

KAPITTEL 2

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

Per-Olof Erixon professor, Umeå universitet

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

Nyckelord: Lärarutbildning, akademisering, diskursordning

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

Introduktion

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

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

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

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

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

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

Den dubbla temporala aspekten av berättartid

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1946 års Skolkommission

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

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

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

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

Parallellskolan

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

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

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

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

Folkskolan 1961–1967

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

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

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

Realskolan (1967–1970)

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

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

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

Den nya gymnasieskolan

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

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

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

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

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

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

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

Läroverksreformering

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lärarhögskolan 1974–1977

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

U68-utredningen och Pedagogikutredningen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lärare och studier vid en högskola 1978–1980

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

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

Parallella lärarutbildningar

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

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

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

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

Forskarstudier

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

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

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

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

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

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

Lärarytildare och prefekt

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

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

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

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

Lärarytbtldningens framtida organisation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En ny lärarutbildning – igen

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

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

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

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

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

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

Sammanfattning och diskussion

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Avslutande reflektioner

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referenser

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

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

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

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