

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 elevens 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 høyskolesystemet. 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 litteraturredidaktikk, 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 skrivning: 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). Føringsene 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 dannelsesmålene 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 skrivning 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 skrivningen 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 *Norskklæreren*, 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 danningsreiser: 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 danningsmål 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 skriveteorier. 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 skoleklassens arbeid med Jens Bjørneboes 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.