

This is an electronic reprint of the original article. This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Språk och profession – utbildning på svenska i Finland

Hansen, Sven-Erik

Published in:

Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning. Fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp.

DOI:

[10.23865/noasp.197](https://doi.org/10.23865/noasp.197)

Published: 15/10/2023

Document Version

Final published version

[Link to publication](#)

Please cite the original version:

Hansen, S.-E. (2023). Språk och profession – utbildning på svenska i Finland. In P.-O. Erixon, & S. Ongstad (Eds.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning. Fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp.* (pp. 191-228). Cappelen Damm. <https://doi.org/10.23865/noasp.197>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

KAPITTEL 6

Språk og profesjon – utdanning på svenska i Finland

Sven-Erik Hansén professor, Åbo Akademi

Abstract: In the chapter I apply a longitudinal perspective on processes dealing with conditions for Swedish education in Finland. Under the umbrella of language and profession I attach my personal *life story* to a wider *life history* to highlight the societal context characterized by extensive, sometimes dramatic political upheavals and language policy oppositions that have contributed to the shaping of education for the Swedish speaking minority. By applying an interpretative approach, the aim is to personalize my societal task as a teacher and researcher in Swedish schools and teacher education in Finland. The exploration centers around two related themes. The first concerns the question of language comprising Swedish as the language of instruction and as a school subject. The second theme views a wide scope on the professionalization of teachers, teacher educators and the qualifying institution teacher education for Finland Swedes. This includes uncovering patterns that highlight differentiating solutions for the Swedish language minority within an otherwise nationally homogeneous education system.

Nyckelord: modersmålsundervisning, læreplan, språkminoritet, professionalism, profesjonalisering, lærarutdanning

Sitering: Hansén, S.-E. (2023). Språk og profesjon – utdanning på svenska i Finland. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning. Fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (Kap. 6, s. 191–228). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.197.ch6>

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Introduktion

Då jag inleder min skolgång i mitten av förra seklet följs en läroplan som togs i bruk ungefär tjugofem år tidigare. Bakom läroplanens tillkomst ligger en händelseutveckling som inkluderar dramatiska inslag. En statlig kommitté tillsätts redan 1912 för att ersätta den första läroplanen för folkskolan som tillkom 1881, eller femton år efter att folkskolan i Finland inrättas. Finland är vid den tiden ett storfurstendöme inom det ryska riket och ett pågående läroplansarbete avbryts till följd av den politiska oro som förryskningen av landet leder till. De ryska nederlagen under det första världskriget skapar emellertid förutsättningar för landets självständighetsförklaring 1917 och det avbrutna läroplansarbetet återupptas, men först efter att ett tragiskt frihets- och medborgarkrig utkämpas. Den nya läroplanen blir klar 1925 och utkommer i förkortad version på svenska ett par år senare. Redan efter att jag hunnit gå två år i skolan tillkommer 1952 en ny läroplan som gäller fram till att grundskolan inrättas under 1970-talet då en ny läroplan för den obligatoriska skolan introduceras.

Då vaknar också insikten om läroplanens betydelse för elevens, skolans och ytterst för samhällets utveckling. Den ideologiska diskussionen om läroplanen öppnar hisnande perspektiv om hur skolämnen gestaltar förståelsen av vår värld och om vem som ska ha rätten att gestalta. Läroplanen visar sig också vara ett hus av drömmar som inte alltid besannas. Att läroplanen för modersmålsämnet i den svenskspråkiga folk- och grundskolan i Finland blir mitt forskningstema är därför givet.

Ur läroplaner har jag följt modersmålsämnets inre utveckling och yttre formande krafter från folkskolans första läroplan till och med den första läroplanen för grundskolan. Den breda forskningsansatsen tangerar även kvalificeringen av lärare, lärarutbildare och lärarutbildning. Professionalisering, professionalism och akademiserad lärarutbildning som professionsinstitution expanderar till huvudteman från 1990-talet, utan att jag dock förlorar kontakten med forskning om modersmålsämnet.

Mot den tecknade bakgrunden är syftet att personliggöra mitt samhällsuppdrag som lärare och forskare. Syftet preciserar jag till två teman i vilka huvuddelen av min forskning kan inordnas. I det första lyfter jag fram några drag ur utvecklingen av modersmålsämnets läroplan för den svenskspråkiga minoriteten i Finland. I det andra flyttar jag sökljuset över på aktörer och institutioner som burit ansvar för utvecklingen av utbildning på svenska. Utvecklingen speglar jag mot de komplexa och tidvis

kampfyllda språk- och samhällspolitiska villkoren för svensk skola och utbildning i Finland.

Den sammanhållande länken mellan temana i min berättelse är att bägge är förknippade med svenskspråkig utbildning. När det är sagt vill jag understryka hur lika de yttre villkoren för den finländska skolan är genom sin historia, oberoende av språk. Målen för den svenska och finska skolan är desamma. Skolans huvudsakliga innehåll och yttre organisation är också desamma. Även timantal och fördelning av ämnen på årskurser regleras av samma bestämmelser. Den administrativa ledningen följer samma lagstiftning och upprätthålls av samma myndighet. Lärarutbildningen är språkligt uppdelad men regleras av samma lagstiftning och genomförs i samma typ av utbildningsinstitutioner. Utformningen av skolans program står under inflytande av samma pedagogiska impulser. Särskilt under skolans första decennier används till en del samma lästexter både på finska och på svenska (Hansén, 2019b).

Även min personliga historia är nära förbunden med språk. Som medlem av den svensktalande befolkningsgruppen har språket präglat mitt liv och mitt arbete. Mitt första modersmål är en djupdialekt med inslag från finskan. Dialekten har beskrivits som egenartad i relation till andra dialekter i landsdelen (Ivars, 2015). Mitt starka minne av dialekten signalerar upplevelsen av samhörighet med bygdens människor. Här vaknar mitt intresse för språk, kanske inte i första hand för språket som system, utan för den mustiga och humorfyllda berättartradition som odlas på min dialekt. Kontakt med finlandssvenskan som regionalt standardspråk knyter jag först som skolelev. Senare blir språket, modersmålet med sina varieteter, mitt första huvudämne och arbetslivet igenom har jag i huvudsak varit verksam i svenskspråkiga miljöer i Finland. Den forskning jag engageras i är med varierande projektioner på något sätt relaterad till mitt modersmål.

Perspektivet på min berättelse är longitudinellt. Urval och emfas knyter jag till en hermeneutisk forskningsansats, vilket betyder att tankar och associationer retrospektivt sammanvävs med syftet att nå en samlad förståelse (Kvale & Brinkmann, 2014). Tidigare förvärvad kunskap och förståelse prövas, tolkas och ur den syntes som växer fram identifierar jag nya trender och mönster. Det betyder att jag kan omtolka och frigöra tidigare forskningsresultat ur sitt ursprungliga sammanhang och utvinna ny kunskap och förståelse. I tillämpliga delar följer jag principer för hermeneutisk tolkning (Ödman, 2007). Tolkningen är filtrerad av mitt levda liv och därför inte förutsättningslös utan bunden till mitt sociala sammanhang (Kvale & Brinkmann, 2014).

Kapitlet är även influerat av narrativ forskning som undersöker villkor för berättande. Genom att berätta kan företeelser och händelser formade av ekonomiska, kulturella, historiska och sociala krafter synliggöras (Johansson, 1999). Krafterna formar villkor för förändring och träder på olika sätt in i en forskares levda erfarenhet (Hydén, 2008). Eftersom kapitlet bygger på redan utgivna publikationer har det karaktären av en sekundär analys som i bästa fall kan vidga och fördjupa förståelsen för tidigare resultat och bidra till en mer helhetlig berättelse.

Ur min forskning identifierar jag mönster som sammanlänkas och konkretiseras i en syntes av min personliga berättelse. Enligt Goodsons (2016a, b) distinktion mellan *life story* och *life history* utgår jag från den förra som jag relaterar till den senare. Min personliga berättelse fogas till den stora världens historia som jag ingår i. Att berätta om sitt liv och sin historia behöver inte betyda ”en subjektiv förvrängning av objektiva fakta” (Brinkmann & Kvale, 2014, s. 363). Människors liv och upplevelser kan ges narrativa uttryck för att fånga in deras karakteriserande drag.

Mina yrkesvärldar

Mitt yrkesliv startar i lärarens värld och går via skolledarens till forskarens värld. Jag utbildar mig först till lärare för den obligatoriska skolans sex första år i mitten av 1960-talet, fortsätter studierna parallellt med lärararbetet och blir modersmålslärare för högstadiet och gymnasiet under förra delen av 1970-talet. Under knappt ett decennium arbetar jag i olika läraruppdrag och som skolföreståndare. Under 1970-talet införs den genomgripande grundskolereformen successivt i Finland. Den grundläggande och gymnasiala utbildningen omorganiserar och i den nya ledningsstruktur som tar form väljer en del kommuner att tillsätta pedagogiska ledare för undervisningen. Som utsedd undervisningschef, den benämning min hemstad Vasa väljer att kalla uppdraget, blir uppgiften att leda utvecklingen av skolans inre arbete i enlighet med läroplanen från 1970.

Arbetet är nyskapande och inspirerande, och behovet av en mångsidig utveckling av skolan, av ökad planmässighet i undervisningen och av lärarfortbildning uppfattar jag som gränslöst. Under de knappt tio år jag arbetar som undervisningschef inser jag successivt behovet av att genom fortsatta forskningsinriktade studier förstärka grunden för mitt arbete. Jämsides med arbetet håller jag kurser inom lärarutbildning och lägger märke till att färsk och autentiska erfarenheter från skolans vardag mottas positivt av

studenter. I mitten av 1980-talet utnämns jag till lektor i pedagogik inom lärarutbildning och blir samtidigt antagen som doktorand i pedagogik.

Att bedriva postgraduala studier i den miljö jag befinner mig är i början mer eller mindre en fritidssyssla som ska utföras vid sidan av arbetet som universitetslärare. Under senare delen av doktorandstudierna blir det dock nödvändigt att med hjälp av stipendier under perioder bedriva forskning på heltid. Ett flerårigt stipendium som forskare vid Finlands Akademi betyder att jag under den avslutande delen av studierna kan forska på heltid. Stipendiet räcker även till att som postdoktor arbeta på ett kanadensiskt universitet under ett år. Valet av universitet hänger samman med mitt intresse för utbildning i ett tvåspråkigt samhälle och dessutom får jag följa med den språkbadsundervisning som Kanada inlett och som vunnit insteg i finländsk språkundervisning. I tvåspråkiga miljöer ges elever inom den språkliga majoriteten möjlighet att få undervisningen förmedlad på minoritetens språk.

Min rörelse i yrkesvärldarna betecknar jag i en mening som progressiv, därför att erfarenheter från den föregående blir en tillgång i den följande världen. I synnerhet vid övergången till forskarvärlden upplever jag min lärar- och ledarerfarenhet som en värdefull resurs i undervisningen. Erfarenheten förser mig med praktiska exempel som åskådliggör företeelser vi behandlar i undervisningen. Med tiden märker jag dock att erfarenhet kan betecknas som en färskvara som drabbas av ett ”bäst före-datum”. Förhållandena i de praktiker jag lämnat förändras nämligen och exemplen i undervisningen tar jag i allt högre grad ur egen och andras forskning. Vid övergången från en värld till nästa upplever jag även spänningar vid mötet med nya och ibland motstridiga sätt att förstå samma typer av företeelser, såsom läroplaner, kollegiesamarbete och forskningsbaserad kunskap. Den nya världen erbjuder emellertid nya utsiktspunkter och genom min forskning får jag möjlighet att konfrontera praktikförankrade erfarenheter med forskningsbaserade kunskaper.

Tema 1: Modersmålsämnet läroplan på svenska i Finland

Primärt bygger det empiriska underlaget för analysen om skiften i modersmålsämnet historia på två studier (Hansén, 1988, 1991), som ur ett brett perspektiv gör anspråk på att helhetsmässigt fånga in modersmålsämnet såsom det framstår i läroplaner, i läroböcker och i lokala styrdokument.

I texten hänvisar jag inte explicit till de här studierna, men i övrigt refererar jag använd forskning på sedvanligt sätt.

Kronologiskt ligger tyngdpunkten i min forskning fram till 1990-talet på modersmålsämnet. Utifrån en masterexamen med modersmålet (nordisk filologi) som huvudämne och en annan med pedagogik blir det naturligt att kombinera ämnena. Det första temat handlar därför om modersmålsämnets utveckling i de läroplaner som varit i bruk för den grundläggande utbildningen (folk- och grundskola) från 1860-talet fram till 1980-talet. Temat avgränsar jag till att gälla den svenskspråkiga skolan i Finland och i ansatsen inkluderar jag perspektiv på samhällseliga villkor för en språkminoritets utbildning. En annan avgränsning är att den första delen omfattar utvecklingen från 1860- till 1920-talet, och jag disputerar inom vetenskapsområdet pedagogik. Den andra delen löper fram till 1980-talet och leder till att jag i början av 1990-talet disputerar i svenska vid en språkvetenskaplig fakultet på ett annat universitet.

I det följande väljer jag några exempel ur min forskning som belyser villkoren för och innehållet i modersmålsämnets utveckling. I den i övrigt jämna utvecklingen inträffar ibland företeelser som på ett eller annat sätt stör eller till och med hotar språklig likvärdighet. Ur den metodiska ansats som fokuserar dylika företeelser lånar jag begreppet kritiska händelser (*critical incidents*) (Simmons, 2018). Frågan om vad en ”kritisk händelse” är kan, såsom Flyvbjerg (2010) framhåller, inte identifieras med hjälp av universella metodologiska principer. Den definition som ligger nära mitt bruk av begreppet refererar till händelser och företeelser som i något avseende stör en given ordning och ger en inblick i förhållanden som gäller i den omgivning som studeras.

Krav på språkligt uppdelad utbildning

Förbindelsen språk, nation och skola har varit aktuell sedan det moderna skolväsendet etableras i Finland under 1800-talets senare hälft, och skolans tillkomst är nära förbunden med nationalismens och industrialiseringens framväxt. Den finländska varianten av 1800-talets nationalitetsrörelser knyts starkt till språk och skola. Språket börjar uppfattas som ett sammanhållande band mellan invånarna och nationens centrala uppgift är av fostrande karaktär. Samma typ av nationalistiska tendenser har jag även kunnat iaktta i andra nordiska länders läroplaner vid samma tid. Exempelvis i Norge utvecklas mot slutet av 1800-talet en ”norskhetsideologi

og nasjonsbyggingstanke” som fungerer som en ideologisk överbyggnad för ämnet norska (jfr Fjørtoft, 2014; Steinfeld, 1986).

Vid tidpunkten för (folk)skolans tillkomst i Finland ger samhällets tvåspråkighet finskan och svenskan en klar funktionell distribution. Den svensktalande befolkningen i Finland utgör vid den här tiden en minoritet (ungefär 14 procent) samtidigt som den kulturellt och även politiskt dominerande eliten finns inom den svenskspråkiga gruppen. Av historiska skäl betraktas svenskan som ett *högspråk* inom kultur och förvaltning. Finskan har dittills framför allt varit *allmogens språk*. Obalansen mellan befolkningsgruppernas språkliga fördelning och landets ledande språk resulterar i motsättningar som ger den nationella rörelsen i Finland dess karakteristiska drag. Språket blir samlande inom vardera språkgruppen och splittrande mellan grupperna (Hansén, 2004; Hansén & Sjöberg, 2017). Här ligger också en orsak till att både finsk- och svenskspråkiga, utifrån sina motiv, betonar betydelsen av att språken inte blandas i samma skola. Principen om ett språkligt uppdelat skolsystem, om möjligt även skilda skolhus, konfirmeras i en kejsarlig kungörelse 1893 som stipulerar att ”[u]ndervisningen sker på elevernas modersmål, dock att elever med olika undervisningsspråk icke sammanföras i en och samma skola, där sådant kan undvikas” (Lönbeck, 1901, s. 214).

Bägge språkgrupperna är utifrån sina språkkulturella motiv således måna om att skapa ett språkligt uppdelat skolsystem. Beslutet är språkkulturellt betydelsefullt därför att det entydigt slår fast den princip om en språklig uppdelning av skolan som fortfarande gäller. Med dagens termer byggs ett skydd upp som ger samma förutsättningar för båda språkgruppernas utbildning. Mot den här bakgrunden har det varit oroväckande att en diskussion bland svenskspråkiga initierats under 2000-talet om att omvandla en del av svenskspråkiga skolor till tvåspråkiga. Uppfattningarna är dock starkt delade och motståndet verkar primärt handla om de risker som en språkligt integrerad skola kan ha för minoriteten. Språkbadsskolor kan däremot, genom att erbjuda en utvidgad undervisning i svenska för majoriteten, bidra till att upprätthålla och till och med förstärka landets funktionella tvåspråkighet (Hansén & Sjöberg, 2017).

Identisk läroplan för språkgrupperna

En företeelse som med dagens blick framstår som mer eller mindre uppseendeväckande är att utbildningen av lärare, som inleds tre år före

folkskolans etablering 1866, är finskspråkig. Den ledande skolmannen Uno Cygnaeus, själv svenskspråkig, hävdar nämligen att blivande lärare för de fåtaliga svenska skolorna utan svårighet kan undervisa på svenska även om de genomgår en finskspråkig lärarutbildning. Hans krav är pragmatiskt förankrat i siffermaterial om befolkningens språkliga fördelning och då han talar om behovet av en allmän medborgerlig bildning är det särskilt den illitterata finstalande befolkning han avser. Reaktionerna bland svenskspråkiga låter inte vänta på sig och kraven på en egen svenskspråkig lärarutbildning växer. Olägenheten med att lärare för svenskspråkiga folkskolor utbildas på finska framstår i min tolkning som en ”kritisk händelse” som rör grundläggande villkor för svensk skola. Utgången blir att en språkligt baserad uppdelning på två svenskspråkiga seminarier etableras i början av 1870-talet: ett för kvinnliga och ett för manliga lärare.

Folkskolan inrättas 1866 men den första egentliga läroplanen tillkommer först ungefär femton år senare (1881) och är utarbetad av Cygnaeus. Dittills har folkskolan tillämpat den läroplan som gäller för de normalskolor som ansvarar för blivande lärares undervisningspraktik. Den samlande benämningen för läsning, skrivning och grammatik blir modersmålet som upptar en dryg fjärdedel av timplanen. Grammatikundervisning inordnas i första hand i läsning men ska även tas upp i anslutning till skrivundervisning.

Med dagens mått mätt kan etableringen av modersmålet som skolämne te sig föga dramatisk. En tilldelande tolkning är dock att läroplanen representerar ett omfattande kvalitativt skifte i synen på språkets samhälleliga betydelse. Språket ges i skolan ett innehåll och en form som didaktiskt anpassas till en bestämd målgrupp. Folkskolan bryter med den tidigare förhärskande religiösa läskulturen och skiljs formellt även från kyrkan. Skolan inordnas i den statliga och kommunala förvaltningen, och nya sekulära texter tas i bruk. Medan kyrkans läsundervisning begränsas till kända texter, som katekes och psalmbok, är folkskolans ambition att utveckla en läsförmåga som även kan praktiseras på okända texter. Jämsides med ett himmelskt fosterland träder nu ett jordiskt fosterland in på scenen. I läsprogrammet blandas således religiösa och sekulära, särskilt nationalistiska, intressen i läskulturen.

Folkskolans tillkomst är knuten till samhälleliga förändringar som förutsätter en funktionell läsförmåga av sina medborgare. Den kommunala förvaltningen förnyas, protokoll ska skrivas och läsas samt handlingar produceras. Den skrivförmåga som folkskolan ska stå för kräver arbetsbord som underlag för övningar liksom pennor och papper. Dagstidningar

börjar utkomma och ger utblickar från en vidare värld än hemorten. Det finns således en ny samhällelig motivering för läs- och skrivundervisning (Hansén et al., 2021).

Att läroplanen ska vara identisk för språkgrupperna förefaller vara en självklarhet för Cygnaeus. Även om finska och svenska är olika till ursprung, ordförråd och struktur beskrivs nämligen innehållet på samma sätt och med hänvisningar till samma teman och texter. Samma texter, tillgängliga på svenska och finska, finns att tillgå. Samstämmigheten i tillgången tolkar jag utifrån min förståelse i dag som anmärkningsvärd, i synnerhet med hänsyn till att de två böcker som blir långkörare och mest betydelsefulla är skrivna av svenskspråkiga författare och översatta till finska. Den ena, Johan Ludvig Runebergs *Fänrik Ståls sägner* (del 1, 1848; del 2, 1860) är en poetiskt romantiserad skildring av kriget 1808–09 då Sverige måste avstå Finland till Ryssland. Den andra, Zacharias Topelius läsebok *Boken om vårt land* (1875), är skriven utifrån en liberal syn enligt vilken finländare, finsk- och svenskspråkiga, ska kunna identifiera sig med landet och folket. Oberoende av läroplansreformer fortsätter de här böckerna att brukas fram till andra världskriget, självfallet vid sidan av flera andra. Tillsammans med kollegerna Wikman och Sjöberg har jag i en artikel (Hansén et al., 2021) analyserat en del av innehållet i *Boken om vårt land* med syftet att identifiera drag som belyser orsaker till dess popularitet i både svensk- och finskspråkiga skolor. Författaren lyckas formulera sig mångsidigt, enkelt och anpassat till unga läsare och personifierar framställningen på ett sätt som skapar ett emotionellt berörande och motiverande innehåll.

En förkortad läroplan för den svenskspråkiga skolan

Den läroplan som tillkommer i form av ett kommittébetänkande *Lantfolkskolans läroplan* (1925/1927) innebär en avsevärd utökning och konsolidering av föregående läroplan. Nu har läroplikt införts och skolgången förlängts med två år genom att den lägre folkskolan integrerats och utökats med fortsättningsundervisning. Initiativet att på språklig grund skapa en differentierad skolförvaltning lyckas inte helt, men en avdelning för svenska skolfrågor inom den nationella myndigheten Skolstyrelsen inrättas 1920.

Läroplanens brokiga tillkomsthistoria är nära sammanlänkad med skolmannen Mikael Soininen (tidigare Johnsson) som brukar räknas som den finländska didaktikens förgrundsgestalt. Han leder läroplanskommittén

och i början av seklet publicerar han två böcker om didaktik (*Opetusoppi I–II [Didaktik]* (1901, 1906), inspirerade av sommarkurser han håller för folkskollärare och av Waldemar Ruins bok *Om karaktärsbildningens didaktiska hjälpmedel* (1887). Soininens böcker används flitigt och långvarigt vid seminarierna. Böckerna kan ses som försök att i Johann Friedrich Herbarts anda utveckla en didaktik, i både allmän- och ämnesdidaktisk mening. Han urskiljer i undervisningen en yttre form, synlig i metod och kommunikation, och en inre, relaterad till själva lärandet. Soininen följer den herbartianska tanken om att kategorisera läroämnena enligt den betydelse som de tillmäts ha för människans liv och relationer. För modersmålsämnet del betyder kategoriseringen att lästexterna tillsammans med historia och naturvetenskaper hamnar i den högsta prioritetskategorin. Tal-, läs- och skrivträning betraktar han som praktiskt nödvändigt, men till sitt fostrande innehåll är formell träning fattigt och prioriteras därför lägre.

Tillkomsten av den nya nationella läroplanen (1925/1927) är förknippad med en speciell omständighet som rör den svenska skolan. Den svenskspråkiga versionen ges ut i förkortad form två år senare. Statsmakten uttalar nämligen kravet på att läroplanen ska reduceras med en tredjedel. I en anmärkning skriver Alfons Takolander, som bearbetat och översatt *Lantfolkskolans läroplan*, att "[f]örkortningen har verkställts ej blott i form av direkta utslutningar utan även, och främst genom sammandrag av vissa partier" (1927, s. 7). Statsmaktens åtgärd är anmärkningsvärd och kan utifrån min definition karakteriseras som en "kritisk händelse", eftersom den placerar svenskspråkig skola i en ojämlig ställning jämfört med den finskspråkiga. Händelsen uppmärksammas knappt i *Tidskrift för folkskolan*, den ledande tidskriften för den svenskspråkiga folkskolan. Jag hittar visserligen en analys av innehållet i läroplanen, men där konstateras endast i förbigående att den svenska versionen av betänkandet är något förkortad (Birck, 1928).

Jämfört med den föregående läroplanen läggs nu en ny betoning på modersmålsundervisningens uppgift att stödja elevernas muntliga framställning. Motivet är praktiskt betingat och hänvisar till att "den allmännaste och i livet nödvändigaste användningen av språket är dess begagnande i tal" (1927, s. 155). Motivet rymmer också en ämnesintegrativ tanke om att undervisningen inte förslår för talträning utan måste även "överföras på lektionerna i realämnena" (1927, s. 155), som på det här sättet också kan betjäna modersmålsundervisningen. Säsom tidigare

bibehålls läsningens och skrivningens centrala ställning, Grammatiken ska fortsättningsvis tjäna som stöd för språkliga övningar och herbertianismens ämnesprioritering bidrar till att bevara ämnets formalistiska prägel.

Jämsides med att Runebergs och Topelius böcker utkommer nya läseböcker på bägge språken. Innehållet är moraliskt-religiöst fostrande. En idyllisk och idealiserad värld målas upp och det förnöjsamma livet på landet besjungs liksom naturen och årstidernas växlingar. Eleverna läser inte om social oro och utslagning, om industrisamhällets framväxt och om omänskliga arbetsförhållanden. Överhuvudtaget uppammar läslitteraturen inte till en kritiskt reflekterande inställning till omvärlden. Skrivundervisningen betonar den fria skrivningen med psykologiskt präglade motiveringar som att "[b]arnets livliga fantasi och ursprungliga omedelbarhet, dess oräddhet att framställa sina tankar, få ej genom reglementerande hindras och störas" (1927, s. 162).

Nytt i programmet är således accentueringen av språkträningens praktiska betydelse, särskilt tal- och skrivträning. Enligt en sammanvägd tolkning bibehåller modersmålsundervisningen dock sin tyngdpunkt på språkets form och struktur samt på ett högspråksideal som förhåller sig restriktivt till dialekter. I utbudet av läroböcker sker inga markanta förändringar. Läroböcker som separerar undervisningen i skrivning och grammatik används fortsättningsvis. Ett argument för en separerad undervisning är att folkskolan tjänar som bottenkola med uppgift att även förbereda elever för inträde i lärdomsskolan.

En läroplan med anspråk på forskningsgrundad kunskap

En växande tro på betydelsen av forskningsgrundad kunskap som underlag för beslut leder till att läroplansreformen 1952 (*Folkskolans läroplanskommittés betänkande II. Läroplan för den egentliga folkskolan*) föregås av en omfattande försöksverksamhet i vilken både finsk- och svenskspråkiga skolor deltar. Försöksverksamheten reflekterar expansionen av psykologisk-pedagogisk forskning under den här tiden. Ett syfte är att utvärdera den optimala tidpunkten för olika typer av lärostoff i skolans ämnen. Innehållet i ämnet preciseras utifrån genomförda försök och minimikrav fastslås för undervisningens olika moment, vilket i sig verkar separerande.

Mer än i tidigare läroplaner framhålls ämnets praktiska funktion att svara mot samhällets krav. I uppdraget inkluderas en rad färdigheter, som förmåga att svara i telefon, att skriva telegram, annonser, fullmakter, kvitton och att fylla i postanvisningar. Vidare krävs färdigheter i tidningsläsning och i bruk av bibliotekens kortregister och uppslagsverk. Toleransen gentemot språkliga varieteter ökar och dialekterna förklaras bära på ett andligt kapital som skolan kan utnyttja på många olika sätt i tal- och skrivträning. Målet står emellertid fast. Eleverna ska lära sig rätt uttal och förmåga att i tal och skrift felfritt behandla det gemensamma normspråket. Dialekter förblir därför ett närspråk som måste vika till förmån för det offentliga språket.

Ämnena modersmål och matematik ska behålla det högsta timantalet i folkskolans lägre årskurser, eftersom de anses utgöra viktiga förutsättningar för fortsatta studier. Modersmålsämnet når i årskurserna 3–6 en andel som närmar sig en tredjedel av den totala timplanen. Trots tätplatsen har ämnet en starkare ställning i läroplanerna i Sverige, Norge och Danmark (Hansén, 2019b).

Den samlade bilden av modersmålsämnet fram till 1950-talet framstår enligt min tolkning som mer komplex i jämförelse med min tidigare förståelse. Det longitudinella perspektivet synliggör förskjutningar i ämnets innehåll och struktur liksom drag som bibehålls. Omfattningen expanderar från en kort och katalogmässigt förtecknande läroplan 1881 till en alltmer utförligt beskrivande och argumenterande presentation av modersmålsämnet. Från en individualistisk språksyn, som föga uppmärksammar språkets sociala aspekter och en formalistiskt separerad språkträning, växer en mer funktionalistisk språksyn långsamt fram. Med en viss försiktighet kan läroplanerna (1925/1927; 1952) knytas till påverkan från reformpedagogik som under den här tiden får fotfäste i landet. Den tar sin utgångspunkt i individens och gruppens behov och nytta, och kommunikation och lärande i naturliga livssituationer betonas. Växelspelet mellan individ och samhälle leder till att språkets sociala och kommunikativa funktion understryks, särskilt i läroplanen från 1952, och synen på ämnet utvecklas i en funktionalistisk riktning med ökad betoning på en helhetsorienterad modersmålsundervisning. En spänning ligger dock kvar mellan en funktionalistisk ambition, som betonar muntlig framställning och praktikrelevant skrivträning, och ett formalistiskt synsätt, som håller kvar en formell och isolerad färdighetsträning inom ämnets olika moment.

Modersmålsämnet "glöms bort" i läroplansreformen 1970

Då grundskolereformen genomförs under 1970-talet är jag studerande, lärare och skolledare. Från mitt perspektiv är det fascinerande att få följa och engagera mig i det historiska skiftet då ett utbildningssystem ger plats för ett nytt. Reformen är genomgripande och gäller inte enbart en ny läroplan utan hela utbildningssystemet, skolan och lärarutbildningen. Då skapas den nioåriga enhetsskolan, då integreras lärarutbildningen i landets universitet och då knyts merparten av formell lärarkompetens till en masterexamen. Att tidigare utbildningsvägar sammanförs i en universitetsexamen, definierad som forskningsbaserad, innebär ett genomgripande kvalitativt skifte i finländsk lärarutbildning. Akademiseringen av lärarutbildningen har till sin betydelse jämförts med den reform som Cygnaeus var med om att genomföra drygt ett sekel tidigare (Kuikka, 2010). Liksom då drivs reformen under 1970-talet av framstegsvänliga politiker och akademiker. Företrädare för universitet hävdar, i tillägg till den betydelse en vetenskapligt baserad lärarutbildning har, att dess akademiska kvaliteter till och med reflekterar en nations utvecklingsstadium (Sitomaniemi-San, 2015).

Läroplanen för grundskolan utkommer 1970 i en allmän och en ämnesspecifik del (*Grundskolans läroplanskommittés betänkande I, A4; II, A5*). Ett exempel på svårigheten att realisera kraven på likvärdiga villkor för utbildning är förknippat med modersmålsämnets läroplan. Läroplanen utarbetas av en omfattande statlig kommitté, som naturligt nog har finskspråkig majoritet. Två omständigheter överraskar mig då jag studerar läroplanen. Den ena gäller tillkomsten, den andra innehållet.

Tillkomsten av läroplanen för den svenskspråkiga skolan har ett dramatiskt drag över sig, då chefen för skolstyrelsens svenska avdelning bekräftade att modersmålsämnet för den svenska grundskolan i ett skede av reformarbetet "glöms bort". Den här "kritiska händelsen" leder till att en läroplan måste skapas under stor tidspress. Resultatet blir att den progressiva strävan i läroplanens allmänna del och i den föregående planen (1952) bryts. Reformen föregås inte heller av någon försöksverksamhet. Fakticiteten bakom händelsen avslöjar att övergripande principer om likvärdiga utbildningsmöjligheter inte följs upp på ett självklart och konsekvent sätt. Det behöver inte betyda att en medveten avsikt skulle ha legat bakom händelsen, men den visar minoritetens utsatthet i realiteten.

Den andra omständigheten som rör innehållet är att den snabbt tillsatta arbetsgruppen för att utforma läroplanen för modersmålsämnet förefaller ha haft en bristfull inblick i läroplanens första del som drar upp progressiva riktlinjer för utbildningens sociala mål. Enligt min intervju med avdelningschefen för Skolstyrelsen är den svenskspråkiga sakkunniggruppen påverkad av ”läroverkstraditionen”, rotad i studier av klassiska språk. Beskrivningen av ämnet inleds med att språket primärt betraktas som ett meddelelsemedel, vilket betyder att ämnets instrumentella funktion understryks. Återgången till en ensidigt formalistisk syn förstärks och modersmålet profileras som ett tekniskt färdighetsämne. En traditionell språksyn framtonas igen, trots att både den reformpedagogiska och språkvetenskapliga utvecklingen sedan decennier tillbaka framhävt språkets sociala och kommunikativa funktion.

Även om en ny läroplansreform genomförs först i mitten av 1980-talet, inträffar ett betydelsefullt kvalitativt skifte i språksyn redan tidigare då Skolstyrelsen 1977 ger ut en stödjande handledning (*Modersmålet i grundskolan. Förslag till basmål och innehåll, 17c*). Här tas vetenskapligt grundade argument till hjälp. Handledningen förankras i aktuell pedagogisk och språkdidaktisk forskning, och texten är till sin karaktär argumenterande. Jag tolkar den som ett definitivt genombrott för en funktionalistisk språksyn och ser handledningen som en organisk vidareutveckling av den syn som framtonar redan i läroplanen från 1952. Särskilt utifrån utbildningssociologiska och sociolingvistiska argument betonas modersmålsämnets kommunikativa och socialt fostrande och samhällliga betydelse. Följdriktiga konsekvenser är att elevernas språkliga utgångsläge ska prägla undervisningens inriktning och nivå, och att undervisningen ska präglas av en nyanserad och tolerant hållning till språkliga varieteter.

Reformen blir även startpunkten för min forskningsarena om skola och lärarutbildning. De första empiriska studierna rör läroböcker, och min utbildning och arbetserfarenhet leder forskningen in på teman som rör svenskspråkig utbildning i Finland. I det som blir min licentiatavhandling i pedagogik (Hansén, 1985) försöker jag identifiera finlandssvenska inslag i ett urval av grundskolans böcker. Motivet till studien ligger i iakttagelsen att en anmärkningsvärt stor andel av läroböcker för tidiga skolår importeras från Sverige och tas i bruk utan anpassning till finländska förhållanden. Läroplanens språkkulturella mål blir krävande att fylla då elever i en serie av läseböcker för årskurserna 1–3 möter Tor och Lena som åker till Dalarna för att plocka hjortron, får ett brev av en klass från Möja i Stockholms

skärgård och betalar med kronor och ören. Perspektivet är sverigesvenskt och den föreställningsvärld som förmedlas är åtminstone till en del främmande för svenska elever i Finland. I dag har situationen avsevärt förbättrats, även om det förblir en utmaning att jämlikt tillgodose minoritetens behov av läroböcker.

Modersmålsämnets fortsatta utveckling

Utvecklingen av modersmålsämnets läroplan efter 1970-talet har jag inte systematiskt följt upp, utan endast gjort nedslag inom ramen för avgränsade teman som jag behandlar i artiklar, bokkapitel och andra publikationer. Utöver analysen av didaktiska drag i Topelius *Boken om vårt land* intresserar jag mig för minoritetsfrågor och deltar, efter året vid ett kanadensiskt universitet, i internationella nätverk. Konferenser hålls på olika håll i världen där olika språk och kulturer lever sida vid sida, vanligtvis som majoritet och minoritet. Minnesbilden är att deltagare ofta uttrycker sin förundran över den juridiskt välreglerade och trygga ställning som den svenskspråkiga minoriteten i Finland har. Utbildningssystemet från förskola till ”högskola” ger likvärdiga förutsättningar för majoriteten att utöva sin kultur på svenska. I ett nummer av *Journal of Curriculum Studies* 2004 inbjuds en grupp forskare vid min institution att medverka med bidrag om ämnet *Language in a bilingual society*. Vi presenterar historiska och aktuella aspekter på den svenskspråkiga utbildningens villkor i ett tvåspråkigt samhälle.

Ett annat intresseområde rör således frågan om relationen mellan den officiella läroplanen och de språkkulturer skolan ska betjäna (Hansén, 2004, jfr även Hansén, 1993 och Hansén, 1994b). Med hjälp av begrepp som samla (*homogenize*) och separera (*differentiate*) följer jag den spänning som jag identifierat mellan polerna. Trots ett enhetligt läroplanssystem, en enhetlig lärarutbildning och en enhetlig skolorganisation är möjligheter till språkkulturella markeringar och variationer inte utestängda.

Mina studier om modersmålsämnets läroplansutveckling avslöjar också vilken betydelse enskilda aktörer kan utöva på lärarutbildning och skolans modersmålsundervisning. Ett exempel på en sådan aktör var Karl Johan Hagfors som på 1890-talet disputerar på en svensk dialekt i Finland och blir modersmålslärare och direktor för det ena av de svenskspråkiga seminarierna. Jag nämner honom därför att hans undervisning och hans publicerade läroböcker i skrivning och språklära utges i ett stort antal upplagor

och används under ungefär fem decennier (Hansén, 1994a). Bokens långa omloppstid kan, beroende på valet av perspektiv, tolkas som ett uttryck för en hållbar produkt, för en trögrörlig skolutveckling eller för en kombination av dessa. En slutsats jag drar av hans verksamhet är betydelsen av en planmässig och logiskt uppbyggd undervisning. Med dagens terminologi kan han betecknas som en kvalificerad ämnesdidaktiker. Även om han understryker att grammatikundervisning ska integreras i läs- och skrivundervisning, bidrar hans böcker till att förstärka en formalistisk språkträning inom separerade delområden. Spåren i lokala läroplaner för ett urval av skolor hänvisar ofta till sidor i hans böcker och dokumenterar den betydelse en enskild aktör kan ha när undervisningen realiserats.

En generös hållning till språkvarieteter växer fram

Ytterligare ett exempel som studier om modersmålsämnet genererat har varit att granska utvecklingen av hur språkutvecklande och språkvårdande aspekter behandlas under olika tider i läroplaner och läroböcker (Hansén, 2019a).

Ur min forskning framträder en restriktiv hållning gentemot språkvarieteter som med varierande argument i stort sett bibehålls fram till slutet av 1970-talet. En viss distinktion som det långa tidsperspektivet dock avslöjat är att läroplanstexterna i någon mån öppnar för en mer förståelsefull inställning till dialektala drag, även om syftet är att hos eleverna utveckla ett korrekt språkbruk. Däremot förmedlar både debatt och läroböcker en restriktiv, ibland även en avog inställning, till avsteg från normspråket. I förstärkt form återfinns inställningen i Hugo Bergroths bok *Finlandssvenska: handledning till undvikande av provinsialismer i tal och skrift* (1917). Han drar upp riktlinjer för en språksyn och språkvård som strikt följer en norm- eller standardspråkslinje. Speciella så kallade finlandismer, influenser från finskan och ord och uttryck från befolkningens språkkultur brännmärks.

Brännmärkningen drabbar även mig personligen och har stannat kvar i minnet som en konkret erfarenhet av mötet mellan en intolerant språklig konvention och en tioåring som inte följer normen. Att lämna en liten landsortsskola, i en bygd dominerad av en djupdialekt, och flytta till en stor tätortsskola där ett provinsiellt högspråk talas, gör mig mer eller mindre stum för en tid. Stoltheten över att jag svarar rätt byts snabbt ut mot skammen över att ha uttalat ordet elefant med allt för spetsiga e-ljud. Mitt uttal

väcker nämligen munterhet i klassen och skapar en rädsla för att överhuvudtaget våga uttrycka mig. Tänk om jag igen gör fel!

I handledningen till modersmålets läroplan (*Modersmålet i grundskolan. Förslag till basmål och innehåll*, 1977 17C) sker, såsom jag påpekat, ett kvalitativt skifte i synen på språkliga varieteter. Här dras nämligen riktlinjer upp för en undervisning som tar sin utgångspunkt i elevens hemspråk, särskilt tack vare professor Bengt Lomans insats. I en artikel 1984 utvecklar han vidare sin syn på hur dialekter kan behandlas i modersmålsundervisningen. Skriftspråket är *ett*, vilket betyder att eleverna ska lära sig normspråket, men han rekommenderar en mjuk övergång från elevens språkvarietet till standardsvenska. Eleverna ska systematiskt tränas i att iakttä vilka former som hör hemma i dialekten och vilka som tillhör standardsvenska. På det här sättet kan de utveckla en säkerhet i bägge systemen, menar Loman.

Den tillåtande och inkluderande didaktik för modersmålsundervisningen som Loman talar för är framträdande i handledningen, som han är med om att utforma. Jag kommer själv ihåg vilket starkt intryck den inkluderande synen gjorde på mig. Till och med den dialekt jag en gång blev utskrattad för dög! Handledningen sätter avtryck i forskning och läroböcker och påverkar skolans praktik, även om restriktiva förhållningssätt lever kvar.

Tema 2: Profession och professionsinstitutioner

I det här avsnittet lägger jag fokus på den forskning som jag varit engagerad i och som inkluderar aktörsgupper inom lärarutbildningen som professionaliserande institution.

En lärarprofession etableras

Även om jag inte explicit undersökt folkskollärarprofessionen har den breda ansats jag tillämpat i granskningen av modersmålsämnets läroplaner även belyst kvalificeringen av lärare. Tillkomsten av folkskolan innefattar etableringen av en lärarutbildning som förläggs till ett antal seminarier och tillhörande övningsskolor som inrättas i olika delar av landet. Genom seminarieutbildningen växer en ny profession, folkskollärare, fram medan lärare för läroverk genomgår universitetsutbildning. Systemet med

utbildning av olika lärargrupper bibehålls fram till 1970-talet då lärarutbildningen akademiseras.

Då jag återvänder till min utbildningshistoriska forskning för att få överblick över kvalificeringen av lärare är det få uppenbara kvalitativa skiften som tydligt avtecknar sig i seminariernas utveckling. Till uppläggning och innehåll sker visserligen justeringar, som att utbildningen förlängs och att kraven på lärarnas kunskaper och färdigheter successivt växer. Utbildningen är påverkad av den herbartianska betoningen av lärarens etiskt fostrande ansvar som betonas i föreskrifter. Blivande lärare tillskrivs, utöver kunskaper och färdigheter, karaktärsegenskaper som uttrycks i termer av krav på ”kristligt och sedligt lefverne” i *Hans Kejsrerliga Majestäts Nådiga Förordning angående organisation av folkskolväsendet i Storfurstendömet Finland* 1866. (Lönnbeck, 1901, 27). Herbert Tingstens boktitel *Gud och fosterlandet* (1969) sammanfattar den läroplanskod som följs.

Uppmärksamhet på lärarens sedliga liv luckras långsamt upp och nya betoningar markerar egenskaper som mångsidigt ska karakterisera lärarprofessionen. Förändringen syns särskilt i den progressiva läroplanen från 1952 som framhåller nya egenskaper och krav på hur blivande lärare ska kvalificeras. Behovet av vetenskapligt grundade kunskaper i psykologi poängteras i teman som ”Den individuella egenartens utveckling” (*Folkskolans läroplanskommittés betänkande II. Läroplan för den egentliga folkskolan* 1952, s. 21–22).

Den växande tron på vetenskapens betydelse i kvalificeringen av lärare står dock i kontrast till den kritik som författaren Nils-Börje Stormbom riktar mot seminarierna i början av 1950-talet. Han går till hårt angrepp mot deras konservatism och anklagar utbildningen för att bidra till inkräkthet och stagnation av det kulturella livet. ”Roten till det onda” ligger i lärarutbildningen som leder till att folkskolläraernas kulturella inställning är mer konservativ än vad som är riktigt hälsosamt – också de yngres. Eftersom de i många fall fortfarande är bygdernas andliga ledare, är det klart att deras attityder färgar av sig på ungdomen (Stormbom, 1952, s. 26).

Även om angreppet utgör ett enskilt och personligt inlägg signalerar det, enligt min läsning, en tidigt framförd principiell syn på att seminarieutbildningen börjar betraktas som en alltmer otidsenlig professionsinstitution. Seminarierna bedriver ingen forskning och utbildningen representerar en normativ uppfattning av kunskap som förmedlas genom undervisning och läroböcker.

Under 1960-talet intensifieras debatten om huruvida systemet med parallellskola ska behållas eller ersättas med ett enhetligt skolsystem som integrerar folkskolan och den ”lärdä” skolan i en gemensam grundskola. Debatten omfattar även frågan om vilken typ av lärarutbildning ett enhetligt skolsystem skulle kräva.

På vetenskaplig grund – kamp om lärarutbildningens placering

Efter året som postdoc-forskare i Kanada återgår jag hösten 1990 till Åbo Akademi och lektoratet i pedagogik som i huvudsak innebär undervisningsarbete utan avdelad tid för forskning. Uppdraget som institutionsföreståndare under förra delen av 1990-talet begränsar ytterligare möjligheter för forskning. Under decenniet sköter jag i omgångar biträdande professuren i pedagogik med inriktning mot modersmålets didaktik och professuren i pedagogik tills jag 1996 utnämns som professor i tillämpad pedagogik.

Utnämningen ett par år senare till den ena prorektorn vid Åbo Akademi och campusrektor vid Vasa-enheten innebär att jag fram till 2010 jämsides fortsätter att bära det fulla ansvaret för min professur. Situationen underlättas av att jag får möjlighet att anställa en forskningsassistent, vilket i praktiken betyder att assistenten, jämsides med andra uppgifter, även bedriver forskning tillsammans med mig. Genom arrangemanget kan jag fortsätta att forska. Kontakten med forskning förstärks också av att jag handleder doktorander och leder forskningsprojekt. Den egentliga startpunkten för min forskning om lärarprofession och lärarutbildning som profession sinstitution sker under 1990-talet. Då träder den modernmålsdidaktiska forskningen i bakgrunden utan att jag helt förlorar kontakten med den.

Min personliga karriärhistoria är sammanlänkad med en vidare historia som rör den omfattande reform av lärarutbildning som genomförs under 1970-talet. Akademiseringen av utbildningen betyder att seminarierna upphör med sin verksamhet. Den svenskspråkiga utbildningen inordnas i en pedagogisk fakultet som inrättas vid Åbo Akademi och förläggs till Vasa, som geografiskt ligger långt från etablerade universitetsorter. Avsikten är att genom placeringen öka den regionala balansen i tillgången på universitetsutbildning på svenska.

Placeringen både föregås av och leder emellertid till en långvarig och tidvis uppsplitande kamp som involverar regioner där huvuddelen av finlandssvenskarna är bosatta. Enskilda, medier och institutioner engagerar

sig i diskussionen. Bristen på lärare som kritiken ofta riktar sig mot är under perioder problematisk, särskilt i huvudstadsområdet, även om vi utbildar fler lärare än vad bestämmelserna egentligen förutsätter. Orsaker till bristen på lärare är komplexa och handlar om variationer i utbildningsutbud mellan regioner, om utbildningstraditioner och om status, för att nämna några. Vi genomför ingående utredningar där vi kartlägger lärarsituationen och kan även korrigera en del uppgifter som florerar i medier (Lithén & Hansén, 1998).

En del av kritiken riktas även mot kvaliteten på utbildningen. Den högljudda tonen och sättet att angripa en lärarutbildning placerad utanför kultursvenskhetens traditionella domän växer tidvis utöver rimliga proportioner, exempelvis när den ledande kulturinstitutionen Svenska kulturfonden igångsätter en egen utvärdering av lärarutbildningen. I ett inlägg påtalar jag kulturfondens initiativ och skriver:

Kulturfonden har gett sig in i ett geografiskt styrt spel som ytterligare bidrar till sönderfallet av det Svenskfinland som den fått i uppdrag att kulturellt försöka hålla samman. Kulturfondens angrepp, liksom tidnings- och andra medieinlägg, har inte varit drivna av omsorg om lärarutbildningen utan av försök att slå mot den, även om angreppen gömt sig bakom en klichéfylld retorik om oro för och omsorg om våra barn. (Hansén, 2014).

Kritiken mot utbildningen kan till en del knytas till motsättningen centrum-periferi som avslöjar geografiskt, socialt och kulturellt betingade mönster av spänningar mellan regioner (Erlingsson et al., 2021). Ordparet kan även tolkas som en sentida utlöpare till begreppen kultur- och bygdesvenskhet som myntas under senare delen av 1800-talet. Även om dikotomin är en förenklad konstruktion speglar den motsättningar som är starkt förankrade i vår kulturhistoria, oberoende av sentida försök att stämpla dem som förlegade. De konkretiseras i vardagliga uttryck av typen ”Ni där uppe i Österbotten”, som förutom fysiskt avstånd markerar statusmässig och kulturell överlägsenhet.

Den spänningsladdade situationen fortgår under decennier. Serier av kritiska händelser avlöser varandra och förblir en följeslagare under min tid som lärarutbildare. Även om Åbo Akademi under flera decennier tidigare ordnat riktade utbildningar i Helsingfors för olika kategorier av lärare fortsätter den högljudda kritiken. En intressant omständighet som väckt vår uppmärksamhet är att kritiken abrupt upphör 2016. Då inleder nämligen Helsingfors universitet en svenskspråkig lärarutbildning.

”Jag är proffs på det här”

I början av 1990-talet har den masterbaserade lärarutbildningen pågått under drygt ett decennium, medan seminarieutbildade lärare fortsättningsvis är verksamma. Därför riktas mitt forskningsintresse mot att få inblick i lärares uppfattningar om hur de identifierar sig som yrkesutövare och om möjliga variationer i uppfattningar mellan seminarie- och universitetsutbildade lärare. Englunds och Dyrdal Solbrekkes (2015) bruk av begreppen *professionalisering* och *professionalism*, som anknyter till Evetts definition (2013), fångar in en väsentlig del av den innebörd som kan appliceras på en vetenskapligt grundad kvalificering av lärare. Begreppet professionalisering refererar till ett yttre perspektiv på yrket, som autonomi, auktoritet, status och legitimitet. Resultatet utmynnar i ett inre perspektiv, en *professionalism*, som visar sig i pedagogisk skicklighet, förankrad i vetenskapligt grundad kunskap, ämnesdidaktisk och pedagogisk kunskap.

I den *professionalism* som lärarutbildningen ska utrusta nya lärare med används karakteriserande egenskaper som reflekterande och forskande praktiker, autonomi i yrkesutövning och ett utvecklat yrkesspråk. Grunden för beslut ska vara byggd på rationell argumentation och förmåga att dekonstruera pedagogiska problem och att rekonstruera lösningar. I lärarstudenters studier inkorporeras uppsatser som krav för examen på Bachelors- och Mastersnivå och utbildningen ska vila på vetenskaplig grund (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006; Jyrhämä et al., 2008; Hansén et al., 2012). Även om förtecknade egenskaper på en professionell lärare framstår som idealistiska och abstrakta, bär de en riktningsgivande potential som speglas i fortgående diskussioner om hur utbildningsprogram och krav ska utformas.

Enligt den styrningslogik som introduceras i läroplanerna under 1980- och 1990-talet förskjuts tyngdpunkten i läroplansarbetet till kommuner och skolor, i praktiken till lärarkåren som ska konkretisera innehållet utifrån givna nationella riktlinjer. Utvecklingen blir särskilt tydlig i läroplanen från 1994 med det betecknande namnet *Grunderna för grundskolans läroplan*. Accentueringen på lärarnas professionella autonomi får genom decentraliseringsprocessen ett konkret uttryck. Några år efter reformen 1994 genomför jag en undersökning med en grupp seminarie- och universitetsutbildade svenskspråkiga lärare (Hansén, 1997). Avsikten är att försöka få en uppfattning om hur lärare med varierande erfarenhet beskriver sitt arbete i en situation som präglas av pågående omdefiniering av lärararbetet.

Särskild uppmärksamhet fästs vid lärarens professionella *autonomi* och bruk av *yrkesspråk*.

Den ena aspekten rör det utvidgade utrymmet för *autonomi* i yrkesutövningen. Anledningen till att jag vill beröra frågan om autonomi är att lärarna tilldelas ett stort ansvar för att omsätta centralt beslutade riktlinjer i konkreta lokalt utformade läroplaner. Resultatet är anmärkningsvärt därför att det inte svarar mot idealen för en vetenskapligt utbildad lärare. Den autonomi som rör lärarnas inflytande över läroplanen väcker egentligen inget engagemang. Tvärtom upplever en del lärare arbetet som betungande och en del också som onödigt även om krav på en självständig yrkesutövning betonats. Lärarnas uppfattningar tolkar jag till en del vara relaterade till yttre omständigheter för arbetet som mer eller mindre ska ske utanför det dagliga undervisningsarbetet. En kompletterande tolkning är att lärarna upplever sig främmande för det kollektiva arbete som arbetet med den lokala läroplanen förutsätter. Tolkningen baserar sig på att en betydande del av lärare vid den här tidpunkten fortfarande är seminarieutbildade och att de kvalificerats för yrket primärt som individuella yrkesutövare. Handlingskulturen är individuell och läraryrket praktiseras i klassrum tillsammans med elevgruppen och utan andra inblandade. Kollegerna är visserligen viktiga därför att de erbjuder en stödjande emotionell inramning och sammanhållning. Men kollegialiteten i lärarnas berättelser påminner, med Goffmans ord, om att lärare utför samma typer av rutiner inför samma typer av auditorier men utan att som teammedlemmar agera tillsammans (Goffman, 2009; jfr även Aspfors et al., 2017).

Den andra aspekten rör lärarnas *yrkesspråk* som i professionsforskning betraktas som ett signalement på professionalism (Colnerud, 2015). Som språkvetare är jag särskilt intresserad av att få en uppfattning om hur lärare beskriver sitt arbete. Resultaten visar att oberoende av utbildning och erfarenhet använder lärare ett mångordigt, ibland mångtydigt, språkbruk som gör berättelserna substansfattiga och svårgripbara. Adelswårds (1991) diskussion om språkligt överflöd och språklig fattigdom fångar in drag som präglar lärarnas språkbruk. Språkdräkten tenderar att bli alltför stor och pompös för ett vagt innehåll. Formen, orden i sig, de språkliga vändningarna och den emfas som används, dominerar på bekostnad av det semantiska djupet. Den språkliga övergödningen fördunklar sammanhanget och Dale (1989) har träffande formulerat typdraget med att säga att vi kan vara fulla av ord men ändå fattiga på begrepp. Samtalsstilen förefaller att i högre grad föras på basen av sociala än professionella skäl. Om kriteriet på

professionalism är att lärare inte endast förmedlar och använder kunskap, utan också autonomt kan utforma sitt arbete och kommunicera med hjälp av ett utvecklat yrkesspråk är tolkningen att de, åtminstone under 1990-talet, representerar kategorin semiprofessionella. Då de själva skildrar sitt arbete är omdömet dock självklart att ”Jag är proffs på det här”. I en artikel (1998) med titeln *Preparing student teachers for curriculum-making* använder jag resultaten från studien publicerad 1997 för att granska frågan om hur läroplansarbete mer systematiskt kunde inkluderas i program för lärarutbildning. Motivet drivs av behovet att framhålla det lokala läroplansarbetets betydelse i lärarens arbete.

Temat professionalisering och professionalism knyts också till ett projekt som riktar sig till nya lärare och som inkluderar forskning om nya lärares första tid i yrket. Via en av mina doktorander blir jag 2010 involverad i ett nationellt projekt (Osaava Verme) om stöd för nya lärares professionella utveckling. Avsikten är att öka kontinuiteten mellan lärarutbildning och yrkesliv för att därmed reducera de psykiskt påfrestande upplevelser som många nya lärare har vid övergången. Det som särskilt väcker mitt intresse är att stödet till nya lärare ska ske kollektivt, det vill säga med hjälp av gruppmentorskap (Heikkinen et al., 2012). Vår uppgift blir att ordna fortbildning för lärare som önskar bli mentorer för grupper av nytillträdda lärare. Konceptuellt förankras fortbildningen i Kemmis teori om praktikkens arkitektur och ekologi (Kemmis & Grootenboer, 2008). Teorin som appliceras på gruppmentorskapets semantiska, fysiska, tidsmässiga och sociala rum ger en välargumenterad grund för utbildningen och en fast struktur för innehållet.

Samarbetet med Jyväskylä universitet, som leder hela projektet, ger viktiga impulser för fortsatt utveckling av innehållet i utbildningen. Kemmis engageras i nationella seminarier och i den forskning som våra kurser genererar (Kemmis et al., 2011). Vi presenterar projektet vid ett antal konferenser och seminarier, och Aspfors disputerar på ämnet lärares första tid i yrket inom svensk utbildning i Finland (Aspfors, 2012). I artiklar och rapporter har empiriskt förankrade resultat dokumenterat betydelsen av det stöd som gruppmentorskap ger för att stödja nya lärares första år i yrket (Aspfors et al., 2012). Projektet om lärares inträde i yrket fogar sig in i ett vidare mönster som illustrerar en professionaliserande åtgärd för en specifik grupp av lärare. Ett exempel på den här inriktningen är en studie om masteravhandlingens betydelse för lärares professionella utveckling (Eklund et al., 2019).

Läroarutbildning som professionaliserande institution

Forskningsintresset för läroarutbildningar som professionsinstitutioner betyder en nyorientering i mitt vetenskapliga arbete och innefattar även institutionen där kvalificeringen sker. Under mitten av 1990-talet knyts jag till ett EU-pilotprojekt inom nätverket SIGMA, som avser att öka samverkan mellan läroarutbildningar i Europa. Pilotprojektet leder senare till att nätverket Thematic Network of Teacher Education in Europe (TNTEE) etableras 1996. Avsikten är att genom projektet bidra till "the future development of the European dimension" i läroarutbildningar (Hansén, 1996). Läroarutbildning och skola ska förstärka samhörigheten mellan länderna. Inom projekten publicerar vi flera rapporter i vilka läroarutbildningar i ett antal EU-länder presenteras land för land (Hansén, 1996; Hansén et al., 1996; Hansén & Wenestam, 1999).

Vid seminarier och konferenser diskuterar vi även frågan om att utveckla en komparativ ansats, för att på ett mer systematiskt sätt än tidigare komma åt likheter och skillnader mellan hur lärare kvalificeras i europeiska läroarutbildningar. Den gången går vi inte vidare med jämförande studier. Tveksamheten är förmodligen betingad av insikten om vilket enormt och krävande arbete det är att i "stor skala" jämföra utbildningssystem. Senare får jag den insikten bekräftad då jag tillsammans med norska kolleger medverkar i projekt där vi fokuserar intresset på avgränsade teman, som norska och finländska läroarutbildares uppfattningar av professionell kunskap och av innebörden i läroarutbildningar som gör anspråk på att vara forskningsbaserade.

En betydelsefull insikt, som växer fram i anslutning till mitt engagemang i EU-projekt och till utvärderingar i Norden, är mångfalden av varierande sätt att organisera en läroarutbildning på olika lärosäten. Insikten är ögonöppnande och bidrar till ett intresse för hur organisationen kan påverka villkoren för och innehållet i professionaliseringen och vilken typ av professionalism den genererar. En del av tiden för utvärderingsarbetet brukar upptas av att försöka förstå hur läroarutbildningen på ett lärosäte är konstruerad. I en omfattande evaluering av norsk läroarutbildning 2004–2006 identifierar vi tre analytiskt distinkta modeller för organisering av utbildningar, vilket får stor betydelse, inte endast för fortsatta utvärderingar utan även för mitt forskningsintresse.

Enligt den *integrerade modellen*, med rötter i seminarieinstitutioner, organiseras läroarutbildningen i en komplex och multidisciplinär enhet i

vilken pedagogisk och ämnesdidaktisk lärarkompetens är samlad. Som organisation är lärarutbildningen självständig och stark, och tenderar att generera en tydlig läraridentitet. Själva lärarskapet betyder att i bred mening vara lärare, inte enbart lärare i historia eller matematik. Däremot kan det vara en utmaning att, i synnerhet inom olika ämnesdidaktiska områden, kunna uppbåda en tillräcklig och hög akademisk kompetens bland lärarutbildare.

I den *asymmetriska matrismodellen* fördelas lärarutbildningen så att en del ingår i någon form av samlande enhet, medan ämnesdidaktik till en del är utlokaliserad till ämnesenheter. Fördelen är att akademisk kompetens i högre grad kan tillgodoses än i den föregående modellen. Nackdelen är av organisatorisk art då en del av utbildningen sköts vid andra administrativa enheter, vilket riskerar en komplex administration och en fragmentering av utbildningen.

I *matrismodellen* är lärarutbildningen i stort sett utlokaliserad till olika ämnesenheter. Fördelen kan vara att den garanterar en hög ämnesmässig kompetens bland utbildarna. Nackdelen är att lärarutbildning som organisation är otydlig i en disciplinsstruktur och att den explicita delen av utbildningen reduceras till ett kontor som beställer och informerar om kurser. Lärarstudenternas professionella identitet tenderar att i högre grad avgränsas till ämnet än till ett lärarskap som inkluderar helhetsansvar för skolans uppdrag och samlade verksamhet.

Modellerna har utifrån varierande perspektiv berörts i artiklar och rapporter, och även aktualiserats i anslutning till evalueringar av lärarutbildningar (Hansén & Forsman, 2009; Lilliedahl et al., 2020; Hansén & Wikman, 2020). En slutsats som vi drar ur en omfattande analys av lärarutbildning vid ett svenskt lärosäte är att såväl program som omdömen från lärarutbildare och studenter visar att utbildningens tre bärande delar, utbildningsvetenskaplig kärna (pedagogik i finländsk tradition), ämnesstudier och ämnesdidaktik samt verksamhetsförlagd utbildning, tenderar att cirkulera i egna kretslopp. Iakttagelserna gäller både program och personal. I synnerhet inom ämneslärarutbildningen, organiserad enligt matrismodellen, ställer sig studenter ofta kritiska till bristande koherens och progression i program och undervisning. Koherens refererar här till en överordnad princip om hur olika delar av studierna medverkar till att skapa meningsfulla helheter. Progression innebär att studier läggs upp kumulativt så att kunskaper och färdigheter förvärvade på en nivå ligger som grund för följande.

Organisationstyperna är analytiska konstruktioner och i verkligheten förekommer flera mellanformer. Typologiseringen ger emellertid en ordnande struktur som avslöjar varierande principer för att organisera lärarutbildningar, var och en med konsekvenser för profilen på blivande lärares professionella identitet. Varje typ tenderar att profilera vissa drag medan andra hålls tillbaka. Var för sig kan ämnesdidaktik, pedagogik och praktik drivas och förädlas mot fulländning, men kvaliteten bestäms dock ytterst av hur dessa viktas och samspelar med varandra i utbildningen. I publikationer och på konferenser understryker jag tillsammans med mina kolleger vikten av medvetenhet om den övergripande arkitekturens betydelse för kvalificeringen av lärare som svarar mot kraven på professionella yrkesutövare.

En sammanfattande tolkning är att den organisatoriska uppdelningen av pedagogik, riktad mot lärarutbildning, och av ämnesstudier och ämnesdidaktik, utspridda på många institutioner, inte är till fördel för en professionalism förankrad i själva lärarskapet. En på flera enheter uppsplittrad struktur kan av praktiska och tidsmässiga skäl tvinga fram en ”engångsbehandling” av teman på ett sätt som inte matchar kraven på koherens och progression. En tilldelande tolkning är att en professionsutbildning, förankrad i en högre högskoleexamen, måste konstrueras så att olika delar stödjer varandra för att garantera både koherens och progression i programstrukturen. Implikationen av tolkningen är att ändamålsenliga organisatoriska lösningar måste sökas inom modeller som i högre grad integrerar olika delar av utbildningen än splittrar dem över lärosätet.

Variationen i organisering av lärarutbildningar blir ännu mer uppenbar då jag deltar i ett projekt initierat av Nordiska Ministerrådet 2008. Avsikten är att identifiera likheter och olikheter mellan nordiska lärarutbildningar. En likhet rör anpassningen till Bologna-processen och en annan är att sysselsättningsmöjligheter för utbildade lärare är goda. Mest slående är dock olikheterna. Utöver organisationen är de omfattande exempelvis i styrning och rekrytering samt i synen på forskningens roll i utbildningen (*Komparativt studium av nordiske læreruddannelser*, 2009; *Rekrutteringsproblematikken på de nordiske læreruddannelser*, 2010). Några år senare blir jag inbjuden att medverka i en handbok om lärarutbildningar globalt. Innehållet skulle ge en bred bild av olika länders lärarutbildningar och visst visar innehållet att vägarna till läraryrket är synnerligen varierande. Inom den givna ramen får vi möjlighet att fokusera tre teman som vi betecknar vara profilerande för vår lärarutbildning: ”Equity, Trust and Authonomy” (Aspfors et al., 2018).

Ett par år senare visar ett annat projekt jag medverkar i att omfattande reformer av lärarutbildningar i nordiska länder skett. Utvecklingen har gått mot en ökad akademisering där *forskningsbaserad* har fått karaktären av ett nyckelord. I den bok som blir resultatet av projektet (Elstad, 2020) behandlar en grupp nordiska forskare respektive lands status på lärarutbildning. I det finländska bidraget framhåller vi att kravet på en mastereexamen med åren visat sig vara ändamålsenligt och att det råder konsensus om att designen på utbildningen ”har kapacitet att kvalificera professionella lärare med adekvata ämnesmässiga och pedagogiska kunskaper och färdigheter” (Hansén et al., 2020). Likväl har erfarenheter och forskning gjort oss medvetna om spänningsmönster och konkreta problem. Vi tar upp tre problem: ett som berör rekryteringen av lämpliga och motiverade studenter, ett som anknyter till frågan om hur ett mer fruktbart samspel kan utvecklas mellan campus och skola samt ett som handlar om nya lärares övergång till yrkesarbete.

Ett värdefullt bidrag ur ett professionsperspektiv är de kapitel som fokuserar komparativa perspektiv på nordiska lärarutbildningar. I en utökad och bearbetad engelskspråkig upplaga inkluderar vi även lärarutbildning i områden med olika typer av självstyre, som Grönland och Åland (Elstad, 2023).

Som framkommit utgör lärarutbildningen en problematisk konstruktion inom högre utbildning. Iakttagelsen har gjorts på olika håll i världen och orsaken verkar till en väsentlig del sammanhånga med att utbildningen överskrider disciplinränsar och därför är krävande att organisera för att svara mot krav på bredd och djup. Problemet har belysts av Labaree (2008) som pekar på den ”olustiga” (*uneasy*) relation han menar råder mellan universitet och lärarutbildning. Bägge parter behöver varandra samtidigt som vardera genom bundenheten riskerar att förlora något. Universitetet erbjuder status och akademisk trovärdighet, medan lärarutbildningen erbjuder studenter och social nytta: ”But this marriage of convenience means that the university risks undermining its academic standing and teacher education risks undermining its professional mission” (s. 290). Egna erfarenheter styrker de problem som Labaree lyfter fram.

Professionalism och lärarutbildare

Institutioner för lärarutbildning ska på samma sätt som övriga universitetsinstitutioner bedriva forskning. Kravet betyder att lärarutbildare ska

kvalificeras för forskningsarbete och eftersom utbildningen är mångdisciplinär blir även forskningen mångförgrenad, exempelvis i olika ämnesdidaktiska områden och i teman om skola och utbildning. Akademiseringen av lärarutbildningen leder till att biträdande professorstjänster, som senare ändras till professorstjänster, börjar inrättas i olika ämnesdidaktiska områden och att ämnesdidaktiska föreningar etableras.

Kravet på att lärarutbildare ska kvalificeras som forskare leder till att doktorandutbildningen utvecklas från början av 1980-talet efter att lärares formella kompetens knyts till en masterexamen. I början av 1990-talet får jag ansvar att leda forskarutbildningen inom mitt vetenskapsområde. Antalet doktorander ökar och utbildningen blir efterhand mer systematiskt organiserad och erbjuder, utöver handledning, ett utbud av kurser och seminarier. En kurs eller hellre en seminarieform som jag är med om att utveckla fokuserar det akademiska hantverket i vetenskapligt skrivande och går konkret in på gestaltningen av texten och den personliga och kreativa process det innebär. Analyser av avhandlingar ger inblick i hur olika delar av texten är konstruerad, hur författaren argumenterar och hur slutsatser dras. Kursen utvecklas under åren och inspireras, förutom av växande erfarenhet, av två andra engagemang.

Den ena inspirationskällan är förknippad med ett utbildningsprogram som vi startar i Tanzania 1995 i vilket vi utbildar på kandidat-, master- och doktorsnivå fram till 2014. Att på olika nivåer kvalificera studenter och doktorander i en helt annan kulturmiljö utmanar våra invanda föreställningar om hur kurser, seminarier och handledningar kan bedrivas. Kravet på konkretisering med hjälp av autentiska exempel och anpassning till lokala förhållanden blir viktiga hjälpmedel i vårt arbete.

Den andra inspirationskällan blir ett drygt decennium långt engagemang i den norska forskarskolan NAFOL, som ställer liknande krav men i en annan kontext. Med den erfarenhet som ledning och medverkan i forskarutbildning ger är det först nu som vi inom vår forskargrupp bedömt oss mogna att skriva en bok om gestaltning av vetenskapliga texter (Hansén et al., 2023).

Med åren upplever jag forskarutbildningen som en alltmer betydelsefull verksamhet för att utbilda professionella lärarutbildare och forskare. Forskarstuderande fördjupar sina kunskaper inom sitt vetenskapsområde, övar sig i kritiskt-analytiskt tänkande och förbereds för en yrkeskarriär inom universitet och högskola, eller för uppgifter utanför. En uppskattad personlig förmån är att arbetssituationen kan organiseras så att jag under

alla år i ledaruppdrag inte förlorar kontakten med forskning, där kärnan i min yrkesidentitet ligger. Efter att jag formellt avgår med ålderspension har jag som kontraktsanställd kunnat fortsätta med forskning och med andra akademirelaterade uppdrag på hemfakulteten, i Norden och utanför.

Utöver det projekt om lärares professionalisering, som jag tidigare berört, engagerar jag mig även i frågan om hur lärarutbildare uppfattar och karakteriserar sin professionalism. Tillsammans med en kollega ber vi lärarutbildare beskriva relationen mellan teori och praktik i lärarutbildningen. Vi bedömer temat som relevant eftersom det kan kasta ljus över lärarutbildares uppfattningar om innebörden de tilldelar den typ av professionalism som lärarutbildningen borde utveckla. Intresset bottnar också i det faktum att till enheter för lärarutbildning i Finland hör statliga övningskolor där merparten av lärarstudenternas undervisningspraktik genomförs. Systemet etableras redan i anslutning till skolreformerna under 1800-talet och avser att sammanväva teori- och praktikorienterade delar av utbildningen. Lärarutbildare från båda institutionerna deltar eftersom de tillsammans med studenter ingår i det trepartssamarbete där teori och praktik möts.

I flera publikationer (Sjöberg & Hansén, 2003; Sjöberg & Hansén, 2006) redovisar vi resultat från studien. Vi ger ingen i förväg definierad förklaring till innebörden i begreppen utan låter lärarutbildarna beskriva och relatera dem till sin egen ”vardagsförståelse”. Vi identifierar tre positioner om förhållandet mellan teori och praktik.

Enligt den första positionen polariserar lärarutbildarna relationen. Teorin är abstrakt, svåråtkomlig och ”långt från skolan” medan praktiken är konkret, autentisk och nära. Den konceptuella skillnaden är markant. Resultatet är till den här delen förväntat utifrån en vardaglig jargong om att teorin i utbildningen sköts av universitetsinstitutionen medan praktiken utövas i skolan. I den andra positionen flyttar teorin och praktiken närmare varandra. Lärarutbildarna upprätthåller alltså en konceptuell skillnad men beroendeförhållandet understryks. Teori och praktik förutsätter och ger ömsesidigt näring åt varandra. I den tredje positionen upphäver de den konceptuella distinktionen och betraktar teori och praktik som oskiljbara delar av samma helhet. Teorin ligger inbäddad i praktiken och praktiken i teorin.

Ur den friläggande tolkningen av resultaten framträder ett mönster av förhållningssätt som i en tilldelande tolkning ger ett empiriskt förankrat redskap som ökar och nyanserar vår förståelse för relationen teori-praktik

och för hur den kan länkas till krav på professionalism som ligger bakom akademiseringen av lärarutbildningen (Kansanen, 2014). Den tredje positionen överensstämmer även med den professionalism som Englund och Solbrekke (2015) definierar.

Vunna insikter från vårt projekt hoppas vi kunna förverkliga i våra utbildningsprogram. Mer tematiskt än tidigare försöker vi sammanlänka innehåll i kurser på campus med innehåll och aktivitetsformer i utbildningens praktikförlagda del. Vår blick öppnas också för betydelsen av att studenterna ska få en mångsidig inblick i skolans verksamhet, som att följa skolledningens arbete, att studera den sociala strukturen i en grupp eller att bli förtrogna med skolans utbud av aktiviteter utöver undervisningen i klassrum. Belysande och autentiska exempel ska ge riktmärken som bidrar till utvecklingen av studenternas professionella omdöme. Våra ambitioner att tätare sammanlänka kursinnehåll på campus med praktik stöter dock på attitydmässiga och praktiska hinder och våra planer kan endast till en del realiseras.

Forskningsinriktningen har lett vidare och en grupp norska och finländska forskare har genomfört jämförande studier om hur lärarutbildare i Norge och Finland beskriver sig som yrkesutövare. Ur en av artiklarna (Jegstad et al., 2021) framgår att lärarutbildares syn på professionell kunskap, som innefattar akademiska och personliga drag, för bägge ländernas del speglar varierande utbildningsbakgrund och erfarenheter för lärarutbildare. I en annan artikel skriven inom forskargruppen (Aspfors et al., 2021) indikerar resultaten över lag positiva och relativt likartade uppfattningar om en forskningsbaserad lärarutbildning. För mig är resultatet överraskande, eftersom Finland infört en masterbaserad design ungefär fyra decennier tidigare, men kastar samtidigt ljus över långsamheten i språklig och substantiell fördjupning av begreppsbyggnad och akademisk verksamhet. Trots påfallande likheter framgår det också att uppfattningarna är mer varierande bland norska än bland finländska lärarutbildare som utvecklat en relativt homogen syn på innebörden i en forskningsbaserad design.

Sammanfattande synpunkter

Sammanfattningsvis vill jag fästa uppmärksamhet vid några modifierade och även nya tolkningar som återbesöket i min forskning aktualiserat. Kompilationen av den här berättelsen har nyanserat tidigare tolkningar av behandlade företeelser, tillfogat nya perspektiv och skärpt blicken för

sammanhang och mönster. Exempel på detta är insikten om den dialektik som kännetecknar friläggande och tilldelande aspekter som gömmer sig tolkningsakten och som är varandras förutsättningar och därför oskiljaktiga (Ödman, 2007). Ur tolkningarna framträder några drag som jag avslutningsvis vill lyfta fram.

Ett drag som framstår klarare än tidigare är den permanenta diskrepansen mellan avsikter uttryckta i läroplaner och den praktik jag kunnat utläsa ur lokala årsplaner och läroböcker. I läroplansreformer återkommer försök att skapa en helhetsorienterad syn på modersmålsundervisningen som betonar en nära samverkan mellan ämnets olika delar. I praktiken följer undervisningen skilda läroböcker i grammatik och skrivning, och många av böckerna brukas så att säga oberoende av läroplansreformer. Form och innehåll separeras på ett sätt som fragmenterar undervisningen och riskerar att tömma den på ett sammanhängande innehåll. Den formbundna undervisningen förstärks av den herbartianska traditionen med sina krav på en strikt driven planmässighet av undervisningen. Även om progressiva influenser påverkar synen på språkets kommunikativa aspekter, korresponderar den stora bilden med Malmgrens (1996) slutsats om att modersmålsundervisningen historiskt bygger på en formalistisk språksyn.

Först mot slutet av 1970-talet sker en gradvis utveckling mot ett kvalitativt skifte i synen på modersmålsämnets uppgift. Ett funktionalistiskt program tar form som framhåller språkets sociala aspekter, en tolerant syn på språkvarieteter, muntlig och skriftlig kommunikation och som uppfordrar till ett helhetsorienterat arbete med språket. Tolkingen har även bidragit med nya nyanser i synen på utvecklingen av läsundervisning. Fram till skolreformen under 1970-talet står lästexter, tillsammans med religionsämnet, för en väsentlig del av skolans moral- och nationalitetsfostran. Lästexter avspeglar stämningar från den nationella mobilisering som växer fram under senare delen av 1800-talet. I mötet med herbartianismens närhetsprincip förstärks texternas prägel av en bakåtblickande idyllisering av land, folk och hembygd. Situationen är inte specifik för Finland. Läseböcker anses historiskt ha övervärderat social harmoni, nationalism och chauvinism, medan de har underbetonat social kamp och nästan utlämnat arbetets historia.

Ett annat drag som min berättelse fångar upp är den professionaliseringsprocess jag följt och i vilken jag inkluderar lärare, lärarutbildare och lärarutbildning. Utöver intresset för modersmålsämnet har en väsentlig del av min *life story* som forskare på ett mer eller mindre självskrivet sätt

kommit att röra kvalificeringen av lärare för svenskspråkig skola i Finland och för institutionen där lärare utbildas. Språket binder samman temana.

Utifrån det långa tidsperspektivet framträder nu klarare än tidigare bilden av hur enhetliga de yttre betingelserna för lärarkårens professionalisering varit för bägge språkgrupperna sedan etableringen av det moderna skolväsendet. Likvärdiga utbildningsprogram gäller för seminarieutbildningen av folkskollärare och samma grundläggande betingelser fortsätter att gälla då lärarutbildningen under 1970-talet akademiseras och integreras i universitetens examenssystem. Som yrkeskategori professionaliseras lärarkåren enligt samma generella kriterier för en högre akademisk examen.

I min undersökning av svenskspråkiga lärares uppfattningar om sin professionalitet har det framgått att lärare utifrån flera kriterier kan karakteriseras som professionella. Däremot avslöjas brister i yrkesspråket. Lärare tenderar att kommunicera sitt arbete med hjälp av ett språkbruk kännetecknat av ett överflöd i antalet ord, men av en fattigdom i termer av klart definierade begrepp (Adelswärd, 1991).

I närmare fyra decennier har jag varit verksam vid en lärarutbildning som gör anspråk på att utbilda professionella lärare enligt den betydelse vi lägger i begreppet professionalism (Evetts, 2013; Englund & Dyrdal Solbrekke, 2015). Lärarutbildningar ska såsom andra universitetsutbildningar jämsides med undervisning bedriva forskning. Lärarkåren är forskarutbildad och professionsstrukturen är densamma som vid andra akademiska institutioner. Ämnesdidaktisk forskning expanderar med sin inriktning mot skolämnen på olika nivåer inom utbildning och sker till stor del vid institutioner för lärarutbildning. I praktiken betyder det att pedagogisk (under olika benämningar) och ämnesdidaktisk forskning vanligtvis bedrivs inom samma organisatoriska struktur. För lärarstuderande som kvalificerar sig för lägre stadier sker utbildningen inom en integrerad organisationsmodell och för studerande på högre stadier, bortsett från vissa kategorier av ämneslärare, inom en asymmetrisk organisationsmodell.

På nationell nivå innebär akademiseringen av lärarutbildningen under 1970-talet en genomgripande expansion av forskning. Aldrig tidigare har så mycket ny vetenskaplig kunskap genererats inom finländsk lärarutbildning som nu. Utbildarna publicerar sig i allt högre grad i internationella forskningsjournaler, deltar i seminarier och konferenser samt ingår i nätverk som samlar forskare från olika länder. Ny kunskap presenteras i allt högre grad i review-granskade artiklar. Kurslitteraturen är forskningsbaserad och serveras dels i bokform, dels som artiklar och är i allt högre grad

skriven för en internationell publik. I den utvecklingen ligger också en fara. En ensidig betoning av internationellt orienterad forskning kommunicerad på engelska riskerar att fördunkla blicken för lokala och nationella utbildningsfrågor.

Ett tredje drag som i min tolkning tydligare än förr avtecknat sig är identifieringen av så kallade kritiska händelser. Till sin karaktär är de visserligen olika men har det gemensamt att de inte är förväntade. De rubbar symmetrin i en likvärdig lagstiftning, i en etablerad tradition eller i andra förväntade omständigheter (jfr Christensen et al., 2014). Trots jämbördiga förutsättningar har olika slag av spänningsmönster varit den svenska utbildningens följeslagare och exemplen på kritiska händelser har illustrerat minoritetens sårbarhet.

Jag har också visat på spänningar inom minoriteten. Kampen om svensk utbildning har med akademiseringen utspelat sig mellan regioner, eller mellan centrum och periferi. Eftersom jag ingått som en part i diskussionen, föreligger en risk för att råka ut för det Kvale och Brinkmann (2014) beskriver som en tendentiös subjektivitet. För att motverka en ensidig förståelse har jag försökt iaktta försiktighet i att selektivt redovisa fakta även om utgångspunkten varit att dela med mig av min personliga *life story*. Samtidigt vill jag framhålla att kampen om utbildning inom minoriteten är komplex och öppnar för legitima tolkningar som representerar olika förståelseformer.

Slutligen, ett fjärde drag i summeringen av min berättelse är att jag ser och inser vilka drastiska förändringar skola och utbildning genomgått under min tid som elev, lärare och forskare. Den lärarutbildning jag inledde mina studier vid förmedlade kunskap, oftast paketerad i böcker och för det mesta skrivna på svenska. Ingen forskning bedrevs och få av lärarna hade överhuvudtaget genomgått forskarutbildning. Lärarutbildningen följde skolans arbetsstruktur enligt vilken det ena ämnet avlöste det andra. Även om jag kan instämma i Stormboms (1952) kritik över att seminarielärarutbildningen under mina studieår var konservativ, stod den för en helhetsorienterad syn på lärarskap som jag fortsätter att värdesätta.

Tempot i reformer har med tiden också förändrats drastiskt. Läroplansutvecklingen som strukturerat det första temat om modersmålet och modersmålsämnet har avslöjat en anmärkningsvärd förskjutning i reformfrekvensen. Då jag inleder skolgången följer min generation den andra läroplanen sedan etableringen av folkskolan ungefär åttio år tidigare.

Då jag lägger sista handen vid det här kapitlet gäller den åttonde läroplanen och de sex senaste har tillkommit under drygt sextio år.

I tid och omfattning har utvecklingen under halvseket från 1970-talets utbildningsreformer varit genomgripande. Utifrån min personliga *life story* som utsiktspunkt har jag med det långa tidsperspektivets svepande blick belyst aspekter på den *life history* som rört förutsättningar för svensk utbildning i Finland (Goodson, 2016a, b). Blicken har skärpts då jag fogat tidsmässigt avgränsade skeenden och företeelser till mer sammanhängande tidslinjer. Berättelsen om språk och profession är personlig men refererar till en bred samhälllig kontext präglad av omfattande, ibland dramatiska politiska omvälvningar och språk- och regionalpolitiska motsättningar som bidragit till att påverka och forma den utbildning som sker på svenska.

Att som lärare, skolledare och forskare arbeta inom en språklig minoritet har på ett mer eller mindre självklart sätt riktat in min forskning på att bidra med kontextförankrad kunskap om hur jag personliggjort mitt samhällsuppdrag. Den övergripande ambitionen har varit att genom uppdraget medverka till att vi fortsättningsvis ska kunna upprätthålla ett välutvecklat och likvärdigt utbildningssystem på två språk och med samma anspråk på att kvalificera professionella lärare i institutioner som utbildar och forskar. Likvärdigheten har genom den moderna utbildningens historia utgjort en bärande princip vid reformer av läroplaner och lärarutbildningar. Trots detta har utrymme funnits för att utforma en språkligt differentierad utbildning.

Sist vill jag understryka att skola och utbildning liksom mycket av mänsklig verksamhet i övrigt försiggår i lokala miljöer. Även om min lilla berättelse tar sin utgångspunkt i en lokal språkmiljö, är förhoppningen att den samtidigt kan ge ett bidrag till den stora berättelsen om människans liv och villkor – här avgränsad till temana språk och profession.

Referenser

- Adelswärd, V. (1991). *Prat, skratt, skvaller och gräl*. Brombergs.
- Aspfors, J. (2012). *Induction Practices. Experiences of Newly Qualified Teachers*. Åbo Akademi University.
- Aspfors, J., Hansén, S.-E., Tynjälä, P., Heikkinen, H., & Jokinen, H. (2012). Lessons learnt from peer group mentoring experiments (131–143). I H. Heikkinen, P. Tynjälä & H. Jokinen (eds.). *Peer-Group mentoring for teacher development*, Routledge.
- Aspfors, J., Bendtsen, M., & Hansén, S.-E. (2017). Nya lärare möter skola och klassrum. I S.-E. Hansén & L. Forsman (red., 2017). (2 omarb. uppl.) *Allmändidaktik – vetenskap för lärare*. Studentlitteratur.

- Aspfors, J., Eklund, G., Hansén, S.-E., & Wikman, T. (2018). Equity, Trust and Autonomy – Perspectives on Teacher Education in Finland. I K. G. Karras, & C. C. Wolhuter (eds.). (2018). *International handbook of teacher education worldwide* (2th ed.), 1, (511–525). HM Studies.
- Aspfors, J., Eklund, G., Holand, A., Fiskum, T., Hansén, S.-E., & Jegstad, K. (2021). Scientifically Designed Teacher Education: Teacher Educators' Perceptions in Norway and Finland. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 5(1), (85–103).
- Bergroth, H. (1917). *Finlandssvenska: handledning till undvikande av provinsialismer i tal och skrift*. Schildts.
- Birck, J. L. (1928). Läroplanskommitténs betänkande. *Tidskrift för folkskolan* 19, (222–224), 20 (223–237).
- Christensen, T. S., Elf, N. F. & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Colnerud, G. (2015). *Respekt för lärarprofessionen: om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Liber.
- Eklund, G., Aspfors, J., & Hansén, S.-E. (2019). Master's thesis – a tool for professional development? Teachers' experiences from Finnish teacher education. *Nordisk Tidskrift for Utdanning og Praksis*, 13(2), 76–92. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1973>
- Englund, T., & Dyrdal Solbrekke, T. (2015). Innebörder i lärarprofessionalism. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 20(3–4), (168–194).
- Erlingsson, G., Öhrvall, R., Wallman Lundåsen, S., & Zerne, A. (2021). *Centrum mot periferi? Om missnöje och framtidstro i Sveriges olika landsdelar*. Rapport 2021:4. Centrum för kommunstrategiska studier, Linköpings universitet.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5–6), (778–796).
- Dale, L. E. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet. Om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Gyldendal.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misförståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder* (463–487). Hans Reitzels Forlag.
- Folkskolans läroplanskommittés betänkande II. Läroplan för den egentliga folkskolan* (1952). Statsrådet tryckeri.
- Goffman, E. (2009). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Aldine Transaction.
- Goodson, I. (2016a). The rise of the life narrative. I A. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes & M. Andrews (eds.), *The Routledge international handbook on narrative and life history* (17), (11–22). Routledge.
- Goodson, I. (2016b). The story of life history. I A. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes & M. Andrews (eds.), *The Routledge international handbook on narrative and life history* (17), (23–33). Routledge.
- Grunderna för grundskolans läroplan 1994* (1994). Utbildningsstyrelsen.
- Grundskolans läroplanskommittés betänkande I, II* (1970: A4; A5). Statens tryckericentral.
- Hansén, S.-E. (1985). *Finlandssvenskheten i läroböcker. En analys av det finlandssvenska inslaget i ett urval av läroböcker för den svenska lågstadieskolan i Finland*. Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Hansén, S.-E. (1988). *Folkets språk i folkets skola. Studier i modersmålsämnets mål- och innehållsfrågor i den svenska folkskolan i Finland 1866–1927*. Åbo Akademi Press.
- Hansén, S.-E. (1991). *Tradition och reform. Urval och konstruktion av modersmålsämnets läroplanstexter från 20-tal till 80-tal*. Åbo Akademi Press.
- Hansén, S.-E. (1993). Modersmålet i skolan samlar och separerar. *Historisk tidskrift för Finland* 2, (233–256).
- Hansén, S.-E. (1994a). K. J. Hagfors och "planmässigheten" – tolkning av ett undervisningsmetodiskt program. *Skolhistoriskt arkiv* 23, (73–125).
- Hansén, S.-E. (1994b). Kan läroplanen beakta en minoritets speciella behov? *Språk i Norden 1994*, (63–75). Nordiska språk. Novus Forlag.

- Hansén, S.-E. (1996). Teacher-education in Finland – Description and analysis. I Th. Sander, F. Buchberger, A. E. Greaves & D. Kallós (eds.), *Teacher education in Europe. Evaluation and perspectives* (103–126). GmbH.
- Hansén, S.-E. (1997). “Jag är proffs på det här” Om lärarens arbete under en tid av förändring. (Rapport nr 16). Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi.
- Hansén, S.-E. (1998). Preparing student teachers for curriculum-making. *Journal of Curriculum Studies*, 30(2), (165–179).
- Hansén, S.-E. (2004). The Swedish people’s school in Finland and the language question – homogenization and differentiation. *Journal of Curriculum Studies*, 36(6), (645–655).
- Hansén, S.-E. (2014). Debatten uppvisar okunskap på djup nivå. *Vasabladet* 17.5.
- Hansén, S.-E. (2019a). Från folkskola till grundskola – aspekter på språkutveckling och språkvård. I M. Tandefelt (red.), *Finländsk svenska från 1860 till nutid. Svenskan i Finland – i dag och i går* III:2, (165–201). Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Hansén, S.-E. (2019b). Modersmålsämnet i folk- och grundskola – stoffurval, emfas och omfattning. I H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl & A. Westerlund (red.), *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning*, (13–30). Åbo Akademi University Press.
- Hansén, S.-E., & Wenestam, C.-G. (1999). On central dimensions of teacher education – a Finnish perspective. I B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen & H. Seel (eds.), *Didaktik/ Fachdidaktik as science(-s) of the teaching profession. TNTEE Publications* 2(1), (117–125).
- Hansén, S.-E., & Forsman, L. (2009). Design and dilemmas – experiences of Finnish teacher education. *Didacta varia*, 14(1), 3–23.
- Hansén, S.-E., Forsman, L., Aspfors, J., & Bendtsen, M. (2012). Visions for teacher education – experiences from Finland, *Acta Didactica Norway*, (6)1.
- Hansén, S.-E., & Sjöberg, J. (2017). Språket förenar och delar. Glimtar ur den svenska skolans utveckling under 100 år. *Årsbok SFV-kalendern 2017*, (20–29). Svenska folkskolans vänner.
- Hansén, S.-E., & Wikman, T. (2020). Progression i lärarutbildning. I E.-B. Jodal, S. Lindblad & C. Runesdotter (red.), *Läroplansteori i och om lärarutbildning*, (51–64). Rapport från den sjunde Nordiska läroplansteoretiska konferensen. RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 19, Göteborgs universitet. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/65073>
- Hansén, S.-E., Lavonen, J., Sjöberg, J., Aspfors, J., & Wikman, T. (2020). Spänningsmönster i finländsk lärarutbildning – rekrytering, reform, relevans. I E. Elstad (red.), *Lærerutdanning i nordiske land*, (69–89). Universitetsforlaget.
- Hansén, S.-E., Sjöberg, J., & Wikman, T. (2021). Om att skriva en bästsäljande lärobok. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 105(3), (355–368).
- Hansen, S.-E., Lavonen, J., Sjöberg, J., Aspfors, J., Wikman, T. & Eriksson, I., (2023), Tension Patterns in Finnish Teacher Education – Recruitment, Reform and Relevance. I E. Elstad (eds.) *Teacher Education in the Nordic Region* (159–174). Springer.
- Hansén, S.-E., Aspfors, J. Eklund, G. & Wikman, T. (2023). *Att gestalta vetenskaplig text. Studentlitteratur.*
- Heikkinen H., Tynjälä, P. & Jokinen, H. (eds., 2012). *Peer-Group mentoring for teacher development*, Routledge.
- Hydén, L.-C. (2008). Illness and narrative. *Sociology of Health & Illness*. Hämtad 16.6. 2022. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.1997.tb00015.x>
- Ivars, A.-M. (2015). *Dialekter och småstadsspråk. Svenskan i Finland – I dag och i går*. Svenska litteratursällskapet i Finland (798).
- Jegstad, K. M., Fiskum, T., Aspfors, J., & Eklund, G. (2021). Dichotomous and Multifaceted: Teacher Educators’ Understanding of Professional Knowledge in Research-based Teacher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), (1–15).
- Johansson, Ch. (1999). *Narrativ forskning – biografiskt perspektiv på berättelser*. Institutionen för tema, Avdelningen för sociologi, Linköpings universitet.

- Jyrhämä, R., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A., & Kansanen, P. (2008). The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), (1–16).
- Kansanen, P. (2014). Teaching as a Master's level profession in Finland: Theoretical reflections and practical solutions. I O. McNamara, J. Murray & M. Jones P. H. (eds.), *Workplace learning in teacher education. Professional learning and development in schools and higher education*. Springer.
- Kemmis, S., & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, societal and material conditions for practice. I S. Kemmis & T. Smith (eds.), *Enabling praxis: Challenges for education* (37–62). Brill Sense.
- Kemmis, S., Heikkinen, H., Aspfors, J., & Hansén, S.-E. (2011). Gruppmentorskapets arkitektur och ekologi. I J. Aspfors & S.-E. Hansén (red.), *Gruppmentorskap som stöd för lärares professionella utveckling* (54–78). Söderströms.
- Komparativt studium av nordiske læreruddannelser*. TemaNord 2009:505. Nordiska Ministerrådet. (S.-E. Hansén & K. Sjöholm ansvariga för den finländska delen av texten).
- Kuikka, M. T. (2010). "Opettajankoulutus eilen, tänään ja huomenna" [Läro utbildning i går, i dag och i morgon] *Koulu ja menneisyys*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Labaree, D. (2008). An uneasy relationship: The history of teacher education in the university. I M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. John McIntyre (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (290–306).
- Lantfolkskolans läroplan* (1925, på svenska 1927). Kommittébetänkande. Helsingfors. Statsrådets tryckeri.
- Lilliedahl, J., Wikman, T., & Hansén, S.-E. (2020). Coherence within Teacher Education: Swedish Lessons. I T. Lehmann (eds.), *International Perspectives on Knowledge Integration: Theory, Research, and Good Practice in Pre-service Teacher and Higher Education* (291–312). Brill Academic Publishers.
- Lithén, M., & Hansén, S.-E. (1998). Dimensionering av läro utbildning. I M. Lithén (Red.), *Perspektiv på lärarsituationen i Svenskfinland. Kartläggning och analys av lärarsituationen i högstudier och gymnasier läsåret 1995–1996 och i lägstudier och specialskolor läsåret 1996–1997*. Publikation nr 30, (13–21). Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi.
- Loman, B. (1984). Dialekterna och modersmålsundervisningen. I E. Bojsen, M. Reuter, S. Løland & C. Grunbaum (red.), *Språk i Norden 1984* (47–61). Nordisk språksekretariats skrifter 3. Cappelen, Esselte & Gyldendal.
- Lönbeck, G. (1901). *Folkskolans handbok*. Edlund. Helsingfors.
- Malmgren, L.-G. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Studentlitteratur.
- Modersmålet i grundskolan. Förslag till basmål och innehåll* (1977, 17C). Skolstyrelsen.
- Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2006). Research-based teacher education in Finland. I R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (eds.), *Research-based teacher education in Finland – Reflections by Finnish teacher educators*, (31–51). Finnish Educational Research Association.
- Rekrutteringsproblematikken på de nordiske læreruddannelser*. TemaNord (2010:533). (S.-E. Hansén & K. Sjöholm ansvariga för den finländska delen av texten).
- Ruin, W. (1887). *Om karaktärsutbildningens didaktiska hjälpmedel*. Weilin & Göös.
- Simmons, N. (ed.). (2018). *The SAGE Encyclopedia of Communication Research Methods* (Vols. 1–4). SAGE Publications, Inc, <https://doi.org/10.4135/9781483381411>
- Sitomaniemi-San, J. (2015). *Fabricating the teacher as researcher. A genealogy of academic teacher education in Finland*. University of Oulu, Faculty of Education Acta Univ. Oulu. E 157.
- Sjöberg, J., & Hansén, S.-E. (2003). Teori och praktik i läro utbildningar – föreställningar och vanföreställningar. I K. Ström & K. Linnanmäki (eds.), *Specialpedagogik i tiden* (131–141). Rapport 4, Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi.

- Sjöberg, J., & Hansén, S.-E. (2006). Om att utveckla lärarkompetens – relationen teori och praktik i lärarutbildningar. I A. Bronäs & S. Selander (red.), *Verklighet, verklighet: teori och praktik i lärarutbildning* (134–148). Norstedts Akademiska förlag.
- Soininen, M. *Opetusoppi I–II [Didaktik]* (1901, 1906). Otava.
- Steinfeld, T. (1986). *På skriftens vilkår: et bidrag til morsmålsfagets historie*. Landslaget for norskundervisning/Cappelen.
- Stormbom, N.-B. (1952). Vår bygdeskildring och vår framtid. *SFV:s kalender*, (22–28).
- Tingsten, H. (1969). *Gud och fosterlandet. studier i hundra års skolpropaganda*. Norstedt.
- Ödman, P.-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Norstedts akademiska förlag.