

KAPITTEL 4

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

Sigmund Ongstad professor emeritus ved OsloMet

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

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

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

Introduksjon

Tema og tilnærming

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

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

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

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

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

Fagenes betydning?

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

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

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

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

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

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

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

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

Erfaringer med kunnskapsutvikling knyttet til forskning, reform og lagsarbeid

Forskningskonsulent for norsk og historie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Læreren som forsker? «Prosjekt skolestil»

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

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

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

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

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

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

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

Skoleforskning som basis for fagdidaktisk forskning

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Forsøksrådets rolle ved etablering av Landslaget for norskundervisning (LNU)

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

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

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

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

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

Lærerutdanning og forskning for lærerutdanning

Fagdidaktisk fagutvikling og lærerutdanningsforskning

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lærerutdanningsforsker?

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

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

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

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

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

«Som lærerutdanner»

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

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

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

Internasjonalisering

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

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

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

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

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

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

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

Profesjonaliseringens underliggende prosesser

Om gyldighet og og prosess

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

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

Didaktisering i et profesjons- og kommunikasjonsperspektiv

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

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

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

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

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

Forskningsbasing av skole og utdanning

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

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

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

Profesjonalisering og utdanningstyper

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Profesjonaliseringsferden når endestasjonen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referanser

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

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

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

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

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

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