

Brit Hanssen

Universitetet i Stavanger

Dag Husebø

Universitetet i Stavanger

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.9233>

Tilpasset opplæring som didaktisk profesjonsbegrep i grunnskolelærerutdanningen

«Jeg har hatt **om** tilpasset opplæring, men vet ikke hvordan jeg gjør det»
(Sitat nyutdannet lærer, 2013)

Sammendrag

Artikkelen handler om tilpasset opplæring (TPO), som utdanningsmyndighetene har utpekt som et begrep og en tematikk som skal prioriteres både i grunnskolelærerutdanningene (GLU) og i kunnskapsløftet 2020. På bakgrunn av at nyutdannede lærere forteller at TPO er *et* tema de gjerne skulle visst mer om, rettes blikket mot oss selv som lærerutdannere. Det stilles spørsmål om hvordan TPO kommer til uttrykk rent språklig i rammeplan for grunnskolelærerutdanning og i egen institusjons programplan og emneplaner. Det empiriske materialet er læreplantekster. Med utgangspunkt i læreplananalyse, drevet frem av konstaterende, vurderende og konstruktive spørsmål, avdekker analysene at TPO sjeldent eller aldri uttrykkes eksplisitt som *innhold* i utdanningens planer. I stedet avdekkes implisitte uttrykk og fortolkninger av TPO, språklige forskyvninger mellom ulike læreplannivå, en smal forståelse av TPO, og at TPO blir tematisert på programnivå løsrevet fra fagenes undervisning. Analysene diskuteres i lys av profesjonsteori med vekt på språkets betydning og didaktikk som læreres profesjonskunnskap. Med tanke på utvikling av egne planer, argumenteres det for at TPO er et didaktisk profesjonsbegrep. GLU bør utfordres til å skape en felles og didaktisk meningsforståelse av TPO gjennom kollektive diskusjoner og forhandlinger både internt og gjennom samarbeid med praksisskoler og universitetsskoler. På den måten kan TPO bli et tema utdanning og skole kan samarbeide om.

Nøkkelord: Tilpasset opplæring, læreplananalyse, lærerutdanning, didaktisk profesjonsbegrep

Adapted education as a didactical professional concept in primary school teacher education

Abstract

The article is about adapted education (tilpasset opplæring, TPO), a topic which the Norwegian educational authorities have decided should be prioritized both in primary school teacher training (GLU) and in the national curriculum The Knowledge Promotion (Kunnskapsløftet) 2020. Newly qualified teachers say that this is a topic they would like to know more about. We investigate how TPO is expressed linguistically in the national curriculum for primary school teacher education, and in the institution's own programme plan and subject plans. The empirical material is curriculum texts. The analysis, driven forward by explorative, assessing and constructive questions, reveals that TPO is rarely or never expressed explicitly as content in the educational plans, but that implicit references to and interpretations of TPO can be found. Linguistic shifts between different curriculum levels are also to be found, giving evidence of a narrow understanding of TPO detached from the teaching of the subjects. The analyses are discussed in light of professional theory with an emphasis on language and didactics as part of teachers' professional knowledge. We argue that TPO is an essential didactic professional term and argue that GLU should be challenged to create a common and didactic understanding of TPO through collective discussions and negotiations, internally and through collaboration with internship schools. In that way, TPO can become a central topic that teacher educators and schools can collaborate on developing.

Keywords: Adapted education, curriculum analysis, didactical profession-oriented concept

Innledning

Rammeplanene for grunnskolelærerutdanningene på masternivå uttrykker krav og forventninger som samfunnet og utdanningsmyndighetene har til profesjonsutdanningene på intensjonsnivå. Formålet for gjeldende rammeplaner for grunnskolelærerutdanningene (GLU), uttrykt i forskrifts form (fastsatt av KD 7. juni, 2016), er at utdanningene skal kvalifisere for tilsetting i grunnskole og videregående opplæring, at de skal bygge på opplæringsloven og gjeldende læreplanverk for grunnopplæringen, og at de skal være integrerte og profesjonsrettete basert på forskning og erfaringskunnskap. Formålet synliggjør grunnskolelærerutdanningenes doble mandat, ett som retter seg mot lærerutdanning som selvstendig profesjonsutdanning, og ett som retter seg mot de samfunnsoppgavene i grunnskolen som det utdannes for (Karlsen, 2005).

Til tross for stadige endringer i rammeplanene stiller deler av profesjonssosiologien spørsmål ved utdanningenes kvalifiserende funksjon (Smeby, 2008). Flere studier peker på at profesjonsutdanningene i varierende grad ser ut til å lykkes med å forberede studentene godt nok til å møte de profesjonelle

kravene som stilles til dem som profesjonsutøvere (Grimen, [2008](#); Terum & Heggen, 2010). Å ivareta og legge til rette for tilpasset opplæring (TPO) er ett av profesjonens krav og også en forpliktelse (KD, 2016; UHR-lærerutdanning, 2018) som oppleves krevende og komplisert for så vel studenter (Fosse, 2014), nyutdannede lærere (Hanssen & Østrem, 2013; Østrem, 2016; Rambøll, 2016; Antonsen Maxwell, Bjørndal & Jakhelln et al., 2020), og erfarne lærere (Damsgaard & Eftedal, 2015). Dette kan forklares med at det ikke foreligger føringer for hvordan undervisningen skal tilpasses (Bachmann & Haug, 2006), og at nyutdannede lærere ikke har tilegnet seg de nødvendige og relevante kunnskapene, ferdighetene og holdningene de har behov for. En annen mulig forklaring kan være at praksisopplæringen er begrenset (Smeby & Mausethagen, 2017). En tredje mulig forklaring kan være at utdanningen er blitt mer disiplinlig enn profesjonsrettet og lærerfaglig (Hanssen & Østrem, 2013; Østrem, 2016; Mosvold, Hanssen & Fauskanger et al., 2017). Manglende samsvar kan også forklares med at GLU selv mangler diskusjoner og forhandlinger om felles forståelse av innhold og profesjonsbegreper som utdanningen kan og skal samarbeide om (Engeström, 2007; Mosvold et al., 2017).

At TPO er et tema nyutdannede lærere skulle ønske de kunne mer om når de kommer ut i sin første jobb, illustreres i artikkelens undertittel som viser til hva en nyutdannet lærer ønsket å diskutere med sin veileder (Hanssen & Østrem, 2013). I GLU er TPO forskriftsfestet som ferdighetsutbytte (KD, 2016), og i de nasjonale retningslinjene fastsatt av UHR-lærerutdanning (2018), er TPO definert som innhold i utdanningen, mer presist som et tverrfaglig tema, som skal komme til uttrykk i alle fag. I Kunnskapsløftet 2020 (LK20) er TPO en del av den overordnede delen som har status som forskrift og forstått som et prinsipp (KD, 2016). Begge læreplanverkene har med andre ord «pekt ut» TPO som et forgrunnsbegrep (Vygotskij, [2001](#)), og viser til TPO både som et krav og en forpliktelse.

Ut fra dette ble vi som tidligere lærerutdannere nysgjerrige på hvordan egen utdanning forstår og ivaretar TPO, og hvilke kulturelle redskaper (Säljö, 2001) våre studenter tilbys med tanke på å møte profesjonens krav i sin praktiske hverdag som nyutdannede lærere, jf. sitatet innledningsvis. Nysgjerrigheten er også knyttet til det retoriske spørsmålet fra Reitan (2020) om hva utdanningsinstitusjoner gjør med det hun kaller de «små» temaene i en profesjonsutdanning, de som går på tvers av emner og studieår og som er en forutsetning for profesjonell yrkesutøvelse. Forskningsspørsmålet som stilles er: Hvordan kommer TPO språklig til uttrykk i forskrift, nasjonale retningslinjer og fagplaner for GLU 1-7, og i programplan og emneplaner¹ ved egen institusjon?

I det følgende redegjøres det for tidligere forskning og det teoretiske grunnlaget som studien hviler på, før den metodiske innrammingen beskrives. Deretter presenteres, vurderes og diskuteres analyseresultatene i lys av de

¹ Vi bruker i denne artikkelen benevnelsen fagplaner om de nasjonale planene som gis for hvert enkelt fag i GLU, og benevnelsen emneplaner for de lokale emnebeskrivelsene for det enkelte fag i GLU.

nasjonale retningslinjenes beskrivelse av TPO, teori og relevant forskning. Til slutt gis en vurderende oppsummering og konstruktive innspill til utvikling av egen utdanning, samt forslag til videre forskning.

Forskning på TPO

I en forskningsrapport fra 2006, redegjør Bachmann og Haug for den norske forskningen som frem til da hadde hatt relevans for begrepet og fenomenet. I rapporten pekes det på at TPO er et politisk prosjekt, et begrep som kan sies å være nyttig der det er skapt, men ikke oppleves nyttig der det skal brukes. Det gjøres et meningsfullt skille mellom en smal og vid forståelse av begrepet, hvor førstnevnte forståelse er knyttet til konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på. En vid forståelse er derimot mer å oppfatte som en ideologi, en grunnleggende pedagogisk tenkemåte, som skal prege hele skolen og dens praksis. Begrepet er blant annet relatert til dannelse, skolepraksis, elever med spesielle behov og inkludering. Haug (2020, s. 12) gir innhold til TPO, når han viser til at det både er et prinsipp og et begrep som handler om hvordan en skal møte elevmangfoldet i skolen. Haug sier videre at et prinsipp ut fra en leksikalsk betydning forstås som en grunnregel for tenkning og handling, mens et begrep handler om kjennetegn ved et fenomen. Å forstå TPO som et prinsipp på denne måten, mener vi samsvarer med en vid forståelse av TPO.

Jenssen og Lillejord (2009) identifiserer, gjennom en analyse av stortingsmeldinger fra 1975-2009, fire epoker hvor TPO er blitt fremstilt forskjellig; 1) en integreringsepoke, 2) en inkluderingsepoke, 3) en individualiseringsepoke og 4) en fellesskaps- og kvalitetsepoke. Analysen viser at TPO diskuteres i forhold til integrering, inkludering og individualisering. Dette er begreper som har «kommet og gått» (ibid), mens begrepet TPO har bestått. Skiftene i begreper, som kan forklare at TPO har vært og fremdeles blir oppfattet som et uklart og komplisert begrep, forklares av ideologiske endringer i samfunnet. Disse beveger seg hovedsakelig i spenningsfeltet mellom to utdanningspolitiske linjer; den sosialdemokratiske med vekt på fellesskap og gode prosesser, og den høyreliberale med vekt på det individuelle og på resultater. I lys av disse skiftene argumenterer Jenssen og Lillejord (2010) for å beholde begrepet TPO og gjøre det til et sentralt profesjonsbegrep.

Med videregående opplæring som kontekst diskuterer Dale og Wærness (2003) forholdet mellom TPO, spesialundervisning og differensiert opplæring. De tydeliggjør en vid forståelse når de deler TPO inn i syv grunnleggende kategorier som grunnlag for et differensiert opplæringsforløp innenfor skolen som lærende organisasjon; 1) elevenes læreforutsetninger og evner, 2) læreplanmål og arbeidsplaner, 3) nivå og tempo, 4) organisering av skoledagen, 5) læringsarena og læremidler, 6) arbeidsmåter og arbeidsmetoder og 7) vurdering. Disse kategoriene kan forstås som kjennetegn ved begrepet TPO. Differensiering eller

forskjelliggjøring i en vid betydning har til hensikt å møte den store elevvariasjonen i norsk skole.

Fosses avhandling (2014) er et eksempel på forskning knyttet til TPO i lærerutdanning. I avhandlingen, diskuterer hun TPO som kulturelt redskap med utgangspunkt i spørsmålet om hvordan lærerstudenter skaper mening og konstruerer kunnskap om TPO i møte med sine veiledere i praksis. Hennes funn tyder på at studentene utvikler en forståelse av at TPO mer er et spesialpedagogisk begrep knyttet til individet enn et allmennpedagogisk begrep knyttet til klassen som fellesskap, og at studentene ukritisk overtar denne forståelsen.

Antonsen et al (2020) stiller i den longitudinelle studien «Relevant masterutdanning for grunnskolelærere», spørsmål om hvordan nyutdannede grunnskolelærere erfarer at deres formelle lærerkompetanse fra den femårige grunnskolelærerutdanningen, samsvarer med deres behov for kunnskap om tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i yrkesstarten. Studien er basert på kvalitative intervjuer med 43 nyutdannede lærere fra de tre første grunnskolelærerkullene med femårig integrert masterutdanning ved Universitetet i Tromsø - Norges arktiske universitet. Studien viser, som også Hanssen og Østrem (2013) tydeliggjør, at nyutdannede lærere etterspør mer kunnskaper og ferdigheter i hvordan de faktisk skal kunne gjennomføre TPO i praksis som del av sin profesjonsutøvelse.

Forskningen over viser at TPO forstås på ulikt vis; som et prinsipp, som et begrep, som et profesjonsbegrep, som innhold og som ferdighet. Forskningen viser også hvordan TPO har «beveget» seg gjennom tidene og skiftet innhold, og at TPO som begrep ikke står alene men alltid er relatert til *noen* eller *noe*. Eksempler er ulike forhold ved elever, ved innhold, ved arbeidsmåter og organisering, vurdering, organisasjon, flerkulturalitet, spesialundervisning og mangfold. Når det utfordrende spørsmålet ifølge Bachmann og Haug (2006, s. 8) handler om hvordan TPO «kan eller bør gjøres, for å gi mest mulig utbytte for flest mulig», argumenterer vi for å knytte TPO til didaktikk. En helhetlig og vid didaktisk tenkning er en forutsetning for å kunne legge til rette for en undervisning som er tilpasset alle elever innenfor klassefellesskapet hvor det skal være rom for alle og blick for den enkelte (Dale & Wærness, 2003). Jenssen og Roald (2014) peker også på at alle sidene ved undervisning er sentrale faktorer for å utvikle TPO. I vid betydning vil et didaktisk perspektiv kunne favne de ulike sidene ved TPO beskrevet over, og ha en sammenbindende funksjon på de forholdene begrepet relateres til. Når disse forholdene og de utvidete perspektivene på TPO ikke bare er basert på ideologiske og politiske skifter og endringer i samfunnet, men også på ulike meningsoppfatninger blant praksislærere og lærere (Fosse, 2014; Antonsen et al, 2020) kan en forstå at begrepet fremstår komplekst, vanskelig og uklart, og at nyutdannede lærere skulle ønske de hadde lært mer om dette i utdanningen (Antonsen et al 2020). Den didaktiske tilknytningen gjør at vi velger å utvide forståelsen av TPO fra å forstå det som et profesjonsbegrep (Jenssen & Lillejord, 2010), til å forstå det som et didaktisk profesjonsbegrep.

Kanskje en slik forståelse har muligheter i seg til å gjøre begrepet mer avklart og mindre komplisert, og at det å tenke didaktisk kan gi føringer for hvordan undervisningen kan tilpasses?

I denne artikkelen tar vi utgangspunkt i hvordan TPO ivaretas i grunnskolelærerutdanningens læreplaner, og det er det som er denne artikkelens anliggende. Her ser vi nærmere på hvordan den femårige integrerte masterutdanningen GLU 1-7 ivaretar TPO både på et nasjonalt og lokalt læreplannivå.

Teoretisk bakteppe

Betydningen av å utvikle et felles yrkesspråk i profesjoner og hva som særpreger et slikt språk, er framhevet av mange innenfor et sosiokulturelt og virksomhetsteoretisk perspektiv, hvor interesse for semantikken rammer inn fortolkning av undervisning og læring (Vygotskij, 2001; Säljö, 2001; Engeström, 2007). Begrepene i utdanningssystemets styringsdokumenter er ut fra en slik forståelse av betydning for hva vi oppfatter som utdanningens og skolens oppgaver. Når utdanningsmyndighetene har pekt ut forgrunnsbegreper i læreplanverkene, kan vi anta, ut fra en virksomhetsteoretisk tilnærming, at begrepene blir en del av lærernes tenkning. I følge Vygotskij (2001) er språket det viktigste medierende redskapet i utviklingen av bevisstheten. Med inspirasjon fra Vygotskijs språkteori hevder Säljö (2001) at de tre viktigste funksjonene for et faglig/profesjonelt språk er 1) den utpekende funksjonen, å peke på hva som er viktig og hva som er forgrunn og bakgrunn når en skal handle i et felt, 2) den semiotiske funksjonen som handler om å tilby et instrument for diskusjon om hvorvidt forklaringer på en situasjon er holdbare og realistiske, og 3) den retoriske funksjonen, som handler om det faktum at evne til å uttrykke noe og ha en mening om noe, er det sentrale grunnlaget for å kunne handle på en adekvat, eventuelt uheldig måte. Når et profesjonelt fagspråk utvikles gjennom språkets ulike funksjoner og påvirker oss i oppfatninger og handlinger (Säljö, 2001), blir en viktig del av en utdanning å gi mening til de utpekte begrepene, slik at begrepene kan bidra til nye oppfatninger og handlinger. Språket i styringsdokumentene, kan ut fra en slik oppfatning forstås som kulturelle redskaper (Säljö, 2006), som må gis et meningsinnhold og diskuteres med så vel lærerutdannere, lærerstudenter, nyutdannede lærere, erfarne lærere og skoleledere i skolen for å skape sammenheng i den kompliserte utdannings- og yrkessammenheng som lærerutdanning og lærerprofesjonen innebærer (Heggen & Raaen, 2014). I våre kommende analyser av fag- og emneplaner vil språkets utpekende og semiotiske funksjon være det sentrale.

Når undervisning og læring utvikler seg i spennet mellom politikk og skolens praksis (Dale, 2009), slik også TPO har gjort (Jenssen & Lillejord, 2009), blir det viktig å stille spørsmål om hva som er gyldig kunnskap for det feltet utdanningen retter seg mot sentralt, jf. utdanningens doble mandat (Karlsen, 2005). I lys av Karseth og Sivesind (2010) sin forståelse av didaktikk, som en profesjonsteori

som rammer inn fortolkning av undervisning og læring, vil alle de tre språklige funksjonene Säljö (2001) peker på, stå i forbindelse med læreres arbeid og knyttes til didaktikk som den særegne kunnskapen for lærerne som profesjonsgruppe. Mausestaden og Mølsted (2014, s. 154) omtaler didaktikk som «kjernen i lærerarbeidet», og Dale (1989) argumenterer for at utvikling av læreres didaktiske kunnskap og tenkning er en forutsetning for profesjonell utvikling. Derved kan didaktisk kunnskap, tenkning og språk knyttes til et kontinuum i studenters og nyutdannede læreres profesjonelle utvikling, og gi grunnlag for å forstå TPO som et sentralt profesjonsbegrep.

Når didaktikk ofte er brukt som samlebetegnelse for den spesifikke profesjonskunnskapen til lærere, kan vi si at lærerarbeidet dreier seg om didaktiske spørsmål og overveielser. Enkelt sagt er didaktikk beskrevet som undervisningens hva, hvordan og hvorfor, eller sagt på en annen måte som «teori om undervisning og anvisning for undervisning» (Gundem, 1984). Et skille mellom en smal og vid forståelse av didaktikkbegrepet (Bjørndal & Lieberg, 1978; Hopmann, 2010) trekkes gjerne opp. Den smale forståelsen av didaktikk, hvor fokuset er på varierte og effektive metoder som skal «virke», utfordres av en vid forståelse av didaktikk som læren om å undervise slik at innholdet får betydning for eleven (Hopmann, 2010).

En smal og vid forståelse av didaktikkbegrepet kan med andre ord ses i sammenheng med en smal og vid forståelse av TPO som enten vektlegger det metodiske og organisatoriske og ofte det individuelle (Bachmann & Haug, 2006), versus fellesskapet og en helhetlig didaktisk tenkning (Bjørndal & Lieberg, 1978). Når Fosse (2014) finner at studenter overtar en forståelse av TPO som et spesialpedagogisk begrep med vekt på individet og organisering, tyder det på at de overtar en smal forståelse av TPO og også en smal didaktisk forståelse. Når hele utdanningen og alle lærerutdannere, i så vel teoriundervisning og praksisopplæring, er ansvarlig for å ivareta TPO gjennomgående i hele utdanningen og i alle fag, er det interessant å studere hvordan egen utdanningsinstitusjon ivaretar og språkliggjør begrepet.

Metodisk innramming

I våre forsøk på å kategorisere læreplankter som sjanger, vender vi oss til Grepstad (1997) som vektlegger at læreplaner som pedagogiske tekster brukes for å forstå, oppnå bestemte holdninger, forklare, informere og overbevise (s. 324). Wittek (2012) betegner pedagogiske redskaper som alt det som skal fremme læring i en utdanning, og Grepstad kaller pedagogiske tekster med en formålsrasjonalitet for didaktiske. Emneplaner sett som didaktiske tekster kan derved gjøres til gjenstand for analyse og kritikk på samme måte som andre tekster (Hanssen & Østrem, 2018), og i denne studien er det læreplankter som analyseres.

Goodlad (1979) sitt læreplanteoretiske begrepsapparat klassifiserer læreplaner i fem nivåer som beskriver veien fra ideenes læreplan til den erfarte læreplan. Med utgangspunkt i hans læreplannivå har vi analysert hvordan TPO (som ferdighet jfr. forskrift (KD, 2016) og som forpliktende innhold (UHR, 2018) i alle fag som tverrfaglig tema) kommer språklig til uttrykk i forskrift og nasjonale retningslinjer, i nasjonale fagplaner, i egen institusjons programplan og noen utvalgte emneplaner i GLU, trinn 1-7. Det innebærer 13 nasjonale fagplaner som i sum utgjør 26 fagplaner, fordi hver fagplan er todelt (15sp+15sp). I tillegg har vi analysert fagplanene i profesjonsrettet pedagogikk eller spesialpedagogikk og masterfaget. Totalt har vi analysert 28 nasjonale fagplaner.

Når det gjelder analyse av hvordan TPO kommer til uttrykk i egen institusjons studieprogramplan og emneplaner, har vi valgt ut emneplanene som inngår i studieprogrammets tre første studieår, eksklusive de masterforberedende emnene. Her har vi totalt 25 analyseenheter. Vi anser utvalget av planer både nasjonalt og lokalt som et representativt utvalg stort nok til å ivareta krav om validitet, og stort nok til å kunne si om noe er gyldig og har overføringsverdi i forhold til de spørsmålene som blir stilt (Nielsen, 1995). Emneplantekstene er en type data der våre kollegaer er forfattere og er et begrenset uttrykk for hva som faktisk kommer til uttrykk i fagenes operasjonaliserte læreplan og studentenes erfarte læreplan (Goodlad, 1979). Uavhengig av forfattere, er det vi som konstruerer dataene gjennom våre analyser, og vi må alene ta ansvar for hvordan vi tolker og framstiller «deres» tekster (Hanssen & Østrem, 2013).

I og med at vi er likeverdige som forfattere, er vi begge ansvarlige for alle delene i artikkelen. I analysedelen ble arbeidet fordelt ved at den ene forfatteren hadde hovedansvar for første analyse av forskrift, nasjonale retningslinjer og nasjonale fagplaner, mens den andre forfatteren hadde hovedansvaret for grovanalysen av egen institusjons programplan og utvalgte emneplaner. Dette ga grunnlag for både felles usystematiske diskusjoner om hva vi har merket oss, til mer systematisk behandling av hver analyseenhet hvor analysene er styrt av forskningsspørsmålet, der vi har lett etter hvordan TPO har kommet språklig til uttrykk på ulike læreplannivå. Her har vi sett på både implisitte og eksplisitte uttrykk, dvs. om læreplanene bruker TPO som begrep, eller om det er brukt andre likelydende begreper. Framstillingene i artikkelen er først og fremst preget av det systematiske arbeidet vi gjorde etter at vi hadde bestemt oss for vår tilnærming til materialet. I det systematiske arbeidet lot vi oss inspirere av Miles og Huberman (1994). Først tok vi for oss analyseenhetene hver for seg (within-case), før vi sammenlignet både nasjonale fagplaner og institusjonelle emneplaner (cross-case). Deretter ble analysene ryddet i lys av de didaktiske kategoriene som læreplaner skal bygges opp rundt i tråd med det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket (NOKUT, 2012). Til sist foretok vi sammenligninger mellom fagplananalysene på nasjonalt nivå og emneplanene på lokalt nivå for å se på graden av konsistens og realiserbarhet innen og mellom læreplannivåene (Dale, 1993).

Som støtte for å forstå, forklare og diskutere våre læreplananalyser, har vi lent oss på Kallebergs (1996) tre typer av forskningsspørsmål og forskningsopplegg innenfor kvalitative studier; konstaterende, vurderende og konstruktive studier eller tilnærminger. Den konstaterende tilnærmingen stiller spørsmål om hvordan noe er, og hvorfor det er som det er. Hvordan og hvorfor-spørsmålene er nærmest gjensidig avhengige av hverandre. I forskningsopplegg med denne type spørsmål forsøkes det å beskrive for eksempel tilstander, men også å fortolke og gi forklaringer for hvorfor noe forandrer seg mens andre forhold forblir uforandret (Hanssen & Østrem, 2013). I språkbruken til Kalleberg, vil vår studie ha likhet med konstaterende tilnærminger når vi bruker analyse av læreplantekster for å beskrive hvordan TPO eksplisitt kommer til uttrykk i de ulike læreplannivåene. Når vi anvender den vurderende tilnærmingen (Ibid), er vi opptatt av å finne ut om noen bestemte forhold er som de bør være. Forskningsopplegget får da et normativt utgangspunkt der noen standarder og kjennetegn allerede er stilt opp som en målestokk/kriterium å se virkeligheten opp mot. «Målestokken» i vår sammenheng er beskrivelsen av og kjennetegnene på TPO i de nasjonale retningslinjene (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 9). Vurderende spørsmål vil også bli en del av diskusjonen hvor tidligere forskning og studiens teoretiske grunnlag blir lagt til grunn. Disse spørsmålene kan bidra til å svare på krav om troverdighet og gi oss grunnlag for å uttale oss om TPO i egen utdanning, om utdanningen bidrar etter hensikten, og i så fall på hvilken måte. Resultatene kan brukes til å revidere egen utdanning, og vi kan derved si at studien berører konstruktive spørsmål. Når vi stiller konstruktive spørsmål, forsøker vi å finne ut hvordan vi kan forbedre en tilstand. Vi har da som mål å forbedre praksis.

I og med at vi har valgt å drive læreplananalysene ved hjelp av Kallebergs (1996) spørsmål, blir det naturlig at vi i analysene følger en struktur hvor vi først stiller konstaterende og vurderende spørsmål innen hvert læreplannivå, før vi har en vurderende oppsummering og konstruktiv tilnærming til slutt.

Den formelle læreplanen

I forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7, finner vi TPO eksplisitt uttrykt som læringsutbytte knyttet til ferdigheter i femte strekpunkt: «kandidaten kan analysere, vurdere og dokumentere elevs læring, gi læringsfremmende tilbakemeldinger, tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger og behov, bruke varierte undervisningsmetoder og bidra til at elever kan reflektere over egen læring og utvikling.» (KD, 2016).

I de nasjonale retningslinjenes innledning omtales TPO under overskriften Faga i programmet (3), nærmere presisert under Innhold (3.2), hvor vi kan lese at

både undervisningsfag², lærerutdanningsfag³ og tverrfaglige tema skal inngå i studentenes utdanning. Blant fire tverrfaglige tema⁴ som skal komme til uttrykk i alle fag finner vi TPO som er beskrevet slik:

Retten til tilpasset opplæring er forankret i opplæringsloven med forskrift. Tilpasset opplæring kjennetegnes av variasjon, for eksempel gjennom arbeidsoppgaver, lærestoff, intensitet i opplæringen, organisering av opplæringen, læremidler og arbeidsmåter. Opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger og utdanningen må sikre at studenten tilegner seg kompetanse i å tilpasse opplæringen til mangfoldet i elevgruppen. Inkludert i dette er kunnskap om elevers rett til fritak fra læreplanen som medfører utvikling av individuelle opplæringsmål (UHR, 2018).

I forskriften konstaterer vi altså at TPO er beskrevet som ferdighetsutbytte, en ferdighet vi tolker er basert på en smal forståelse av begrepet, men som også kan svare på det utfordrende spørsmålet (Bachmann & Haug, 2006, s. 8) som handler om hvordan TPO «kan eller bør gjøres, for å gi mest mulig utbytte for flest mulig». I de nasjonale retningslinjenes innledning (UHR, 2018), konstaterer vi at TPO beskrives som innhold, organisert som et tverrfaglig tema, som skal komme til uttrykk i alle fag. TPO skal være en del av innholdet i utdanningen på linje med undervisningsfag og lærerutdanningsfag. Dette anser vi som prinsipp og en grunnleggende tenkemåte (Haug, 2020).

Beskrivelsen av TPO som vist overfor oppfatter vi som både kjennetegn på begrepet TPO og en vid forståelse av begrepet som er knyttet til en helhetlig didaktisk tenkning (jf. den didaktiske relasjonsmodellen, Bjørndal & Lieberg, 1978).

I den første analytiske fasen gjorde vi bruk av en konstaterende tilnærming. Vi stilte spørsmål om hvordan TPO eksplisitt kommer til uttrykk som ferdighet og som tverrfaglig tema i de nasjonale fagplanene, hvordan det blir beskrevet og faktisk er. Dette ble gjort ved hjelp av telling.

Tellingen viser at:

Tilpasset opplæring er uttrykt som ferdighet i:	11 fagplaner
Tilpasset opplæring er uttrykt som tverrfaglig tema i:	0 fagplaner

² UHR (2018) definerer undervisningsfag i GLU som skal gi kompetanse til å undervise i de tilsvarende skolefag som norsk, matematikk, kroppsøving m.m

³ UHR (2018) definerer lærerutdanningsfag som alle fag som skal inngå i utdanningen. De skal være profesjonsrettete og forskningsbaserte lærerutdanningsfag. Integret i alle fagene er solide faglige og fagdidaktiske eller pedagogiske kunnskaper

⁴ De andre tverrfaglige tema er Begynneropplæring, Tilpasset opplæring, Vurdering, Grunnleggende ferdigheter

I tillegg finner vi at to fagplaner viser eksplisitt til TPO under kunnskaper som læringsutbytte (se figur 1), og to fag viser til TPO eksplisitt som læringsutbytte under generell kompetanse (se figur 3).

Tellingen beskriver hvordan TPO faktisk kommer til uttrykk i de ulike fagplanene. Det er overraskende at ingen fagplaner viser til eller kommenterer at TPO er et tverrfaglig tema som skal komme til uttrykk i alle fag. Variasjonen i hvordan TPO språklig kommer til uttrykk, kan mulig forklares med det mangfold av nasjonale læreplangrupper som ble satt sammen av ulike personer med ulike faglige og didaktiske for forståelser og interesser. At forfatterne av de ulike fagplanene er ulike, kan speile og forklare språklige og implisitte forskyvninger i begrepsbruk. En annen mulig forklaring kan være en manglende forståelse av at TPO skal være en del av innholdet i utdanningen på samme måte som undervisningsfag og lærerutdanningsfag. I lys av dette kan en tredje forklaring være at TPO mer forstås som et lærerfaglig, - og eller profesjonsrettet tema som tilhører lærerutdanningsfagene, noe som kan innebære en uklar ansvarsfordeling mellom de vitenskapelige ansatte. Kanskje ingen helt vil ta ansvar for de tverrfaglige temaene, også kalt de små temaene (Reitan, 2020), som innholdsmessig kan spille en stor rolle for den aktuelle profesjonen?

I andre fase lette vi etter språklige uttrykk for hvordan TPO mer implisitt kommer til uttrykk i læringsutbytteformuleringene. Her brukte vi søkeord som elevmangfold, mangfold, inkludering og tilpasse i pdf-filer i nasjonale fagplaner og institusjonens studieplaner og emneplaner for å komme på sporet av implisitte formuleringer og forståelser. Eksemplene på eksplisitte og implisitte formuleringer forsøker å vise forholdet mellom en referensiell og fortolkende tilnærming til planene som grunnlag for å kunne vurdere og finne ut om noen bestemte forhold er som de bør være eller ikke.

Figur 1. Kunnskaper om:

Eksplisitt	Implisitt
Har kunnskap om elevenes forutsetninger og utvikling som utgangspunkt for tilpasset opplæring (Praksis, syklus 1).	Har inngående kunnskap om fellesskapets betydning for elevenes læringsprosesser (PEL, syklus 2).
Har kunnskap om sentrale prinsipper som fremmer inkluderende opplæring og tilpasset opplæring (PEL, syklus 1).	Har kunnskap om å anvende grunnleggende ferdigheter rettet mot barn og unges lærings-, og erkjennelsesformer, tilpasset deres livsverden (K&H 2).
	Har kunnskap om kjenneteikn på eit mangfoldig og inkluderende læringsmiljø og om fellesskap for musikalsk læring (Musikk 2).

Figur 2. Ferdigheter i:

Eksplisitt	Implisitt
<p>Kan legge til rette for tidlig innsats og tilpasse opplæringen til elevenes ulike behov (Matematikk 1).</p> <p>Kan bruke ulike metoder i den første og den videre lese- og skriveopplæringen og tilpasse opplæringa for elever med ulike bakgrunn og varierende ferdigheter i norsk (Norsk 1).</p> <p>Kan kartlegge og vurdere lese- og skrive ferdigheter og sette i verk relevante tiltak for tilpasset opplæring (Engelsk 2).</p>	<p>Kan planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning i mat og helse med fokus på begynneropplæring, grunnleggende ferdigheter og elevers ulike behov og grunnleggende faglige og didaktiske valg (Mat og helse 2).</p>

Figur 3. Generell kompetanse:

Eksplisitt	Implisitt
<p>Kan veilede og stimulere og tilpasse opplæringen til elevers skapende og gjenskapende arbeid i tråd med globale og lokale utfordringer (K&H 2).</p> <p>Kan formidle relevant fagstoff og kommunisere på engelsk på en måte som er tilpasset elever på trinn 1-7 (Engelsk 1).</p>	<p>Ingen implisitte uttrykk funnet</p>

I denne fasen viser analysene både manglende konsistens mellom hvordan TPO beskrives i forskrift (som ferdighet) (KD, 2016), og i innledningen i de nasjonale retningslinjene hvor TPO beskrives som en del av innholdet i utdanningen (UHR, 2018). Ingen av fagplanene forholder seg til TPO som et forpliktende innhold i utdanningen, og ingen fagplaner kommuniserer hvordan dette skal komme til uttrykk i fagene. Samtidig viser tellingen at flere fagplaner beskriver TPO som ferdighet. Figur 2 viser til fire av elleve fagplaner hvor dette kommer til uttrykk både eksplisitt og implisitt.

Når vi vurderer både de eksplisitte og implisitte uttrykkene av TPO med tanke på hvordan TPO blir beskrevet i de nasjonale retningslinjene, ser vi at det er TPO som ferdighet som dominerer. Dette kan tolkes som at studentene tilegner seg en smal forståelse av TPO. Hvorfor det er slik, kan muligens forklares med at de nasjonale læreplangrupper har hatt stor variasjon av medlemmer når det gjelder forforståelse og interesser, og hvor kanskje disiplin-faglige interesser kan komme i forgrunn og lærerfaglige og profesjonsrettede spørsmål i bakgrunn.

Den oppfattede læreplanen på programnivå

Programplanen er publisert på universitetets hjemmesider (www.uis.no), og lenken Studier og Finn ditt studieprogram. Herfra lastet vi ned studieprogramplan som pdf-fil vår 2021. I pdf-filene har vi brukt søkeordet tilpasset opplæring, for å finne eksplisitte uttrykk på TPO, og søkeordene *tilpasse*, *inkludering*, *mangfold* og *elevmangfold*, for om mulig å finne implisitte uttrykk.

Programplanen ved UIS har en kort innledning under overskriften Innhold i studiet (s. 2), før den med henvisning til forskrift viser til læringsutbytter for utdanningen. Under overskriften Mer om innhold (s. 6), er det i punkt 1. Profesjonsarbeid og profesjonsutvikling, pekt på en rekke elementer som må beskrives i programplanen. Det pekes videre på at temaer som er tverrfaglige må innarbeides og ivaretas i programplanen. Herunder nevnes TPO blant flere andre tverrfaglige tema som ikke er gitt samme forpliktelse og status i opplæringsloven. Under samme punkt uttrykkes det videre at andre tverrfaglige tema skal sikres for studentene, at temaene vil belyst på ulike måter i ulike fag, og at det vil fremgå av emneplanene hvordan dette vil bli håndtert. I tillegg har UIS også innskrevet noen tverrgående strukturer i studieprogrammet for å klare å ivareta tverrgående element og profesjonsretting: 1) Tverrfaglige elementer i alle fag, 2) Temauker, 3) Tverrfaglige spor og 4) Profesjonsdager.

I programplanens innledning finner vi TPO beskrevet både som et tverrfaglig tema og som et tverrfaglig element og pekt på som et av syv tverrfaglige tema. I de nasjonale retningslinjene (UHR, 2018, s. 9) skal TPO være et av fire tverrfaglige tema som skal komme til uttrykk i alle fag. Hvorfor det er som det er i programplanen, kan for det første tyde på at de lokale planmakerne er uklare på forskjellen mellom tverrfaglige tema som skal komme til uttrykk i alle fag som en del av innholdet i utdanningen, og de øvrige tverrfaglige temaene som skal sikres i institusjonens programplan. For det andre er det en omtrentlighet i begrepsbruk når TPO både beskrives som et tverrfaglig tema og et tverrfaglig element. Her finner vi også en begrepsforskyvning som kan bidra til uklarhet i ansvarstaking, - og forståelse av hvordan TPO skal bli ivarettatt i fag. Vi finner med andre ord manglende konsistens (Dale, 1993) mellom den formelle læreplanen og den oppfattede læreplanen på programnivå.

All bruk av begrepet TPO gjøres på en og samme side i programplanen (s. 6), og uttrykker hvordan TPO er tenkt å være en del av programplanstrukturen. Innholdsforståelse av begrepet og kjennetegn ved begrepet som peker mot bestemt bruk gis ikke. Dette åpner opp for en potensiell forskyvning av hvordan TPO skal forstås og operasjonaliseres på emneplannivå, og en språklig utvisking i retning av å se TPO som del av en rekke elementer. Det å snakke om elementer, og ikke presisere hva som menes med hvert element og at det er nivåforskjell mellom dem, åpner for at de kan forstås som like betydningsfulle og behandles på tilnærmet samme måter. Analysen av den oppfattede programplanen forteller om manglende konsistens mellom formuleringsarena og realiseringsarena (Engelsen, 2006). De språklige forskyvningene fra den formelle lærerplanen til den oppfattede programplanen og fra programplan til emneplaner synes ikke å tilby lærerutdannerne de nødvendige språklige redskaper (Säljö, 2001) som kan støtte dem i å utvikle emneplaner i ulike fag hvor også TPO blir en del av innholdet i faget.

Den oppfattede læreplanen på emneplannivå

Programplanen for GLU, trinn 1-7 ved UIS understreker at TPO skal ivaretas i alle fag de tre første studieårene (s. 7). Av den grunn valgte vi å se nærmere på de 25 emnene som er obligatoriske eller valgbare de tre første årene. I den første analytiske fasen rettet mot TPO ble det også her gjort bruk av en konstaterende tilnærming. Vi stilte spørsmål om hvordan TPO eksplisitt er uttrykt som ferdighet og tverrfaglig tema, og hvordan det er beskrevet og faktisk er gjennom å telle hvor mange ganger TPO ble omtalt.

Tellingen i de obligatoriske emnene viser:

Tilpasset opplæring er uttrykt som ferdighet i:	12 emneplaner
Tilpasset opplæring er uttrykt som tverrfaglig tema i:	3 emneplaner

I tillegg finner vi at to emneplaner viser til TPO i den innledende delen av emnebeskrivelsen.

I andre fase lette vi etter språklige uttrykk for hvordan TPO både eksplisitt og implisitt kommer til uttrykk i læringsutbytteformuleringene. Gjennom eksemplene på eksplisitte og implisitte formuleringer forsøker vi å vise til en referensiell og fortolkende tilnærming til planene for å kunne vurdere og finne ut om noen bestemte forhold er som de bør være eller ikke. Når det gjelder hvordan TPO er inkludert i emnebeskrivelser, er det 10 emner som har innarbeidet dette i sine læringsutbytter knyttet til ferdigheter, hvorav fem emner uttrykker dette eksplisitt, og fem emner mer implisitt (se figur 5 for fem eksempler). Seks emner har utbytteformuleringer knyttet til kunnskap, hvor TPO eksplisitt er uttrykt i ett fag og implisitt i fem (se fire eksempler i figur 4). Et emne har implisitte TPO-formuleringer skrevet inn som generell kompetanse (se figur 6).

Figur 4. Kunnskaper om:

Eksplisitt	Implisitt
<p>Kunnskap om enkeltelever, klassefelleskap, tilpasset opplæring og læringsmiljø vil stå sentralt. Her inngår også kunnskap om praktiske, skapende og estetiske læreprosesser. (Pel 2).</p>	<p>Har kunnskap om ulike forståelser av læring, mestring og motivasjon og hvordan tilrettelegge for dette, tilpasset elevene på 1.-7.trinn (Pel 1).</p> <p>Har inngående kunnskap om tilpassing av kritisk kulturell undervisning ut fra elevenes forutsetninger, med vekt på klassetrinn som utdanningen retter seg mot. (Engelsk - Kritisk kulturell literacy (1-7))</p> <p>Kunnskap om elever og elevers læreforutsetninger på 1-7. trinn og hvordan dette danner grunnlag for å legge til rette for tilpasset undervisning i det flerkulturelle klasserom med ulike religioner og livssyn (Praksis 2. stud. år høst).</p>

Figur 5. Ferdigheter i:

Eksplisitt	Implisitt
<p>Studentene skal kunne: velge ut og anvende tjenlige arbeidsmåter og vurdering som grunnlag for tilpasset opplæring (Praksis 2 studieår, vår).</p> <p>Studentene skal kunne: Kan vurdere elevenes kroppslige læring og forutsetninger som grunnlag for tilpasset opplæring og læringsfremmende tilbakemeldinger (Kroppsoving 1).</p> <p>Studentene kan bruke og vurdere ulike observasjons- og vurderingsmåter, for å tilpasse opplæringen til elevenes ulike behov (Matematikk 1).</p>	<p>Studentene kan anvende faglige og fagdidaktiske kunnskaper og ferdigheter i samfunnsfaglig opplæring på 1.-7. trinn, tilpasset ulike grupper elever, og kan tilrettelegge for opplæring i geografi, historie og samfunns-kunnskap tilpasset ulike grupper elever og individuelle behov (Samfunnsfag 1).</p> <p>Kan bruke mangfoldet i elevgruppen som ressurs og tilrettelegge for matlaging for elever med ulike behov (Mat og helse)</p>

Figur 6. Generell kompetanse

Eksplisitt	Implisitt
	<p>Studentene kan planlegge og gjennomføre norskundervisning i sentrale emne for 5.-7. trinn og gjøre greie for elevtilpassa fagdidaktiske val (Norsk 5-7).</p>

Utvalget over viser at TPO er overrepresentert som ferdighetsutbytte i studieprogrammets emnebeskrivelser, med unntak av emneplanen i Praksis og Pedagogikk og elevkunnskap (PEL). Sistnevnte vil kunne henge sammen med at det er her vi finner TPO uttrykt i andre didaktiske kategorier på nasjonalt fagplannivå.

Vi konstaterer at analysene også her viser språklige forskyvninger. Så langt har vi basert oss på en konstaterende tilnærming, hvor vi faktisk har beskrevet hvordan noe er, samtidig som vi har forsøkt i lys av Grepstad (1997) å fortolke, forstå og gi forklaringer for hvorfor noe forandrer seg mens andre forhold forblir uforandret.

En oppsummerende diskusjon

Utdanningen, som har vært undersøkt gjennom læreplananalyse (Goodlad, 1979) og drevet frem av Kallebergs (1996) forskningsspørsmål, har gitt oss et empirisk grunnlag for å uttale oss om hvordan egen utdanning språkliggjør og ivaretar TPO, om den eventuelt bidrar etter hensikten og i så fall på hvilken måte.

Analysen av den formelle læreplanen viste at det er manglende konsistens mellom hvordan forskrift og nasjonale retningslinjer eksplisitt beskriver TPO, og det som kommer til uttrykk i det vi har kalt fagplaner. Vi fant at alle de 11 fagplanene som ble analysert, beskrev TPO som ferdighet. I tillegg viser analysen at ingen av fagplanene bringer inn TPO som innhold forstått som tverrfaglig tema i faget eller kommuniserer hvordan TPO skal behandles i faget, slik de nasjonale retningslinjene uttrykker en forventning om. Overgangen mellom den formelle læreplanen og den oppfattede læreplanen, både på programnivå og emneplannivå, viser også manglende konsistens. Dette kan tyde på at ledere og lærerutdannere mangler de nødvendige kulturelle redskapene for å språkliggjøre TPO i programplanen og emneplaner etter hensikten. TPO blir verken pekt ut, eller gitt retoriske funksjoner eller semiotiske forståelser (Säljö, 2001), som det forskrift og retningslinjer for GLU legger opp til. Ifølge Reitan (2020) kan det innebære at TPO, som er ett av de «små temaene» i GLU og som anses som en forutsetning for profesjonell yrkesutøvelse, kan forsvinne. Hun peker på et viktig anliggende når hun gir uttrykk for at små tema, som er tverrfaglige i profesjonsutdanninger og ikke gis studiepoeng, fort blir fragmenterte og usammenhengende og derfor lette å nedprioritere. Dette kan ha sin bakgrunn i manglende tradisjoner og manglende kultur for samarbeid om emneplanutvikling og sentrale profesjonsbegreper innen institusjonen. Samtidig kan strukturelle grep bli svaret på spørsmålet om hvordan håndtere små tema som ofte er tverrfaglige, med en mulig konsekvens at lærerutdannere selv ikke tar eierskap til temaet. Dette kommer til uttrykk i den oppfattede læreplanen (programplanen), når TPO blir en del av profesjonsdager, temauker og tverrfaglige spor. En slik «behandling» av et tverrgående tema gjør at det presenteres fragmentarisk og usammenhengende, og

ikke knyttes til undervisning og didaktisk tenkning i fag. Slike strukturelle grep kan også redusere kompleksiteten som ligger i begrepet og gir lite mening for studentene.

Analysen av egen institusjons oppfattede læreplan (programplan), viste at TPO sjeldent eller aldri uttrykkes eksplisitt som innhold i utdanningens emneplaner. I stedet fant vi implisitte uttrykk og fortolkninger av TPO, noe som kan tyde på at også for lærerutdannere er begrepet uklart og komplekst. Analysen viste videre at TPO er overrepresentert som ferdighetsutbytte i studieprogrammets emnebeskrivelser, med unntak av emneplanen i Praksis og Pedagogikk og elevkunnskap (PEL). Dette gir oss grunn til å anta at studentene ikke bare overtar praksislærernes smale forståelse av TPO (Fosse, 2014), men at studentene også overtar faglærernes smale forståelse av TPO. Hvordan TPO kommer til uttrykk i emneplanene, viser også variasjon mellom teoretiske fag og pedagogikk (PEL) og praksis som profesjonsfag. Dette kan forstås i lys av planmakernes selvforståelse og oppfatning av fagene som vitenskapelige og fagspesifikke eller som mer profesjonsorienterte og lærerfaglige. Vi konstaterte at ingen av emneplanene følger opp en forventning uttrykt i programplanen om at: «temaene vil belyst på ulike måter i ulike fag, og at det vil fremgå av emneplanene hvordan dette vil bli håndtert» (www.uis.no). Språket som uttrykkes i programplan og emneplaner, og hvordan det undervises i og om TPO, er en indirekte oppfatning av hva TPO er. Når ett kjennetegn ved profesjoner er at de har en kollektiv kunnskapsbase og et felles språk å kommunisere i, avdekker analysen at dette er fraværende i både programplan og emneplaner.

I lys av «målestokken» i de nasjonale retningslinjer (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 9) og i teorigrunlaget, tyder den vurderende tilnærmingen på at utdanningen ved UIS ikke godt nok forholder seg til TPO som et krav og en forpliktelse. Videre tyder vurderingen på at kjennetegnene som er relatert til en vid og helhetlig didaktisk forståelse ikke er ivaretatt. Når verken programplaner eller emneplaner gir tydelige føringer eller anvisninger for hvordan undervisningen kan tilpasses, gir det grunn til å mene at egen institusjon ikke lykkes godt nok i å forberede studentene i å kunne tilpasse undervisningen til elevmangfoldet som fremtidige profesjonsutøvere. Det innebærer at nyutdanna lærere sannsynligvis vil fortsette å etterspørre kunnskaper om og ferdigheter i hvordan gjøre dette i egen undervisning (Antonsen et al, 2020; Hanssen & Øsrem, 2013) slik sitatet i artikkelens undertittel indikerer.

Hva kan vi som utdanningsinstitusjon gjøre noe med?

Denne studien er ett eksempel på hvordan TPO ivaretas i læreplanene for GLU, trinn 1-7. Sett i lys av forskning som representerer den erfarte læreplanen, nemlig hvordan studenter forstår TPO (Fosse, 2014), og hvordan nyutdannede lærere uttrykker et ønske om at de gjerne skulle visst mer om TPO (Hanssen & Øsrem,

2013; Østrem, 2016; Rambøll, 2016, Antonsen et al, 2020), er det av betydning at utdanningen er bevisst sin innretning mot yrket det utdannes for. Smeby og Mausethagen (2017) peker på betydningen av å forstå overgangen mellom utdanning og yrke som en lengre utviklingslinje, som et kontinuum hvor *innholdet* i kvalifiseringen skal kvalifisere til profesjonell yrkesutøvelse. Når TPO defineres som innhold i utdanningen på linje med undervisningsfag og skolefag (UHR, 2018), er det all grunn til å utfordre egen institusjon på å ivareta TPO som innhold i alle fag på en mer tydelig og forpliktende måte. Det innebærer at TPO må beskrives eksplisitt i studieprogram- og emneplaner i tråd med de hensikter og kjennetegn som ligger i forskrift og nasjonale retningslinjer.

Å forstå TPO som et didaktisk profesjonsbegrep begrunnes med at den særskilte kunnskapen for lærere som profesjonsgruppe er knyttet til didaktikk som handlings- og forskningsfelt (Karseth & Sivesind, 2010), at didaktikk omtales som «kjernen i lærerarbeidet» (Mausethagen & Mølsted, 2014, s. 154), og at læreres didaktiske kunnskap og tenkning er en forutsetning for profesjonell utvikling (Dale, 1989) og deres evne til å ivareta en bred didaktisk virksomhet og drive tilpassing av undervisning i møte med sine elever (Dale & Wærness, 2003). I lys av dette kan didaktisk kunnskap og språk knyttes til et kontinuum i studenters og nyutdannede læreres profesjonelle utvikling. Når Säljö (2001) hevder at de tre viktigste funksjonene for et faglig og profesjonelt språk er utpekende, semiotisk og retorisk, peker han nettopp på betydningen av at profesjonsfellesskap har et felles språk og på hvordan språkutvikling kan føre til ny forståelse og nye handlinger. Å skape mening og konstruere kunnskap om TPO som et didaktisk profesjonsbegrep gjennom kollektive diskusjoner kan bidra til nye oppfatninger og handlinger for lærerutdannere, studenter, lærere i skolen og nyutdannede lærere.

Både kjennetegnene på TPO uttrykt i de nasjonale retningslinjene (UHR, 2018) og de syv kategoriene som Dale og Wærness (2003) deler TPO inn i, støtter opp om argumentet om å forstå TPO som et didaktisk profesjonsbegrep. Dette fordrer at studenter må få øve seg i didaktisk tenkning, diskutere dilemma og valg som grunnlag for å legge til rette for en tilpasset undervisning innenfor en vid didaktisk forståelsesramme. Når Gundem (1984) blant annet definerer didaktikk som anvisning for undervisning, kan nettopp didaktisk tenkning i vid betydning gi studentene de føringene de trenger for å tilpasse undervisningen til elevmangfoldet. Å forstå TPO som et didaktisk profesjonsbegrep, kan etter vår oppfatning bidra til å svare på det utfordrende spørsmålet om hvordan TPO kan eller bør gjøres for å gi mest mulig utbytte for flest mulig (Bachmann & Haug, 2006). Derfor er det med stor bekymring at nylige revideringer av retningslinjene for GLU (UHR, 2022) tilsynelatende ser ut til å bygge opp under en dreining som vil svekke TPO som didaktisk profesjonsbegrep, en dreining fra å «svare» på studenter og nyutdannede læreres ønsker og behov for kunnskaper om og ferdigheter i TPO som grunnlag for å mestre utfordringene i klasserommet med stor elevvariasjon.

Innledningsvis viste vi til at flere studier peker på at profesjonsutdanninger i varierende grad ser ut til å lykkes med å forberede studentene godt nok til å møte de profesjonelle kravene som stilles til dem som profesjonsutøvere (Grimen, 2008; Terum & Heggen, 2010). Av den grunn oppfordrer vi GLU til å fortsette diskusjonen vi har ført i artikkelen sammen med studenter, lærerutdannere og praksisfeltet i et forsøk på å forbedre svakhetene som analysen har avdekket. Et slikt konstruktivt samarbeid må ledes og nødvendigvis skje gjennom kollektive diskusjoner og forhandlinger. Deling av etablert kunnskap gjennom språkliggjøring kan utvikle ny kollektiv kunnskap og redusere uklarheten og kompleksiteten i begrepet TPO. Når intensjonen er at TPO skal komme til uttrykk i alle fag, representerer det en forståelse av at TPO skal være en grunnleggende pedagogisk tenkemåte (Haug, 2020) som skal prege hele utdanningen og dens praksis.

Videre bør utdanningen gjennom samarbeid med praksisskoler og universitetsskoler, gjennom etter- og videreutdanningstilbud og DEKOM, legge til rette for at TPO blir å forstå som et didaktisk profesjonsbegrep som utdanning og skole kan samarbeide om.

Slik vil utvikling av et felles språk, knyttet til et «lite» tema i utdanningen som er av stor betydning for profesjonsutøvelsen i yrket, kunne bli ivaretatt (Reitan, 2020). Først da vil også utdanningen kunne ivareta sitt doble mandat (Karlsen, 2005) og kanskje kunne gjøre noe med hjertesukket fra en nyutdannet lærer (2013): «Jeg har hatt om TPO, men jeg vet ikke hvordan jeg gjør det».

Videre forskning

Vi har foretatt en læreplananalyse fra den formelle læreplanen til den oppfattede læreplanen ved egen institusjon. En analyse av den operasjonaliserte læreplanen, det vi kan kalle undervisningsplaner, kunne gi nye og interessante svar på forholdet mellom eksplisitte og implisitte forståelser av TPO. Bruk av andre metoder som intervju av lærere og studenter og observasjon av undervisning for å nevne noen, kunne videre ha breddebelyst og nyansert våre analyser.

Basert på denne studien vil det være av forskningsmessig interesse at andre utdanningsinstitusjoner retter søkelyset mot egen utdanning, og kritisk vurderer hvordan de ivaretar profesjonsbegrepet TPO eller andre lærerfaglige og små profesjonsrettede tema i utdanningen som er en forutsetning for profesjonell yrkesutøvelse. Det vil også være av forskningsmessig interesse å studere videre- og etterutdanningstilbudene som institusjonene og den desentraliserte kompetanseutviklingen (DEKOM) gir. Med tanke på kontinuitet er det grunn til å stille spørsmål om disse ivaretar TPO i vid betydning og eventuelt hvordan?

Om forfatterne

Brit Hanssen, er dosent emerita i pedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Hun har lang fartstid som lærer i skolen og lærerutdanner i pedagogikkfaget og i ulike videreutdanninger rettet mot praksisfeltet, og i en Hun har i en årrekke også vært bidragsyter i det universitetspedagogiske arbeidet ved Universitetet i Stavanger. Hennes forskningsinteresser har vært lærerutdanning, overgangen utdanning og yrke med vekt på nyutdanna lærere.

Institusjonstilknnytning: Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, Postboks 8600, 4036 Stavanger, Norge.

E-post: hanssenbrit@gmail.com

Dag Husebø, er professor i universitetspedagogikk, og leder det universitetspedagogisk arbeidet ved Universitetet i Stavanger. Han har lang fartstid i å undervise og drive praksisnær forskning på utdanningsvitensområdet. Hans forskningsinteresse retter seg mot spørsmål om undervisning og læring i høyere utdanning, og om dialog og digitalisering i og av ulike utdanningskontekster.

Institusjonstilknnytning: Divisjon for utdanning Universitetet i Stavanger, Postboks 8600, 4036 Stavanger, Norge.

E-post: dag.husebo@uis.no⁵

Referanser

- Antonsen, Y., Maxwell, G., Bjørndal, K. E. W., & Jakhelln, R. E. (2020). Det er et kjemperart system» – spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og nyutdannede læreres kompetanse. *Acta Didactica Norden*, 14(2), (Artikkel 7, 20 sider). <https://doi.org/10.5617/adno.7918>
- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken*. Aschehoug.
- Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet: om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Gyldendal.
- Dale, E. L. (1993). *Den profesjonelle skole*. Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E. L. (2009). *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Dale, E. L. & Wærness, J.I. (2003). *Differensiering og tilpassing i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Cappelen Akademisk forlag.
- Damsgaard, H. & Eftedal, C. I. (2015). Når intensjon møter virkelighet – læreres erfaring med å tilpasse opplæringen. *Bedre skole*, 1, 16-21.
- Engelsen, B. U. (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - Hva, hvordan, hvorfor. Revidert mot L06: Læreplan for kunnskapsløftet*. Gyldendal Akademiske.
- Engeström, Y. (2007). Ekspansiv læring – på vej mod en nyformulering af den virksomhedsteoretiske tilgang. I K. Illeris (Red.), *Læringsteorier: Seks aktuelle*

⁵ Forfatterne står i alfabetisk rekkefølge, er likeverdige som forfattere og har felles ansvar for artikkelens ulike deler.

- forståelser.* (s. 81-110) Roskilde universitetsforlag.
- Fosse, B. (2014). Også de svake hadde noe å bidra med. Lærerstudenters læring om tilpasset opplæring, I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 78 – 96). Universitetsforlaget.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice.* McGraw-Hill Book Company.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og profesjonsmoral. I A. Molander og L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 144–160). Universitetsforlaget.
- Grepstad, O. (1997). *Det litterære skatteammer. Sakprosaens teori og retorikk.* Samlaget.
- Gundem, B. B. (1984). *Skolens oppgaver og innhold.* Universitetsforlaget.
- Hanssen, B. & Østrem, S. (2013). *Rutinemessig plikt eller produktiv læring? En studie av praksis og arbeidskrav i en veilederutdanning knyttet til veiledning for nyutdannede lærere.* Rapporter fra Universitetet i Stavanger No. 41.
- Haug, P. (2020). Tilpasset opplæring. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.). *Tilpasset opplæring. Serie: Inkluderende skolemiljø* (s. 11-37). Cappelen Damm.
- Heggen, K & Raaen, F.D (2014). Koherens i lærerutdanninga. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 98(1), 3-13. <https://hdl.handle.net/10642/1959>
- Hopmann, S. T. (2010). Undervisningens avgrensning: didaktikkens kjerne. I J. H. Midsundstad & I. Willberg (Red.), *Didaktikk. Nye perspektiver på undervisning* (s.19-43). Cappelen.
- Jenssen, E. S. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 3(1), (Art. 13, 15 sider). <https://doi.org/10.5617/adno.104>
- Jenssen, E. S. & Lillejord, S. (2010). Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig. *Bedre skole* 2/2010.
- Jenssen, E. S. & Roald, K. (2014). *Tilpasset opplæring i skolens arbeidsfellesskap. Fagbokforlaget.*
- Kalleberg, R (1996): Forskingsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I H. Holt og R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen.* (s. 26–74.) Universitetsforlaget.
- Karlsen, G. E. (2005). Styring av norsk lærerutdanning – et historisk perspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89(6), 402-416.
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2010). Conceptualising Curriculum Knowledge Within and Beyond the National Context. *European Journal of Education*, 45(1), 103-120. <https://doi.10.1111/j.1465-3435.2009.01418.x>
- Kunnskapsdepartementet (2016). Forskrift for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7, <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Mausethagen, S. & Mølsted, C. E. (2014). Licence to teach? Læreplananalyse og profesjonsutvikling. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 152– 169). Universitetsforlaget.
- Mosvold, R., Hanssen, B., & Fauskanger, J. (2016). På jakt etter fagdidaktikk i nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningens matematikkfag. *Acta Didactica Norge*, 10(3), (Art. 6, 17 sider). <https://doi.org/10.5617/adno.2671>
- Nielsen, H. B. (1995). Seductive Texts With Serious Intentions, *Educational Researcher*, 24(1) 4-12.
- NOKUT (2012). Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverket (NKR) <https://www.nokut.no/norsk-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/>**
- Rambøll (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: En evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen (Udir).* <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/evaluering-av>

- [veiledningsordningen-sluttrapport.pdf](#)>
- Reitan, A. F. (2020). [Hva skal vi gjøre med de små temaene i en profesjonsutdanning?](#), Khrono, 22.09.2020
- Smeby, J. C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander og L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*, (s. 87–102). Universitetsforlaget.
- Smeby, J. C. & Mausethagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I J.C. Smeby og S. Mausethagen (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11–19). Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademiske Forlag.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper*. Cappelen AS.
- Terum, L. I. & Heggen, K. (2010). Lærarkvalifisering og lærarkompetanse. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket*. (s. 75-97). Abstrakt forlag.
- UHR (2018). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1-7, https://www.uhr.no/f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf
- UHR (2022). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1-7 (revidert 06.05.2022) https://www.uhr.no/f/p1/i53d3c727-7ee1-4e9c8acbfd8e1dbdb8f/retningslinjer_grunnskolelærerutdanningen_1_7_trinn_fire_rig.pdf
- Vygotskij, L.S. (2001). *Tenking og tale*. Gyldendal.
- Witteck, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker*. Cappelen Damm akademiske.
- Østrem, S. (2016). Tematikken i veiledningssamtaler: forgrunn og bakgrunn. *Acta Didactica Norden*, 10(3), (Art. 1, 16 sider). <https://doi.org/10.5617/adno.2907>
- Østrem, S. & Hanssen, B. (2018). Videreutdanning i veiledning for lærere: rasjonalitet og kontinuum, *Uniped*, 41(2), 106-119. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2018-02-03>