

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/oaasp.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 textjaget 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 kunskapssteoretisk 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 samlingssymbol 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.

Läroutbildningar 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 läroutbildningen. 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.