differentierande lösningar för den språkliga minoriteten inom ett annars nationellt homogent utbildningssystem.

Metodologiska utmaningar i bidragen

Genrer och grepp

Tillkomsten av de fem bidragen är i flera avseenden densamma, men de skiljer sig naturligtvis också åt. Arbetet kan delas in i flera faser som började med att det uttänkta bokprojektets inriktning, form, funktion och innehåll var tydliga i den meningen att erfarenheter och minnen skulle relatera till didaktisering, akademisering och professionalisering av modersmålsämnet.

Skrivprocessen startade med att alla författade ett abstrakt, en typisk akademisk genre i sig, över sitt tänkta textbidrag, då författaren i överskådlig form syntetiserar och kommunicerar kärnan i en planerad text, såsom problem, område, forskningsfrågor, metod, teorier och resultat (Dos Santos, 1996). Redan detta signalerade tydligt att texterna skulle underställas vetenskapliga krav. Det som ändå utmanade det mer traditionella akademiska skrivandet och tänkandet var den mer personligt anlagda och reflekterande essägenren. I den eftersträvas också vetenskaplig akribi, liksom i den vetenskapliga uppsatsen, artikeln eller monografin. Detta initiala arbete utvecklades till ett sorts kollektivt tankearbete, då alla individuella och initiala reaktioner och kommentarer gav projektet stadga och en början. I det mer individuella arbete som följde var således ramarna för texternas form, funktion och innehåll givna redan från början. Det är ett känt faktum att skrivakten kan locka fram undangömda minnen, som den franske författaren Proust demonstrerar i sin bok *På spaning efter den tid som flytt*. Efter detta mer individuella arbete har vi vid olika tillfällen, fysiskt och virtuellt, läst och responderat på varandras texter. Detta kollektiva arbete har påverkat både innehåll och form, när responsmötena väckt minnen, erfarenheter och kontexter till liv. Under arbetets gång har förskjutningar skett och minnen som framkallats har kontextualiserats med hjälp av olika typer av källmaterial.

Gemensamt för alla författarna är att de, förutom studier av forskning kring de frågor som essäerna behandlar, också på olika sätt använder egenförfattade texter för att väcka minnen till liv från det studie- och yrkesliv som skildras. I sina referensförteckningar har författarna totalt cirka 80 av sina vetenskapliga texter med relevans och stöd för sina berättelser. Dessa används dock på olika sätt.

De fem författarna har låtit sig inspireras av den vetenskapliga essän, som används som en kritiskt prövande metod i professionsforskning (Halås & McGuirk, 2021). Utgångspunkten är författarens egen ämnesmässiga

socialisering, som deltagare och aktör i lärarutbildningens professionalisering och akademisering. Egna biografiska erfarenheter och minnen, i form av den livshistoriska berättelsen, understöds av olika typer av data. Det är brottstycken av minnen som ett slags vinjetter som ger konkret inblick i platser, tidsperspektiv och mentala rum. Som stöd använder några av författarna också teorin om generationstillhörighet (Purhonen, 2017), för att kontextualisera och göra 'life-story' till 'life-history'. Detta diskuterar vi mer i detalj nedan.

Den självbiografiskt personliga berättelsen fungerar som ett minnesarbete och utgörs av det upplevda och erfarna, det som ger kött och blod åt framställningen. Författaren återkallar ett minne för att skapa ett djup och ett personligt perspektiv. Ordet "jag/jeg" liksom uttrycket "jag minns/jeg husker" är frekventa i de fem essäerna, där de lyfter fram författarens röst och ger en känsla för ett sammanhang. Men det handlar inte bara om att vara personlig, utan också om att reflektera och kritiskt granska minnen och hågkomster genom att se det förflutna i ljuset av vår samtids medvetandenivå (Hodysh, 1994). Detta får ibland sitt uttryck i en narrativ struktur av sammantvinnade "dubbla minnen" som dramatiserar den dubbla temporala aspekten av berättartid (Witt-Brattström, 1988). Konkret handlar det om att reflektera över kontinuiteter som framträder när man blickar tillbaka.

Ett mer distanserat och analytiskt perspektiv finns på så sätt återkommande interfolierat i framställningen, men också i en avslutande del, som öppnar upp för andra tolkningar och perspektiv. Det i sin tur leder till en diskussion om hur ett livshistoriskt perspektiv kan ge insikt i generella frågor och hur forskning med dessa utgångspunkter genererar ny kunskap. Ett viktigt inslag i essäerna är diskussionen om centrala begrepp och hur de förhåller sig till varandra. Alla bidragen kan sägas fokusera på ett eller flera av de viktigaste begreppen för de undersökta professionaliseringsprocesserna, diakront eller synkront i tid och rum.

Jämförelser av texternas kopplingar mellan metoder och innehåll

Vad gäller *positionering* i texterna framhåller Krogh (2023) i sitt bidrag den metodologiska utmaningen med att skriva in sig i historien. Hennes bidrag är i den meningen också en metodologisk studie av hur subjektiv och objektiv historieskrivning kan samverka till en intersubjektiv redogörelse.

Hon etablerar i sin berättelse en mer eller mindre kontinuerlig utveckling av en personlig ämneshistoria. Ongstad (2023) och Smidt (2023) har ett annat fokus och redogör diakront för hur olika verksamheter, beskrivet i olika textdelar, pekar framåt mot rollen som lärarutbildare. Erixon (2023) redogör genom dokumentanalys och andra data för en pedagogisk politisk kamp som leder till olika kritiska situationer. Ibland leder de till seger, ibland till nederlag. Han väver samman akademiseringens yttre historia med sin egen yrkesresa. Metodologiskt sett illustrerar hans berättelse den allmänna historien, men det är den ständigt ouppfyllda ambitionen som driver framställningen och som historien i första hand problematiserar och som färgar dess slutsatser. Hansén (2023) kopplar presentationen mer direkt till sitt ämne, samtidigt som hans egen roll är mindre betonad. Vi får i hans berättelse ett subjekts livshistoria, sett ur ett minoritetsspråkligt perspektiv.

Den personliga positionen i texterna varierar. Hos Erixon (2023) har den subjektiva framställningen bland annat en illustrativ funktion. Med Krogh (2023) förstår man att hon i betydande utsträckning bidragit till utveckling av olika slag, men utan att textjäget ges en framträdande plats. Ongstads (2023) framställning kännetecknas av en relativt frekvent användning av pronomenet jag ("det självbiografiska jaget"), för att dels betona graden av förstahandsberättelse och närvaro, dels komma nära utgångspunkten för idéer och projekt.

Vad gäller *relationen mellan vissa teman och metod* står professionaliseringen av lärarutbildningen i centrum för Smidt (2023). Den illustreras och diskuteras i fyra berättelser om hans egen väg genom skola, utbildning och yrkesliv. På liknande sätt arbetar Ongstad (2023), vars yrkeshistoria blir ett metodiskt verktyg för att problematisera lärarutbildningens professionalisering och rollen som lärarutbildare. Krogh (2023) ger de olika engagemangen hon varit med om en relativt utförlig beskrivning i texten, medan Ongstad i något större utsträckning generellt refererar till tidigare relevanta verk genom referenser. Kroghs data framträder därför mer explicit, medan Ongstads underlag är mer implicit. Krogh och Erixon (2023) använder minnesarbetet som en del av metod och förhållningssätt, men detta tematiseras inte i Ongstads text mer än att det förflutna betraktas i backspegeln. Minnet är inte tema. Ongstad understryker att läsaren följaktligen tvingas lita på författarens trovärdighet (Habermas, 1984).

Vad gäller *centrala teman* lägger Krogh (2023), Smidt (2023) och Ongstad (2023) betoning på en inre kunskapsmässig akademisk utveckling

av lärarutbildningsämnet (L1), medan Erixon (2023) betonar mer den yttre. I jämförelse med Erixon (2023) har Ongstad (2023) ett nästan motsatt tidsperspektiv, då han kopplar sin egen yrkesresa till skrivforskning, modersmålsdidaktik och ämnesdidaktik. Samtidigt försöker han problematisera vad den ”nya”, framtida lärarutbildaren kan vara när forskning och forskarutbildning har fått en så framträdande plats. Precis som Erixon (2023) ser Smidt (2023) professionell kamp som en central fråga, men vad gäller ämne och metodisk positionering har han mer gemensamt med Ongstad (2023). Positioneringen av sig själv som berättare skiljer Smidt (2023) från både Krogh (2023) och Ongstad (2023). Ett centralt drag är att han ser skola, forskning och lärarutbildning som sociokulturellt olika världar. Tydligare än både Erixon (2023) och Ongstad (2023) framhåller Smidt betydelsen av en stark erfarenhetsbas, men då kombinerad med vetenskaplig förankring.

Metodologiskt använder alla författarna kombinationen livsberättelser och akademisk uppsats, men på olika sätt. Ongstad (2023) lägger något mindre vikt vid att hans ’life-story’ också är en ’life-history’ och mer på att hans yrkeshistoria ska peka mot hans roll som *lärarutbildare*. Här följer genremässigt han och Smidt ungefär samma linje. Erixon (2023), Krogh (2023) och Smidt (2023) inkluderar samma koppling mellan ’life-story’ och ’life-history’, var och en på sitt sätt. Erixon (2023) ser sin personliga historia i relation till en lång nationell forskningshistoria. Krogh (2023) fokuserar på det nära förhållandet mellan den egna socialiseringen och gymnasiedanskans förändring från ”mini-filologi” till danskidaktik. Smidt (2023) särskiljer och intar olika positioner. Liksom Ongstad pekar hans redogörelse mer mot rollen som lärarutbildare och ”norskidaktiker”. För Krogh är identiteten som ”danskidaktiker” mer central.

Vad gäller *metaperspektiv på egna texter* lägger Ongstad (2023) och Erixon (2023) något mindre vikt vid att problematisera sina egna berättelser. Smidt och Hansén gör det klart mer, medan Krogh (2023) gör det mest. Alla använder sig i betydande utsträckning av en abduktiv form av slutledning för att visa snarare än bevisa något.

Generation som kontext

Generation var inledningsvis inget centralt tema. Ändå var det uppenbart att alla de fem författarna nått pensionsålder och haft jämförbara karriärer under en förhållandevis gemensam period. I den meningen utgjorde de en kohort eller generation. I ett tidigt utkast argumenterade dock

Krogh för att generation utgjorde en viktig och dynamisk kontext som kunde förklara faktorer som framträdde i de olika textbidragen. Utifrån Purhons (2017) begrepp om generation och generationsperspektiv, och med inspiration från Foucaults (1993) kunskapsarkeologi (om historiska fenomenens kontinuitet/diskontinuitet) kontextualiserar och tolkar Krogh stora delar av sin egen redogörelse: ”Med det sociologiske begreb om ’social generation’ kan livshistorien således knyttes til 1968-generationen som en diskursivt medieret identitet der på godt og ondt har præget såvel en generationel selvforståelse som den offentlige fortælling om perioden” (Krogh, 2023).

I flera av texterna används därför en förenklad version av detta perspektiv, då vi finner att vår generation haft möjligheten att utmana det förflutnas doxa (den givna åsikten) med dess heterodoxi (dess nya åsikt). Bourdieu (1977/2020) pekar dock på att varje generation tenderar att göra det heterodoxa som den har stått för, att bli det nya, nu doxiska normala (Ongstad & Erixon, 2023). Konfronterad med detta perspektiv kan man fråga sig i vilken utsträckning vi som förändringsagenter längs vägen har förstått våra nya positioner och huruvida det ämnesinnehåll vi genererat kommer att överleva nästa generation lärarutbildare.

Vi argumenterar inte för att vi direkt tillhör 68-generationen, utan snarare att när vi socialiserades under tidigt 1970-tal präglades vi av 68-generationens ideal och ideologier. På gott och ont har den format både en generations självförståelse och periodens offentliga berättelse (Goodson & Hargreaves, 2006; Krogh, 2023; Purhonen, 2017). Krogh (2023) talar explicit om erfarenheterna från studentupproren vid Köpenhamns universitet 1968 och uppfattningen att universitet var en del av klassamhället. Världen utvidgades och studietiden erbjöd möjligheter att utveckla visioner och förändra ramar och institutioner – mot ”professorsväldet”, som i sin tur ledde till fackligt arbete och revideringsarbete med läroplaner. För Smidt (2023) var kontakten med Pedagogiska gruppen i Lund av avgörande betydelse för hans syn på litteraturundervisningen och utvecklingen av ett erfarenhetspedagogiskt förhållningssätt. Erixon (2023) lyfter särskilt fram kampen mot graderade betyg i lärarutbildningen och de radikala stämningar som fanns bland lärarstudenter i början av 1970-talet som betydelsefulla i utbildningen och den fortsatta yrkesinriktningen.

Det kritiska perspektiv som utvecklades av den så kallade 68-generationen, låg i linje med akademiseringens krav på analys och kritiskt förhållningssätt. Reformerna tillkom i en tid då rekryteringen till universitet

och högskola ökade som en följd av en breddad rekrytering. De byggde på föreställningen om ett demokratiskt samhälle där alla hade möjlighet till akademiska studier. Intimt förbundet med den ambitionen var också att den skulle bygga på vetenskaplig grund och därmed kritiskt och analyserande tänkande.

Vi finner därför att vår generationstillhörighet kan ha bidragit till att vi verkat som förändringsagenter i ett skede när de politiska och kulturella förutsättningarna förelåg. I en expansiv högskolesektor betraktades universiteten som en del av det klassamhälle som skulle bekämpas. Generationsuppdrag har av Goodson och Hargreaves (2006) definierats av periodens kamp för social rättvisa och viljan att göra skillnad i världen. Överfört till skola och lärarutbildning upplevde vi den sociala orättvisa som utgjorde grunden för ett gammalt skolsystem liksom det akademiska och särskiljande utanförskap som präglade lärarutbildningen. Utvecklingen skildrat i berättelserna står i den meningen i ett direkt förhållande till de etablerade universitetsdisciplinernas makt. Engagemanget i några av berättelserna handlar om ett närmare förhållande till universitetsdiscipliner och de strukturer som bär upp dem, samtidigt som ambitionen var att göra dem mer relevanta för lärarutbildning och skola.

Inte desto mindre utgör vi 2023 en generation på väg ut, men som i nästan femtio år har haft möjligheten att påverka nya generationer i skola, lärarutbildning och forskning. Boken är emellertid inte primärt motiverad utifrån en idé om att formulera ett arv. Snarare önskar vi få nya generationer lärarutbildare att se mönster i generationsväxlingarna när det gäller utveckling av L1-didaktik och L1-didaktisk forskning, samt hur dessa är kopplade till lärarutbildningen. Generation är dock bara en av de olika kontextuella faktorer som författarna har problematiserat. Krogh (2023) pekar också på vikten av paradigm och Smidt (2023), Erixon (2023) och Krogh (2023) på hur politiska utbildningsregimer (Aasen, 2007; Ongstad, 2020) har påverkat initiativ de tagit del av.

Med de utgångspunkterna gör vi antagandet att professionaliseringen av lärarutbildningen också bör förstås och granskas ur ett kunskapsteoretiskt, innehållsligt perspektiv och att nordisk skrivforskning varit en spjutspets för L1-didaktisk forskning och därmed ämnesdidaktisk forskning. I förlängningen menar vi att denna utveckling bidragit till att etablera utbildningsvetenskap som ett överordnat vetenskapsområde.

Fokuserat innehåll i bidragen

Kunskapsutveckling

I inramningskapitlet (Ongstad & Erixon, 2023) förde vi fram professionaliseringen av lärarutbildningen, med rötter i en allmän kunskapsutveckling knutet till en epistemologisk innehållsdimension (Mausethagen, 2021), som ett sätt att förstå akademiseringen av lärarutbildningen i Norden. Denna hypotes får stöd av forskare av den så kallade kunskapsrevolutionen (Messel, 2022). I stället för termen revolution föredrog vi metaforen evolution (Allee, 2012) samtidigt som vi lade fram kommunikationsteoretiska och kognitionsteoretiska motiveringar för en mer innehållsmässig, utvecklingsinriktad förståelse. Genom processerna kollektiv spridning, kommunikation och erkännande läggs nya saker till det givna, det vill säga kunskapsutveckling. Ord som *utveckling*, *evolution* och *nya* används i detta sammanhang enbart deskriptivt. När vi talar om utveckling avser vi utveckling av innehåll i allmänhet, men också mer specifikt som utveckling av kunskap inom utbildningsfältet.

Nedan gör vi en innehållsanalys av de fem bidragen, för att se på vilka sätt och i vilken utsträckning innehållsdimensionen kan kopplas till en ökad professionalisering av lärarutbildning. Ongstad och Erixon (2023) antog att professionalisering också kunde studeras som delprocesser, såsom akademisering, didaktisering och teoretisering – genom språkliggöring och textualisering – och att innehållsdimensionen, och följaktligen kunskapsutveckling, har en roll i dessa.

Med den utgångspunkten gör vi en åtskillnad mellan en individuell och en kollektiv kunskapsutveckling. Med individuell menar vi en individs kontinuerliga ackumulering av kunskaper eller färdigheter vad gäller bredd eller djup. Med kollektiv kunskapsutveckling, inom exempelvis utbildningssektorn, avser vi en utveckling från delämne till ämne och från ämne till forskningsfält, det vill säga ämnesbildning och utveckling av vetenskapliga discipliner. Kunskapsutveckling kan också ske genom organisering av innehåll av universitetsexamina på olika nivåer.

Den socialisering in i modersmålsdidaktik och lärarutbildning som författarna beskriver kan ses som ett resultat av en statligt styrd yttre kunskapsutveckling kopplad till allmänna, historiska kunskapsprocesser i det ämne som författarna varit verksamma inom: L1 (danska, norska och svenska). Beskrivningarna varierar beroende på vilket område av L1-ämnet

som författarna har varit aktiva inom under de cirka femtio åren samt också valet av tema.

Erixon (2023) dokumenterar främst en utbildningspolitisk konflikt-historia, i vilken han på olika sätt agerar. Han illustrerar olika stadier i sin personliga kunskapsutveckling och ger korta glimtar från den egna utvecklingen från folkskolan fram till disputationen i litteraturvetenskap. Den kollektiva, yttre kunskapsutvecklingen är under ständig förändring och Erixons personliga berättelse sammanfaller med samhällets försök att utveckla den svenska lärarutbildningen. Erixon personifierar i det avseendet samhällsutvecklingen. När Erixon diskuterar kunskapsutveckling specifikt gäller det i första hand lärarutbildningens forskningsutveckling och rättmätiga plats i universitetsstrukturerna. Mellan raderna lyfter han också fram den mer individuella och innehållsrelaterade kunskapsutvecklingen.

Ongstad (2023) fokuserar explicit på kunskapsutveckling, vad gäller både det personliga och det kollektiva. Dessutom fortsätter han teoretiseringen från inramningskapitlet (Ongstad & Erixon, 2023) genom en koppling mellan personlig och professionell utveckling. Han visar hur samhällets utbildnings- och forskningspolitik inom flera specifika områden samspelar med hans egen yrkes- och kunskapsutveckling. Det som ligger i samhällets och individens intresse tycks överlappa varandra. En sådan nära koppling begränsar möjligheten till ett kritiskt förhållningssätt till den professionella utvecklingen, men ger samtidigt förstahandsredovisningar från de specifika yrkesområdena. Ongstad lägger vikt på teoretiseringens, skrivandets och textualiseringens betydelse för ämnes- och kunskapsutvecklingen. Han understryker Martins (1997) centrala poäng att genom skrivprocesser och forskning i ämnen och genom kommunikation kopplas personlig och kollektiv kunskapsutveckling samman. En huvudpoäng hos Ongstad är att en viss form av kunskapsutveckling också kan representera ett paradigmiskt och epistemologiskt skifte och att didaktiseringen av skola och utbildning bidragit till framväxten och institutionaliseringen av utbildningsvetenskap. Han slutsats är att en kunskapsteoretisk inre utveckling måste beaktas om man ska förstå lärarutbildningens yttre akademiska professionalisering.

Smidt (2023) anger i titeln att kampen om kunskap är central och att hans ”inre” berättelse utgör en beskrivning av hans kunskapsutveckling. Smidts syn på sin egen socialisering är att forskningen hänger tydligt samman med hans tidigare arbete som lärare och därför utgör en kontinuerlig

kunskapsutveckling. Även om det yttre har fått stort utrymme i Smidts 'life-stories' framhåller han i sin slutreflektion att det är innehållet i socialiseringen, det personliga, som är den röda tråden i hans berättelser. Det personliga löper samman med hans livshistoria som omfattar olika positioner och roller i olika projekt och reformer i en påbjuden nationell, kollektiv kunskapsutveckling.

Krogh (2023) skildrar framväxten av en professionell livshistoria som vävs in i en allmän berättelse om "didaktisk professionalisering". De "kontinuiteter" som hennes skrivprojektet har medvetandegjort beskriver en kunskapsutveckling. De former för utveckling hon fokuserar på är danskämnet, skrivpedagogik, forskning och danskdidaktik. Eftersom hon är både deltagare och aktör, kommer vi nära hur dessa områden har utvecklats. Hon lägger vikt vid att visa hur hennes och hennes kollegors skrivforskning har gått från ett mer traditionellt synkront till ett mer principiellt diakront perspektiv för att senare fokusera på skrivutveckling. Krogh tillmäter skrivutveckling ett mer principiellt värde. Att skriva ses inte bara som en teknik, utan som ett medel för självutveckling (Martin, 1997). Genom att etablera forskning som upprätthåller relationen text-elev över tid, skapas hos Krogh också en kunskapsbas som lyfter utbildningsambitionen i nordiska skolor. Skrivning i skolan lyfts fram som ett personligt 'fagdidaktiskt' och bildningsmässigt projekt, och skrivforskning etableras som en akademisk disciplin. Krogh visar hur hon kunskapsmässigt gått från en traditionell, klassisk filologiutbildning till att bli dansk-, skriv- och ämnesdidaktiker.

I Hanséns (2023) bidrag står kunskapsinnehållet i modersmålsämnet i fokus. Han visar på spänningar mellan innehållet i de läroböcker och läseböcker som används i undervisningen och vad som stipuleras i läroplansreformer. De *fält* han beskriver har en intressant inre koppling. Modersmålet (L1) framträder som en nationell samlingsymbol som med folkskolan stärks genom kraven på att kunna läsa och skriva – ett första kunskapsteoretiskt steg. Hansén visar i studier av olika läroplaner hur läroplanen för folkskolan och sedan läroverket utmanar lärarutbildningen, men också hur reformerna på skolans och lärarutbildningens område slutligen koordineras i Finland. Hansén riktar också vår uppmärksamhet på den forskning om lärarutbildare som han har bedrivit under senare tid. Utifrån detta mer implicita kunskapsutvecklingsperspektiv framträder en epistemologisk utveckling som pekar fram mot en forskningsanknuten lärarutbildningsdisciplin.

De olika bidragen visar på det sättet att innehållsdimensionen spelar en viktig roll för ämnesutveckling och att akademisering blir ett alltmer framträdande inslag när institutionalisering av ämnen och discipliner tilltar.

Akademisering – eller akademisk förskjutning

Akademisering eller 'academic drift' är en förskjutning eller omorientering som Kyvik (2007) tänker sig utvecklas på olika nivåer i ett nationellt utbildningssystem, medan 'policy drift' avser en utveckling som initieras av statliga myndigheter. I våra exempel innebär 'policy drift' att staten och regeringen gradvis ändrar sin syn och syftet med exempelvis lärarutbildningen som en yrkesutbildning. Kyvik talar också om 'staff drift' då utvecklingen sker genom att enskilda individer inom en struktur tar initiativ i en akademiseringsprocess. Denna kan i sin tur vara ett svar på vad Kyvik kallar 'student drift', det vill säga att en generation studenter kräver högre akademisk kvalitet i en underdimensionerad akademisk struktur och kultur i de utbildningar de avser att studera. Både 'staff drift' och 'student drift' leder till vad Kyvik kallar 'programme drift', som han menar grundar sig på olika typer av professionaliseringsstrategier som initierats av enskilda pionjärer eller eldsjälar och olika yrkes- och fackförbund, men som vi menar också är resultatet av en nationell policy, det vill säga 'policy drift'. Slutligen talar Kyvik om 'institutional drift', som till skillnad från 'programme drift' drivs av ambitionen att förvärva status för en utbildning, och 'sector drift' när nya regler och direktiv förändras och utvecklas, exempelvis när alla yrkesutbildningar integrerades i en utvidgad högskolesektor.

Erixons (2023) bidrag tar sin utgångspunkt i den policy som utvecklas i Sverige efter andra världskriget och betonar betydelsen av statlig policy för igångsättande av en akademiseringsprocess. I Erixons beskrivning uppstår sedan som ett svar på denna initiering en vad Kyvik (2007) kallar 'staff drift'. Med det menas att enskilda individer tar initiativet till en akademiseringsprocess av ett 'fag' eller ämne, eller att ekonomiska medel avsätts av ett lärosäte för att anställda inom lärarutbildningen ska kunna genomgå forskarutbildning och därmed höja sin akademiska nivå. Strukturer anses från den utgångspunkten vara nödvändiga för att akademiseringen av lärarutbildningen ska vara möjlig. Samtidigt beskriver Erixon det arbete och den kamp som medarbetare i lärarutbildningen bedriver, 'staff drift', för att kunskapsmässigt utveckla innehållet i lärarutbildningen, 'programme drift', men också 'institutional drift' i kravet på att få utveckla strukturer

för egen forskning och egen forskarutbildning. Arbetet innefattar en sorts politisk kamp för att driva på utvecklingen på lokal nivå. Kampen blir på så sätt ett genomgående tema i Erixons bidrag, där också styrkan och svagheter i olika strukturer belyses.

Ongstad (2023) beskriver olika nationella och institutionella satsningar och etableringar han har tagit del i. På så sätt förbinder han akademisering med nya strukturer, samtidigt som han dock konsekvent anlägger ett innehållsperspektiv och betonar kunskapsutveckling som det mest utmärkande för akademiseringen. De strukturer han bidrar till att bygga upp nämns, men analyseras inte som akademisering och drift. Liksom Krogh (2023) och Smidt (2023) är Ongstads berättelse ett exempel på 'staff drift' i Kyviks (2007) taxonomi. Ongstad säger dock att hans personliga erfarenhet med teoretisering, akademisering och professionalisering kan spegla en mer generell utveckling. För Ongstad handlar det därför implicit ofta om en "dragkamp" om vad som var kunskap och relevant kunskap.

Smidt (2023) använder flitigt begreppet akademisering och förbinder det med lärarutbildningens professionalisering. Liksom Krogh (2023) utgör modersmålsämnet utgångspunkt för Smidts egen 'staff drift'. I det arbetet har akademiseringen på olika plan inneburit en kamp om vad som räknas som 'faget' (ämnet). Smidt tillstår att han länge inte var medveten om denna kamp eftersom han tillhörde det vinnande laget. Men i retrospektionens ljus är motsättningarna märkbara. För Smidt har kampen innefattat en kamp för perspektiv och innehåll redan under hans tid vid Lunds universitet i början av 1970-talet och "hva som regnes som 'faget', og hva som til enhver tid gjelder som 'faglighet' i dette faget" (Smidt, 2023, s. 176, 243).

Krogh (2023) berör i liten utsträckning utbildningsstrukturer, liksom reformer och förändringar som initieras av regering och riksdag, 'policy drift'. Akademiseringen i hennes berättelse börjar när hon är student och hennes generationskamrater börja kräva en reformerad universitetsutbildning, 'student drift'. Deras kamp riktas mot "professorsväldet" och rätten att få "sjunga" på universitetet. Som färdigutbildad lärare, 'staff drift', blir hon initiativtagare till en akademisering av gymnasiets danskämne och gymnasiedidaktiken som fält. När hon sedan disputerar med en avhandling om danskännets didaktiska diskurser identifierar hon en "ny nivå" i akademiseringsprocessen. Intimt förbundet med både 'student drift' och 'staff drift' är i Kroghs berättelse den ideologiska kampen, som börjar redan under det turbulenta 1970-talet och fortsätter under 1980-talet.

Hansén (2023) ser akademiseringen av finsk lärarutbildning som ett resultat av kraven på läraryrkets professionalisering. Han anlägger såväl ett inre som ett yttre perspektiv på akademiseringen och betonar att både innehåll och yttre strukturer är nödvändiga i den utveckling han beskriver och själv varit en del av. I Kyviks (2007) taxonomi handlar det då om 'staff drift' och 'policy drift' för att möjliggöra kunskapsutvecklingen, 'programme drift'. Akademiseringen speglas mot de komplexa och kampfyllda språk- och samhällspolitiska villkoren för svensktalande skola och lärarutbildning i Finland.

Akademiseringen har skapat möjligheter till internationella kontakter och utbyten som understödde en utveckling som redan var på gång. I det sammanhanget har bruket och utvecklingen av den skriftliga produkten, den primära artefakten inom universiteten, varit avgörande (Kruse, 2006). Smidt menar att akademiseringen av ämnesdidaktiken och lärarutbildningen är mest tydlig när det gäller publiceringspraktiken. Ongstad (2023) ger exemplen och konstaterar att han från att tidigare enbart publicerat för en inhemsk publik på norska fram till 2014 hade publicerat omkring femtio akademiska arbeten på engelska. Detta har bidragit till att utvidga den ämnesmässiga horisonten och framtvingat kvalitetssäkrade artiklar i krävande referee-procedurer. Akademiseringen och den med denna förbundna internationaliseringen har som Krogh (2023) framhåller fört ut forskning i världen via projektmetoder, seminarier, symposier och konferenser. Men Smidt (2023) framhåller också riskerna med internationaliseringen och akademiseringen genom en anpassning till internationella forskningstrender som kan skapa avstånd till den skolvärld didaktiken skulle tjäna. De internationella projekten riskerar samtidigt som de för ut forskningsprojekt i världen också att skapa avstånd till skolans värld.

Smidt (2023) lyfter även fram akademiseringens negativa eller tvivelaktiga effekter då den kan bidra till att skapa specialisering och fragmentering av undervisningen i lärarutbildningen och ett större avstånd till skolans värld. Med akademisering, professionalisering och forskning följde också ett förändrat rekryteringsmönster av lärare till lärarutbildningarna, vilket dock ingen av författarna berör. Den kompetens som tidigare efterfrågats, byggd på förebildlighet och muntlig trading, räckte inte längre. I stället blev kravet på forskarutbildning och egen forskning förutsättningar för anställning. Hazelkorn och Moynihan (2010) finner att de anställda i de yrkesutbildningar som har genomgått en akademisk uppgradering, även genomgått en förvandling från sin roll som lärare med fokus på

yrkesutövning och grundutbildning till ett nytt fokus på en hållbar forskningsprofil och deltagande i nationella och internationella vetenskapliga nätverk. Detta illustrerar också de fem texterna.

Läro- och lärutbildningar är nationellt bestämda och jämförelser mellan länders utbildningssystem är vanskliga att göra. För små nordiska länder är internationella kontakter viktiga och inflödet av idéer betydelsefullt för utvecklingen av den egna läro- och lärutbildningen. Förutom den tidigare nämnda fokusförskjutningen sker kommunikation i internationella nätverk oftast på engelska – ett främmande språk. Språket är en del av kulturen, vilket innebär att olika språk representerar ett specifikt och av kultur och historia bestämt perspektiv på världen. När erfarenheter kläds i ett främmande språk förändras också innehållet till en del.

De fem berättelserna ställer på detta sätt frågan om när och på vilket sätt en akademiseringsprocess tar sin början. Vad är hönan och vad är ägget? I ett demokratiskt samhälle torde svaret vara att när politiken ändras är det ett svar på sociala och politiska omständigheter, som av nödvändighet uppbärs av individer, även om det är stora institutioner och organisationer som ställer krav på förändring. Samtidigt måste påbjuden policy tas emot av någon eller några för att driva utvecklingen vidare och framåt.

I de två temana som vi har diskuterat framträder ett möjligt motsatsförhållande mellan kunskapsutveckling och akademisering. Krogh (2023) säger uttryckligen att de professionaliserande dragen i danskämnet hon beskriver ska ses som akademisering. Som jämförelse gör Ongstad (2023) en explicit distinktion mellan ny kunskapsutveckling och (institutionaliserad) akademisering, även om de två aspekterna tillsammans kan ses som professionalisering. Men mer öppet definierat kan akademisering ses som utveckling av kunskap och institutionalisering av denna kunskap som en integrerad process. I ett diakront perspektiv föregår kunskapsutveckling akademisering.

Kampen mot de etablerade disciplinerna

I arbetet med att utveckla modersmålsdidaktiken utmanades inte bara ideologiska tankemönster och ett förgivettaget universitetsdisciplinärt innehåll, utan också grundläggande universitetsstrukturer. Starkast kommer detta till uttryck hos Erixon (2023). Smidt (2023) talar på motsvarande sätt om ”kampen om fag og faglighed” och Krogh (2023) om 1980-talet som en turbulent period då 1970-talets fackliga positioner och utbildningspositioner

ifrågasattes och ledde till en intern ideologisk kamp om modersmålsämnet i Danmark. Kampperspektivet är mindre uttalat och nedtonat i Ongstads (2023) bidrag, men det kommer fram mer indirekt, exempelvis i samband med en uppföljning av nya ämnesplaner för ämnet norska i yrkesskolor och gymnasiet. Det var då ”omstritt” vem som skulle genomföra utvärderingen – en pedagog eller någon från norskämnet. Det skymtar också fram en spänning kring didaktikämnet och vem som ägde det.

I den akademiseringsprocess som skildras möter lärarutbildningen starka akademiska disciplinära strukturer som lärarutbildningen till stora delar saknar. Universitetsdiscipliner är sociala konstruktioner (Barnes, 1982) som har utvecklats historiskt och som producerar ny kunskap. De bestämmer vad som utgör ett vetenskapligt problem och vad som är acceptabla metoder för vetenskaplig verksamhet (Krishnan, 2009). Discipliner reproducerar sig själva från en generation till nästa (Goodlad, 1979) genom att institutionaliseras i form av universitetskurser, akademiska institutioner, professionella föreningar och diskussionsforum som tidskrifter och konferenser (Davoudi & Pendlebury, 2010). Sällan representerar dock discipliner en yrkesutbildning som lärarutbildningen, även om vissa historiskt tillkommit för att tillförsäkra skolundervisningen en kunskapsbas, såsom ämnet pedagogik. Davoudi och Pendlebury (2010) gör en åtskillnad mellan ”statusyrken”, såsom de ”gamla” yrkena juridik och medicin, som ses som fulla professioner och mer förenliga med rena discipliner, och nya välfärdsstatsrelaterade yrken, såsom lärarutbildningen, som de hävdar är oförenliga med rena discipliner. Enligt Evetts (2013) tvivlar dock nyare professionell forskning på att det är möjligt att upprätthålla en tydlig distinktion mellan professioner. Som påpekats i Ongstad (2023) kan det vara just akademiseringen av lärarutbildningen som har suddat ut den påstådda distinktionen mellan hel- och halvprofessionell yrkesutbildning.

Ämnesdidaktisk forskning har bedrivits inom olika discipliner med relevans för lärarutbildningen, exempelvis läs- och skrivforskning som i Sverige i stor omfattning bedrivits i ämnet pedagogik men också i ämnet nordiska språk. På motsvarande sätt bedrevs läsforskning tidigt inom ramen för ämnet litteraturvetenskap vid Lunds universitet, i den så kallade Pedagogiska gruppen. Förhållandena har varit desamma i övriga nordiska länder, men på olika sätt. När ett mer specifikt lärarutbildningsperspektiv utvecklats under de decennier som här skildras, har det i några nordiska länder skapat konflikter och kamp medan i andra inte. I Norge har den didaktiska utvecklingen skett mer systematiskt inom ämnesdisciplinerna.

Detta tycks ha underlättats av att lärare och forskare erhållit både polycynära administrativa uppdrag liksom utvecklingsuppdrag i olika och för saken betydelsefulla sammanhang (Krogh, 2023; Ongstad, 2023; Smidt, 2023). På så sätt är Krogh, Ongstad och Smidt exempel på att de förvärvat makt och rätt att tala (Foucault, 1993) och som en konsekvens av detta bidragit till att medutveckla modersmålsdidaktiken.

I Danmark och Norge kan termen *fag* beteckna både ämne och disciplin. Till skillnad från Sverige kan detta språkliga sammanträffande bidra till att skola, utbildning och forskning ses mer i sitt sammanhang och mindre som ett avbrott eller en motsägelse. Enligt Bernstein (2000) introducerar skolämnen inte bara disciplinär, utan också kulturell och social kunskap som rekontextualiseras i skolan med uppdraget att både undervisa och uppfostra. Drivkraften för att konstruera skolämnen skiljer sig från drivkraften att utveckla akademiska discipliner. Skolans centrum är utbildning och uppfostran, och inte en akademisk disciplin (Bernstein, 2000; Nodding, 1992). Relationen mellan skolämnena och universitetsdisciplinerna är därför vad Stengel (1997) kallar diskontinuerlig. I egenskap av professionsutbildning, som bygger på flera samverkande ämnesområden, har lärarutbildningen alltid stått i ett underordnat förhållande till universitetsdiscipliner. Ändå har didaktisering på doktorand- och universitetsnivå under de senaste decennierna gjort att detta beroende inte längre är så tydligt i vissa lärarutbildningar.

I en europeisk tradition har pedagogik historiskt utgjort den dominerande forskningsbasen för lärarutbildningen i de nordiska länderna. I Danmark har förhållandet till pedagogik varit konfliktfyllt. Detta har tagit sig uttryck i att gymnasielärarutbildningen (för ämneslärare) sker vid universiteten inom ramen för disciplinerna, medan utbildningen för grundskollärare sker vid professionshögskolor som tillhandahåller så kallade välfärdsprogram till kandidatnivå (Elstad, 2020). I Sverige har spänningarna mellan lärarutbildningen som en samlad enhet och disciplinen pedagogik varit starka, vilket förklarar den kampsituation som Erixon (2002, 2023) ger exempel på. När didaktikbegreppet lanserades på 1980-talet som ett begrepp för utvecklingen av lärarutbildningen i Sverige var budskapet att det "tillhörde" disciplinen pedagogik och bara var ett nytt namn på en del av den traditionella pedagogiska forskningen. I Erixons (2002, 2023) bidrag uttrycks det med ordet 'mainstream' av en föreläsare för pedagogik. I Finland, slutligen, uteblev delar av denna kamp genom att lärarutbildningen 1974 erhöll en egen pedagogisk fakultetsstruktur,

inom vilken ämnet pedagogik annonserade sitt intresse och ansvar för forskningsstruktur och utveckling av forskning inom lärarutbildningens område (Wassholm, 2018). Kanske är förklaringen till detta, som Hansén (2023) lyfter fram, att frågan om språket i det finska nationsbygget varit kontroversiell och bidragit till att också öka behovet av integration inom respektive grupp.

Arbetet med att utveckla ämnesdidaktiken (fagdidaktikken) inom modersmålsämnet utmanade på olika sätt universitetsdisciplinernas hävdvunna självständighet att definiera vad som är relevant kunskap också i en yrkesutbildning. Udden riktades därmed mot universitetens, och därmed universitetsdisciplinernas, historiskt grundade självständighet. Det hänger samman med en tradition, byggd på idéer från både Humboldt och Kant, om universitetet som en sektor utanför statens kontroll och socialt begränsade, byggd på discipliner, det vill säga inte yrkesutbildningar (Bexell, 2011; Neave, 1982; Symes, 1999). Universiteten har varit självständiga enheter organisatoriskt och epistemologiskt. Påverkan har traditionellt skett från universiteten till det omgivande samhället, inte tvärtom. Grimen (2008) pekar på skillnaden mellan en målinriktad (heterotelisk) kunskapsutveckling i en yrkesutbildning och en kunskapsutveckling för sin egen skull (autotelisk) i ett ämne vid ett universitet (Ongstad, 2023). Men modersmålsdidaktik kan även under åren ha ändrats från att vara ändamålsorienterad till att mer söka vetenskaplig, autotelisk kunskap ”för kunskapens egen skull”. Denna strävan kan ha bidragit något till att försvaga skolorienteringen, vilket ämnesdidaktik trots allt innebär.

Till de historiska och kulturella förutsättningarna hörde också inomdisciplinära krav på nya teoretiska och metodiska perspektiv. I litteraturämnet ifrågasattes traditionella teorier och metoder, såsom den biografiska metoden och ’new criticism’. Marxistiska och strukturalistiska teorier från kontinenten försköt perspektiv från författaren och det litterära verkets interna struktur till frågor som rör det litterära verkets förhållande till samhälle och läsare. Det är i ett sådant sammanhang man ska se arbetet i Pedagogiska gruppen i Lund i början av 1970-talet, som lyfte fram mottagandet av den litterära texten i ett skolsammanhang. Här finns en av flera förbindelser mellan det kritiska perspektiv som utvecklades som en direkt följd av studentupproren och de möjligheter som öppnade sig för att utveckla modersmålsdidaktiska perspektiv på modersmålsämnet, vilket också Krogh (2023) ger exempel på från 1970-talets Köpenhamn. Modersmålsdidaktiken kopplades, som påpekats, till frågor om demokrati

och jämlikhet, liksom till elevernas framtid som subjekt i en samhällelig demokratisk kommunikation.

Didaktiseringens framväxt och ämnesdidaktikens genombrott

Ongstad (2023) visar hur didaktisering som term och fenomen börjar användas frekvent i ämnesdidaktiska texter i de nordiska länderna kring 2000. Något var på gång. Åren 2007–2008 deltog Hansén och Ongstad tillsammans med flera andra bedömare från de nordiska länderna som internationella utvärderare av ansökningar från svenska lärarutbildningsinstitutioner om så kallad examensrätt, det vill säga rätten att bedriva lärarutbildning. Upplägget initierades av Utbildningsdepartementet och genomfördes av Högskoleverket. Ett av resultaten var att Stockholms universitet, Nordens största läroanstalt, först inte godkändes på den ansökan som var insänd. Institutionen argumenterade för att man hade ett stort antal professorer i relevanta discipliner, men utan praktisk lärarerfarenhet, liksom ett stort antal handledare och ämneslärare, som dock saknade forskarutbildning.

Utvärderarna accepterade inte denna kompetensprofil, eftersom kriterierna för godkännande krävde att en betydande andel av personalen hade dubbel kompetens. Idén om lärarutbildningen som en administrativ konstruktion av en ren ämnesdel och en ren praktikdel var således fortfarande stark på akademiskt tunga institutioner. Det hjälpte inte att Lärarhögskolan, som med bred pedagogisk lärarutbildningsmiljö precis tvångsfusionerats med Stockholms universitet, också låg bakom ansökan. Den starka enigheten bland utvärderarna visade dock att ämnesdidaktik som ett nödvändigt inslag i lärarutbildningen fått ett fäste bland nordiska lärarutbildare. Efter högljudda protester inom sektorn och en utbildningsminister på väg att avgå fick Stockholms universitet slutligen sin examensrätt.

Exemplet visar att det finns olika uppfattningar om hur inslagen i lärarutbildningen ska sättas samman (Hansén, 2023), men också att ämnesdidaktiken utgör en kärna i konflikten. I Norge är striden om ämnesdidaktiken i lärarutbildningen formellt över, liksom i Sverige. Den är obligatoriskt (Elstad, 2020; Regjeringen, 2023). Centralt är dubbelkompetensen, det vill säga att yrkesbakgrund, praktisk erfarenhet och forskningskompetens smälter samman till en identitet som lärarutbildare, trots eller på grund av en stark identitet i modersmålet och ämnesdidaktiken.

Avslutning

Sammantaget har den utveckling som vi beskriver i de olika bidragen inneburit en förlängd utbildningstid och en kvalitativt ökad kunskapsmängd i lärarutbildningarna i de skandinaviska länderna under de här åren (Kvalbein, 2004). Från andra utgångspunkter kan det ses som en intern, mindre synlig kunskapsutvecklingsprocess inom och mellan ämnen. De flesta yrkesstudier har betonat professionaliseringens yttre drag (Messel, 2022; Ongstad & Erixon, 2023). Våra bidrag följer den interna, professionella historien med betoning på den kunskapsteoretiska dimensionen, eller med andra ord den epistemologiska utvecklingen (Mausethagen, 2021). Detta innehållsliga fokus i de olika bidragen kompletterar professionsforskningens betoning på det yttre, det vill säga form och funktion, och formell akademisering (Messel & Smeby, 2017).

Även om det är ämnet som är det centrala intar vi olika roller i våra berättelser, som observatörer, deltagare och innovatörer. Detta ger olika perspektiv på hur specifika inslag i professionaliseringen har uppstått. Det ger också en bild av hur vi både vunnit och förlorat i en sorts professionell kamp, samt varit offer för och brickor i ett större utbildningspolitiskt spel. Samtidigt är det just denna erfarenhet från dessa dragkamper och skeenden, eller vår plats i detta spel, som gjort det möjligt för oss att dokumentera och i en viss mån också problematisera viktiga delar av den professionella utvecklingen.

Professionaliseringsinnehållet har vi synliggjort genom att studera bakomliggande processer. Vårt förhållningssätt har varit historiskt (Goodson et al., 2016) och vårt analytiska förhållningssätt den vetenskapliga essän. Ambitionen har varit att skapa ny kunskap genom att skriva fram det förflutna. Kontextualisering och validering görs på olika sätt i de olika texterna, men alla författare har kopplat narrativet till både mer omedelbara och mer abstrakta sammanhang. På olika sätt har vi bedömt giltigheten i våra texter. Vår ambition har varit att kunna visa, inte bevisa (Dilthey, 2010).

Vad vi har "hittat" är att ämnesdidaktiken tycks ha utgjort ett stort ämnes- och kunskapsmässigt tillskott till lärarutbildningen och väsentligt bidragit till lärarutbildningsforskning och professionalisering i alla fyra länderna (Krogh, 2023; Ongstad, 2023; Smidt, 2023). Därmed kan lärarutbildningsforskningen också sägas ha bidragit till institutionaliseringen av utbildningsvetenskapen (Ongstad, 2017). Inom det didaktiska området

har modersmålsdidaktisk forskning utgjort ett väsentligt inslag. I synnerhet har skrivforskning spelat en viktig roll för professionaliseringen och akademiseringen av modersmålsdidaktik (Krogh, 2023; Smidt, 2023).

Men har professionaliseringen av lärarutbildningens innehåll också bidragit till att lärarutbildningen blivit mer autonom, erhållit auktoritet, status och legitimitet i samhället och inte minst i förhållande till politikerna, det vill säga utvecklats till en profession? Ett tveksamt ja torde svaret vara på den frågan. Det hänger samman med att lärarutbildningen verkar inom ett praktiskt och bredare politiskt-ekonomiskt fält, som skiljer det från det smalare akademiska och disciplinära fältet (Harwood, 2010). Från detta fält är kraven på lärarutbildningen att den ska vara ett stöd för den pedagogiska utvecklingen i skolan, det vill säga mer praxisorienterad. Disciplinerna står inte i samma beroendeställning till policy som yrkesutbildningarna gör. Det betyder också att krafterna för att införa mer praktiska ämnen i etablerade akademiska institutioner är svaga, vilket förklarar disciplinernas relativa ointresse att verka inom lärarutbildningen och för den pedagogiska utvecklingen i skolan. Den autonoma traditionen i de prestigefyllda universiteten avgör detta genom att hävda disciplinens prioritet (Christensen, 2012).

Häri ligger också förutsättningarna för utvecklingen av ämnesdidaktiken och dess förhållande till skola och lärarutbildning. Som framgår av de olika bidragen i den här boken har didaktiken företrädesvis utvecklats ur etablerade discipliner, exempelvis i Sverige ur disciplinerna litteraturvetenskap, nordiska språk och lingvistik. Det betyder att ämnesdidaktiken också mer har ett disciplinärt perspektiv än ett yrkes- och lärarutbildningsperspektiv. Det kan leda till att ämnesdidaktiken blir alltmer teoretisk och hämtar forskningsfrågor från ett mer internt disciplinärt perspektiv än de frågor som genereras ur en undervisningspraktik och som praktiken söker svaret på.

Samtidigt hämtar de akademiska förskjutningar som detta är ett exempel på mönster, näring och kultur från akademisk universitetsutbildning, med betoning på disciplinär och teoretisk kunskap och vetenskap. Inom olika yrkesutbildningar har denna förskjutning kritiserats och också handlat om spänningar som alltid finns mellan praktiskt och mer teoretiskt inriktade verksamheter (Christensen, 2012; Harwood, 2010), eller förhållandet mellan teori och praktik. Detta har förändrat lärarutbildarnas roll och inriktning, från att ha varit fokuserade på yrkespraktiska frågor och grundutbildning till ett nytt fokus på forskningsprofil och deltagande i

nationella och internationella vetenskapliga nätverk och konferenser (Hazelkorn & Moynihan, 2010). Rekryteringen av nya lärarutbildare bygger inte heller längre på praktisk erfarenhet, utan mer på vetenskaplig erfarenhet. Det skapade intressekonflikter på de enskilda institutionerna, när praktisk kunskap värderades lägre än teoretisk (Ek et al., 2013).

Någonstans här befinner sig lärarutbildningarna i de fyra nordiska länderna i dag. För att den akademiska förskjutning, professionalisering och didaktisering av ämnesundervisningen som skett, under de år som stått i fokus i denna bok med särskilt fokus på modersmålsämnet, ska upplevas som relevant även i framtiden menar vi att balanspunkten mellan praktisk lärarerfarenhet och akademisk forskningskompetens inom lärarutbildningen måste upprätthållas.

För att den balanspunkten ska kunna upprätthållas måste yrkesperspektivet snarare än det disciplinära perspektivet vara utgångspunkten, samtidigt som de praktiska lärarkunskaperna uppvärderas och i större utsträckning än vad som är fallet i dag vara föremål för utforskning. Det professionella perspektivet innebär en prioritering och betoning av barnets, den unges och elevens perspektiv på ämnen och kunskaper.

För detta krävs, som Smidt (2023) uttrycker det, en positiv dialog mellan skolans verklighet och den akademiska forskningsvärlden som mer bygger på symmetri än hierarki. Det är en grannliga uppgift att få två så olika verksamheter som universitet och skola att samarbeta och samverka på förhållandevis lika villkor. Retoriskt kräver universiteten på politikernas uppmaning samverkan med det omgivande samhället. Samtidigt finns det få etablerade strukturer inom universitet som stödjer en sådan verksamhet. Dessa strukturer får snarare byggas upp varje gång en samverkan ska ske. Detsamma gäller för den kommunala skolan som också saknar etablerade strukturer för samverkan med universiteten. Till detta ska läggas de svaga eller obefintliga incitament som finns för samverkande projekt inom universiteten när lärare och forskare väljer sin karriärväg i systemet. De får lätt en undanskymd plats i ett cv.

Om inte en för de praktiska pedagogiska frågorna relevant balanspunkt kan upprätthållas mellan akademi, skola och lärarutbildning, är den uppenbara risken att akademiseringen av lärarutbildningen leder tillbaka till specialisering och en fragmenterad undervisning och forskning. Lärarutbildningen utgör en annan typ av ”faglighet enn studiefagene på universitetet” (Smidt, 2023). Det kräver som Erixon (2023) uttrycker det också fakultetsstrukturer som inte enbart bygger på discipliner i en vad

Hansén (2023) kallar ”matrismodell”, då lärarutbildningen är utlokaliserad till ämneshelheter, utan en mer stabil modell som skapar möjligheter för en fortsatt akademisering av lärarutbildningarna på lärarutbildningarnas egna villkor. Mycket av den skol- och elevnära kunskapsutvecklingen, särskilt ämnes- och L1-didaktiken, har i betydande utsträckning skett i integrerade lärarutbildningar, som på ett sätt kan ha akademiserat sig själv. Boken visar genom personliga berättelser hur detta har varit både en utveckling och en kamp, men också att förutsättningarna för anordnandet av lärarutbildningen i de nordiska länderna har varierat.

Referenser

- Aasen, P. (2007). Læringsplakatens utdanningspolitiske kontekst. I J. Møller & L. Sundli (Red.), *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt* (s. 23–44). Høyskoleforlaget.
- Allee, V. (2012). *The knowledge evolution*. Routledge.
- Barnes, B. (1982). *T. S. Kuhn and the social sciences*. Macmillan.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Taylor & Francis.
- Bexell, G. (2011). *Akademiska värden visar vägen*. Atlantis.
- Bourdieu, P. (1977/2020). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press.
- Christensen, S. H. (2012). Academic Drift in European Professional Engineering Education: The End of Alternatives to the University? *Engineering, Development and Philosophy*, 145–167. Dordrecht: Springer.
- Davoudi, S. & Pendlebury, J. (2010). Centenary paper: The evolution of planning as an academic discipline. *The Town planning review*, 613–645.
- Dilthey, W. (2010). *Wilhelm Dilthey: selected works, volume iv: hermeneutics and the study of history* (Vol. 4). Princeton University Press.
- Dos Santos, M. B. (1996). The textual organization of research paper abstracts in applied linguistics. *Text – Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, Vol 16, issue 4, 481–499.
- Ek, A. C., Ideland, M., Jönsson, S., & Malmberg, C. (2013). The tension between marketisation and academisation in higher education. *Studies in Higher education*, 38(9), 1305–1318.
- Elstad, E. (2020). *Lærerutdanning i nordiske land*. Universitetsforlaget.
- Erixon, P.-O. (2002). ”Nu var det 2002-ett ämnes tillblivelse sett ur ett prefektperspektiv”, i *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, nr 1–2, 103–129.
- Erixon, P.-O. (2023). Nu var det år 2022 – politiska, strukturella och personliga hinder för lärarutbildningens akademisering i Sverige 1948–2022. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (Red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning. Fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (s. 43–81). Cappelen Damm Akademisk.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and Ideology. *Current Sociology*, 61(5–6), 778–796.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning*. Symposium.
- Goodlad, S. (1979). What is an academic discipline? I R. Cox (Red.), *Cooperation and choice in higher education*. Teaching Methods Unit, University of London.
- Goodson, I., Antikainen, A., Sikes, P., & Andrews, M. (Red.). (2016). *The Routledge international handbook on narrative and life history*. Routledge.
- Goodson, I. & Hargreaves, A. (2006). Educational Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity. *Educational Administration Quarterly* 42(1), 3–41. <https://doi.org/10.1177/0013161X05277975>

- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum. (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action, Vol. 1*. Beacon.
- Halås, C. T. & McGuirk, J. (2021). Det vitenskapelige essayet i profesjonsforskning: en kritisk utprøvende metode. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 18(1), 5–14.
- Hansén, S.-E. (2023). Språk och profession – utbildning på svenska i Finland. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (Red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning. Fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (s. 83–118). Cappelen Damm Akademisk.
- Harwood, J. (2010). Understanding Academic Drift: On the Institutional Dynamics of Higher Technical and Professional Education. *Minerva* (2010) 48:413–427.
- Hazelkorn, E. & Moynihan, M. (2010). Transforming Academic Practice: Human Resource Challenges. I S. Kyvik & B. Lepori (Red.), *The research mission of higher education institutions outside the university sector* (s. 77–93). Springer Science Business Media B-V.
- Hodysch, H. W. (1994). Objectivity and autobiography in historical research. *Education and Society* 12, 89–95.
- Krishnan, A. (2009). *What are academic disciplines? Some observations on the disciplinarity vs. interdisciplinarity debate*. ESRC National Centre for Research Methods Working paper Series 03/09, University of Southampton.
- Krogh, E. (2023). Didaktisk profesjonalisering gjennom et halvt århundrede. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (Red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning. Fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (s. 83–118). Cappelen Damm Akademisk.
- Kruse, O. (2006). The origins of writing in the disciplines. Traditions of seminar writing and the Humboldtian ideal of the research university. *Written Communication*, 23/3, 331–352.
- Kvalbein, I. A. (2004). Lærerutdannere og profesjonsorientering. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(1), 19–36.
- Kyvik, S. (2007). Academic drift – a reinterpretation. I J. Enders & F. van Vught (Red.), *Towards a cartography of higher education policy change. A Festschrift in Honour of Guy Neave. Towards a cartography of higher education policy change* (s. 333–338). Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), Netherlands.
- Martin, J. R. (1997). Analysing genre: Functional parameters. I F. Christie & J. R. Martin (Red.), *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school* (s. 3–39). A&C Black.
- Mausethagen, S. (2021). Negotiating professionalism: Emerging discourses of teacher professionalism in Norway. I J. E. Larsen, B. Schulte & F. W. Thue (Red.), *Schoolteachers and the Nordic model: Comparative and historical perspectives* (s. 190–202). Routledge.
- Messel, J. (2022). *Profesjonsutdanninger i sentrum. Fra jordmorutdanning til OsloMet 1818–2018*. Pax Forlag.
- Messel, J. & Smeby, J.-C. (2017). Profesjonsutvikling i utdanning og arbeidsliv. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget.
- Neave, G. (1982). The changing boundary between the state and higher education. *European Journal of Education*, 17(3), 231–240.
- Ongstad, S. (2017). Pedagogisk + fagdidaktisk forskning = utdanningsforskning? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(1), 68–79.
- Ongstad, S. (2020). Curricular LI disciplinarity: Between Norwegianness and internationality. I B. Green & P.-O. Erixon (Red.), *Rethinking LI education in a global era: Understanding the (post-)national LI subjects in new and difficult times*, (s. 83–112). Springer.
- Ongstad, S. (2023). Profesjonalisering av norsk lærerutdanning. Et deltakerperspektiv på 50 årskunnskapsutvikling av fag, fagdidaktikk og forskning. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (Red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning. Fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (s. 157–190). Cappelen Damm Akademisk.
- Ongstad, S. & Erixon, P.-O. (2023). Et rammeverk for historiske, personlige beskrivelser av profesjonalisering av morsmålsfag – og lærerutdanning. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (Red.),

- Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning. Fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (s. 9–42). Cappelen Damm Akademisk.
- Purhonen, S. (2017). Zeitgeist, identity and politics. The modern meaning of the concept of generation. I I. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes & M. Andrews (Red.), *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History* (s. 167–178). Routledge.
- Regjeringen (2023). Fakta om ny, femårig lærerutdanning. <https://www.regjeringen.no/contentassets/fbaf26939bbd40abacba73e34a95d2fc/faktaark-rammeplan-for-ny-larerutdanning.pdf>
- Smidt, J. (2023). Profesjonaliseringen av lærerutdanningen og kampen om fag og faglighet. Et personlig essay om fag- og norskdidaktikk og lærerutdanning. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (Red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning. Fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (s. 157–190). Cappelen Damm Akademisk.
- Stengel, B. S. (1997). 'Academic discipline' and 'school subject': Contestable curricular concepts. *Journal of Curriculum Studies*, 29(5), 585–602.
- Symes, C. (1999). 'Working for the future'. The rise of the vocational university. *Australian Journal of Education*, 43(3), 241–256.
- Wassholm, J. (2018). Akademiskt utbildade klasslärare. I L. Hollsten (Red.), *Åbo Akademi och kunskapen. Perspektiv på villkoren för skapandet av vetenskap 1918–2018* (s. 215–253). Åbo Akademi University Press.
- Witt-Brattström, E. (1988). *Moa Martinson: skrift och drift i trettioalet*. Norstedt.

Forfatterne

Per-Olof Erixon, fil.dr. i litteraturvetenskap och senior professor i pedagogiskt arbete vid Umeå universitet, har arbetat som lärare i svensk grund- och gymnasieskola, biträdande lektor i litteraturvetenskap, lektor och professor i pedagogiskt arbete. Han har i flera forskningsprojekt bedrivit skrivforskning i svensk gymnasieskola och inom området akademiskt skrivande i lärarutbildningen. Hans didaktiska forskning har även rört undervisningen i svenska och då med särskilt fokus på hur ny medieteknologi förändrar förutsättningarna för undervisning liksom ämnesinnehållet. Han är en av initiativtagarna till inrättandet av forskarutbildningsämnet pedagogiskt arbete och har bedrivit forskning kring lärarutbildningens akademisering.

Sven-Erik Hansén är professor emeritus i pedagogik vid Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, prorektor II och Campus rektor (1998–10), Åbo Akademi, Finland och ytterligare professor II, universitetet i Oslo (2010–13), Nord universitet (2018–20) och docent vid Helsingfors universitet. Han var ordförande i Nordic Educational Research Association (NERA) 2004–06. Han var även ansvarig för Åbo Akademis utbildningsprogram i tillämpad pedagogik (Bachelor, Master, PhD) 1995–2014 i Tanzania och har deltagit i och lett utvärderingar av lärarutbildningar och lärosäten samt av ansökningar om forskningsprojekt i Norden och utanför. Hans forskningsområden är läroplansstudier, modersmålsundervisning för språkliga minoriteter, lärarutbildning och lärarprofession.

Ellen Krogh er professor em. i danskfagets didaktik ved Institut for Design, Medier og Uddannelsesvidenskab på Syddansk Universitet. Hun har omfattende undervisningserfaringer på såvel gymnasie- som universitetsniveau. Hendes forskning retter sig mod danskfagets didaktik og fagdidaktik i bredere forstand, med særligt fokus på skriveundervisning og elevers skriveudvikling i gymnasiefag, og hun har en omfattende publicering inden for disse felter. Hun ledede i mange år forskningsprogrammet for fagdidaktik ved Syddansk Universitet og stod i spidsen for flere forskningsprojekter,

herunder projekt Faglighet og skriftlighet (1910–14). I positioner som formand eller bestyrelsesmedlem har hun engageret sig i nationale, nordiske og bredere internasjonale forskernetværk som Arle (Association for Research in L1 Education) og ISAWR (International Society for the Advancement of Writing Research).

Sigmund Ongstad var professor i fagdidaktikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus hvor han bl.a. ledet arbeidet med etablering av masterstudiet grunnskoleledidaktikk og doktorgradsstudiet i utdanningsvitenskap. Siden 2015 er han emeritus ved Fagsenter for seniorer ved OsloMet. Han har norsk hovedfag og doktorgrad i anvendt språkvitenskap og mange års erfaring som lærer i skole og lærerutdanning. Han har vært forskningskonsulent i Forsøksrådet for skoleverket og Norges almenvitenskapelige forskningsråd. Han har sittet i styret for Nasjonal forskerskole for lærerutdanning og ledet ulike morsmålsdidaktiske forskernetverk. Hans forskning har særlig vært rettet mot læreplaner, skoleskriving, kommunikasjonsteori og fagdidaktikk og han har (med-)redigert flere antologier på disse fagfeltene. Forskningen rettes nå mot ytringsteoriens relevans for utdanning og biosemiotikk.

Jon Smidt er dr.art. og professor emeritus i norskdidaktikk ved NTNU, Trondheim, tidligere Høgskolen i Sør-Trøndelag (HiST). Han har lang undervisningserfaring fra videregående skoler i Halden og Trondheim, samt fra Lunds universitet og Universitetet i Trondheim/NTNU og fra lærerutdanningen ved Høgskolen i Sør-Trøndelag. Han har forsket på litteraturarbeid i skolen, skriving og skriveopplæring, bl.a. ledet prosjektet *Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring* (SKRIV, 2006–2010) samt holdt en lang rekke kurs i Norge og Norden. Smidt har skrevet og redigert flere bøker om norskdidaktikk, spesielt litteraturundervisning og skrivepedagogikk og om norskfaget i skole og lærerutdanning.