

KAPITTEL 1

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

Sigmund Ongstad professor emeritus, OsloMet

Per-Olof Erixon professor, Umeå universitet

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

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

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

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Introduksjon: utgangspunkt og mål

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Innramming og problematisering

Empiriske beretninger og ulike kontekstformers gyldighet

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

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

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

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

Å se tilbake: sjangrer for historisk forskning og deres gyldighet

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

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

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

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

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

Forskning på livshistorie og arbeidsliv: utfordringer

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

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

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

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

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

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

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

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

Akademisk drift og «kunnskapsevolusjon»?

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

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

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

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

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

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

Meningsformer, kunnskapsutvikling og endringer i kunnskapssamfunnet

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

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

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

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

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

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

Former for innovasjon og kunnskapsutvikling

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

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

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

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

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

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

Profesjonaliseringens indre, underliggende prosesser

Indre krefter?

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

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

L1 som spydspiss for fagutvikling

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

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

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

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

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

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

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

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

Profesjonalisering – ytre og indre krefter

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Former for kunnskapsutvikling som kan bidra til profesjonalisering

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lærerutdanningsforskning

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

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

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

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

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

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

Bidragenes tema

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

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

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

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

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

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

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

Oppsummering

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

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

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

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

Referanser

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

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

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

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

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

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