



MASTEROPPGAVE

Hvordan tolkes og praktiseres idealene fra læreplanen i steinerskolen?

How are the aspirations of the curriculum interpreted and practiced in the Norwegian Waldorf school?

Sunniva Lunde

Master i undervisningsvitenskap m/fordypning i norsk

Fakultet for lærerutdanning

Kjersti Maria Rongen Breivega

15.02.2022

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

Forord:

Tusen hjertelig takk til veileder, Kjersti, for endeløs tålmodighet og gode fagsamtaler. Denne masteroppgaven kom til slutt i mål, til tross for to svært utfordrende år.

Tusen takk også til informantene mine, som kom med svært verdifulle bidrag og tok meg varmt imot, selv under pandemi med sosial distansering og mange utfordringer.

Til slutt, tusen takk til pappa som satt våken med meg hele siste natten for å fullføre dette prosjektet.

Jeg håper at dette forskningsprosjektet kan være et verdifullt bidrag til akademisk diskusjon om steinerskolen som pedagogisk alternativ. Jeg har ikke selv erfaring med steinerskolen, og denne oppgaven gjør verken forsøk på å stille den i et positivt eller negativt lys. Den er ment å være nøytral, med det formål å belyse noen sider ved undervisning i steinerskolen som de fleste av oss ikke kjenner til.

Abstract:

This master's thesis examines how teachers at the Norwegian Waldorf schools interpret and practice ideals from the curriculum. The relevant principles are *art and artistic activity as part of all aspects of the school* and *an upbringing or education for freedom*. The research project has made use of three informants, at two different Waldorf schools in different cities in Norway. The informants have a combined background from both the primary, intermediate and upper secondary levels and thus give the researcher a more comprehensive understanding of the Waldorf school's practice. The idea for the project came from the bachelor thesis I wrote in 2019, where I compared the curricula of the public school and the Waldorf school. In that process, I came across the aforementioned principles for education at the Waldorf school and found these very interesting to investigate. The theoretical part of the thesis addresses both the Waldorf school's practice and history and the concepts of art and artistic activity and upbringing/education for freedom, as well as explains some central theories about language learning. I have used interview and observation as methods. The main findings are that the Waldorf school interprets and practices the relevant principles and ideals through a strong focus on verbal activities, practice and repetition, as well as a practical approach - learning by hand. Nevertheless, there are few visible, concrete elements of art and artistic activity in the Norwegian subject, and the same applies to both the Waldorf school's view of language learning and the ideal of upbringing for freedom. It is more about the teacher's awareness and foundation and planning of teaching than specific learning activities or methods.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	7
1.1 Sammendrag	7
1.2 Bakgrunn, tema og formål.....	8
1.3 Metodisk tilnærming	9
1.4 Teoretisk grunnlag.....	10
Figur 1	11
Kapittel 2 – Teori og tidligere forskning	12
2.1 Rudolf Steiner og steinerskolens begynnelse	12
2.2 Steinerpedagogikk og steinerfilosofi.....	14
2.2.1 - Antroposofisk grunnlag.....	14
2.2.2 Steinerpedagogikken	15
2.2.3 Lærerens rolle og funksjon	17
2.3 Steinerskolens struktur	18
2.3.1 det rytmiske og sykliske perspektivet.....	19
2.3.2 Periodeundervisning og hovedfag	20
2.3.3 Norskfagets innhold og oppbygging	20
2.3.4 Individfokuset	23
2.4 «Kunst og kunstnerisk virksomhet»	23
2.4.1 Hva ligger i begrepet og hvilken betydning har det for norskfaget?	24
2.4.2 «Oppdragelse til frihet».....	25
2.5 Språksyn i steinerskolen.....	26
2.5.1 Funn fra bacheloroppgaven	26
2.5.2 Chomsky og den naturlige evne.....	27
2.5.3 Critical Period Hypothesis (CPH)	28
2.5.4 Anne Høigårds 4 språklige aktiviteter	29
3. Metode	30
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	30
3.2 Valg av metode og utfordringer	31

3.3 Intervju.....	32
3.3.1 Hvorfor intervju?.....	32
3.3.2 Planlegging av intervju.....	32
3.3.3 Gjennomføring av intervju.....	34
3.4 Observasjon.....	35
3.4.1 Hvorfor observasjon?.....	35
3.4.2 Planlegging av observasjon.....	36
3.4.3 Gjennomføring av observasjon.....	37
3.5 Utvalg.....	39
3.6 Dokumentasjon og analyse.....	39
3.7 Reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	42
3.7.1. Reliabilitet.....	42
3.7.2 Validitet.....	44
3.7.3 Overførbarhet.....	46
3.8 Etiske hensyn.....	46
4 Resultater.....	48
4.1 Presentasjon av informanter.....	48
4.2 Om kunst og kunstnerisk virksomhet.....	50
4.2.1 Lærestoffets form og funksjon.....	50
4.2.2 Formidling.....	52
4.2.3 Arbeidsformer.....	53
4.2.4 Elevfokus og individfokus som bakgrunn.....	55
4.3 Om språksynet i steinerskolen.....	56
4.3.1 Muntlighet og formidling.....	57
4.3.2 Utvikling og syvårsperiodene.....	58
4.3.3 Øving.....	59
4.3.4 «Å lære med hånden».....	60
4.4 Om oppdragelse til frihet.....	61
4.4.1 Hva er frihet?.....	61

4.4.2 Relasjon.....	62
4.4.3 Utvikling og selvstendighet.....	63
4.4.4 Hvordan ser dette ut i undervisning?	64
5 Drøfting	65
5.1 Kunst og kunstnerisk virksomhet	66
5.2 Språksyn.....	70
5.3 Oppdragelse til frihet.....	73
5.4 Sammenfatning	75
6 Litteratur	78
Vedlegg 1 – intervjuguide	80
Vedlegg 2 – informasjonsskriv til skolene.....	82

1 Innledning

Gjør kunsten nytte? Kan den fremme nasjonens liv på noe sett? Det svarer straks en myndig stemme, en baryton av næringsvett: "Om kunst gjør noen nytte? Spør De meg, som går den brede næringsvei, vil svaret bli et avgjort nei.

Hva nytte har man sosialt av maleri, skulptur og sang? Er ikke kunst, oppriktig talt,

et annet navn på lediggang? Hva gjør en kunstner? Jo, han gir en såkalt "form" til leirklatter, noterer lyder på papir og maler ting som ingen fatter; han gjøgler, danser, går omkring og gjør- ja, kort sagt: ingenting!

«Kunstneren»

(Bjerke, 1951)

1.1 Sammendrag

Ved å benytte meg av intervju og observasjon som metode, vil jeg undersøke hvordan steinerskolens kunstneriske tilnærming til alle fag preger språkfagene. I den generelle delen av læreplanen til steinerskolen finner vi blant annet at

«Kunst og kunstnerisk virksomhet gjennomtrenger de fleste aspekter av steinerskolens praksis. Ideelt sett gjelder dette undervisningen i alle fag, skolens arkitektoniske utforming, lærernes utdanning, skolens møtekultur og sosiale samværsformer», (Steinerskoleforbundet, 2020).

Jeg er interessert i å finne ut hvorvidt den kunstneriske tilnærmingen gjør en forskjell for fagenes utforming. Hvordan mener lærerne at norskfaget i steinerskolen skiller seg fra norskfaget i den offentlige skolen? Hvordan praktiseres læreplanens idealer om kunst og kunstnerisk virksomhet i norskfaget? Og hvordan praktiseres Steinerskolens språksyn? De to siste spørsmålene ble forskningsspørsmålene mine. I det senere arbeidet med bearbeiding av datamaterialet dukket det frem ytterligere et forskningsspørsmål: hvordan

tolker og praktiserer lærerne læreplanens oppfordring om oppdragelse til frihet? Det som i utgangspunktet var mitt første planlagte forskningsspørsmål, angående forskjellene mellom steinerskolen og den offentlige skolen, ble raskt tydelig for meg at var et lite fungerende forskningsspørsmål – det ville kreve at jeg forsket på den offentlige skolen på lik linje med steinerskolen. Originalt var dette ambisjonen for prosjektet, men det ble for vanskelig å gjennomføre. Ettersom forskningsprosjektet måtte innsnevres en del underveis i prosessen ble dette fokuset derfor eliminert.

Oppgaven vil altså forsøke å kaste lys på steinerskolens praktisering av idealer fra læreplanen i norskfaget, gjennom å svare på følgende tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan tolkes og praktiseres læreplanens idealer om kunst og kunstnerisk virksomhet i norskfaget?
- 2) hvordan tolkes og praktiseres Steinerskolens språksyn?
- 3) hvordan tolkes og praktiseres læreplanens oppfordring om oppdragelse til frihet?

Jeg vil forsøke å belyse emnet ved bruk av relevant teori, god metode og nøye analysearbeid. Jeg håper funnene mine vil reflektere dette.

1.2 Bakgrunn, tema og formål

Jeg ville undersøke undervisning i Steinerskolen, og se på hvordan Steinerskolens kreative fokus og tilnærming farger norskfaget. I bacheloroppgaven min skrev jeg om språksyn i læreplaner, og brukte den offentlige skolens (LK06) og Steinerskolens (LS07) planer som datamateriale. Da jeg skulle velge tema for den oppgaven, diskuterte jeg en del med veileder før jeg kom frem til en plan. Hun mente at min daværende ide om bacheloroppgave var for stort: det var egentlig et masterprosjekt. Altså ble bacheloren et litteraturstudium av læreplaner, og denne danner grunnlaget for det jeg nå ønsker å undersøke.

Steinerskolen skiller seg fra den offentlige skolen på flere essensielle områder, både i filosofisk grunnlag og i tilnærming til undervisning og læring. Den er grunnlagt på et antroposofisk menneskebilde I steinerskolens generelle del av læreplanen kommer flere tanker om mennesket og læring frem som skiller seg fra det vi kan lese i læreplanen Kunnskapsløftet. Hvordan farger denne «annerledes-filosofien» steinerskolens syn på læring og utvikling av språk? Og hva betyr disse læreplansidealene for undervisningen?

Steinerskolen er valgt som undersøkelsesobjekt fordi jeg har vært nysgjerrig på denne pedagogikken lenge og har utviklet en slags personlig interesse for steinerskolen. I tillegg synes jeg det er interessant å forske på steinerskolen på bakgrunn av det jeg oppfatter som en generelt økende interesse for alternativer til den offentlige skolen i samfunnet. Til tross for denne økende interessen, er det likevel vanskelig å finne forskning på emnet. Steinerskolen i seg selv publiseres det lite forskning om, og det samme gjelder derfor skolens metoder og læringsteorier knyttet til spesifikke fag. Da blir det vanskelig å trekke frem moderne forskning som begrunnelse for emnets relevans. Derfor kan man kanskje påstå at emnets relevans ligger i nettopp dette at det forskes på i veldig liten grad.

I forbindelse med bachelorprosjektet oppdaget jeg at det jeg ønsket å gjøre ville være meget tidkrevende, og at dette heller kunne bli et langsiktig mål: å bruke oppgaven som grunnlag for en masteroppgave som setter søkelys på praktisering av språksyn og idealer fra læreplanen. Jeg endte derfor med å gjøre bacheloroppgaven min til en dokumentanalyse av steinerskolens og den offentlige skolens læreplaner for fagområdene norsk og fremmedspråk og læreplanenes generelle deler. Siden 2019 har begge læreplanene blitt oppdatert, og jeg vil derfor gå grundig gjennom disse på nytt og se etter forskjeller som angår relevante funn jeg gjorde i bachelorprosjektet.

I startfasen av dette forskningsprosjektet møtte jeg mye skepsis og motstand ved høyskolen. Det kommer tydelig frem at i akademiske miljøer er det mange som ikke oppfatter steinerskolen som et seriøst pedagogisk alternativ. Jeg fikk til og med spørsmål som: «men sitter ikke de bare og tegner og danser da?». Selv om slike synspunkter kommer fra en manglende kunnskap om steinerskolen så blir resultatet en urettferdig fremstilling. I samtaler med informanter og andre skoleansatte ved steinerskolen var de klare på at de har ikke behov for å markere seg, men de har et behov for anerkjennelse. Formålet med dette prosjektet er ikke å fremstille steinerskolen som verken noe positivt eller negativt, men snarer å trekke den inn i diskusjonen om pedagogiske alternativer og tydeliggjøre dens pedagogisk-akademiske relevans. Den bør få være en del av samtalen.

1.3 Metodisk tilnærming

Dette forskningsprosjektet har gjort nytte av intervju som hovedmetode og observasjon som supplerende metode. Allerede i planleggingsfasen var jeg tydelig på at jeg ønsket å gjøre en metodetriangulering med disse to, men da i mye større omfang. Jeg håpet å gjøre et

informantutvalg med minst to informanter fra hver skole og minst 3 involverte skoler i prosjektet. Å få kontakt med interesserte informanter viste seg å være svært utfordrende. Dette handlet nok mye om at skolene i 2020 og deler av 2021 opererte i et slags «krisemodus» på grunn av smittesituasjonen og offentlige krav om minimal kontakt mellom mennesker. De fleste potensielle informanter jeg kom i kontakt med takket derfor nei til prosjektet, de hadde nok med å justere egen praksis etter situasjonen. Informantutvalget ble derfor smalere enn ønsket, men min studie, med de aktuelle metodiske tilnærmingene, er likevel gjennomført på en vitenskapelig og objektiv måte. Vedlagt denne oppgaven er intervjuguiden som satte rammer for intervjuet.

1.4 Teoretisk grunnlag

I bacheloroppgaven gjorde jeg blant annet følgende funn:

«Kjernen i det oppgaven har funnet om steinerskolens språksyn er at tidlig språklæring og språkutvikling vektlegges som sentral for at språkutviklingen skal nå sitt potensiale. For vellykket språklæring og språkutvikling trengs gode forbilder; og i den forbindelse er relasjon fra oppdrager til barn og fra pedagog til barn essensiell. Det sitatet fra steinerskolens læreplan som sier mest om språksynet deres er kanskje **«Vi lærer språk hele livet i en kontinuerlig prosess, vi lærer det i alle situasjoner vi er del av, og vi lærer det på alle mulige måter, ved ubevisst lytting, ved naturgitt herming og ved bevisst øvelse.»** (Steinerskoleforbundet, 2007).

Funnene om Steinerskolen skiller seg ganske tydelig fra funnene om den offentlige skolen: «at språklig mangfold skal være en ressurs for utvikling av språkkompetanse, både i den enkelte og i en elevgruppe. Ferdigheter innenfor ett språk lar seg på mange måter overføre til et annet, og det er gjensidig positiv påvirkning mellom morsmåls læring og andrespråklæring eller fremmedspråklæring. Det som likevel blir aller mest sentralt er nok **«Å lære seg et fremmedspråk dreier seg først og fremst om å bruke språket. - Å lese, lytte, snakke og skrive – i faglige sammenhenger.»** (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I kompetansemålene fant jeg den tydeligste forskjellen. Jeg fant frem til verbalet(/verbalfrasene) i alle kompetansemål, karakteriserte de forskjellige typene verbal ved å dele dem i to kategorier. Den ene kategorien kalte jeg interne prosesser, den andre eksterne prosesser. De interne prosessene karakteriseres her ved at de i mindre grad representerer handlinger, og i større grad beskriver evner, mens de eksterne prosessene her karakteriseres ved at de stort sett er handlinger og omhandler produksjon eller demonstrasjon. Deretter så

jeg spesifikt på de verbalene som utelukkende fantes i LK06 og i LS07 (figur 1). Listen fra LS07 var ganske balansert – det var like mange ord i kolonnen med interne prosesser som eksterne. I LK06-listen derimot, fant jeg omtrent dobbelt så mange ord i kolonnen med eksterne prosesser. Basert på denne sammenligningen kan vi trekke følgende konklusjon: den offentlige skolen har et større fokus på produksjon av tekst/tale og demonstrasjon av læring/kunnskap enn steinerskolen.

Figur 1

Interne prosesser	Eksterne prosesser	Interne prosesser	Eksterne prosesser
gjenkjenne	begrunne	kjenne	gjennomføre
orientere	kommentere	være fortrolig med	skildre
planlegge	sitere	vite	vise
mestre	drøfte	ha innsikt i	gi eksempler på
forstå	oppsummere	ha kjennskap til	benytte
beherske	kommentere	øve	korrigere
	diskutere		
	integre		
	utforme		
	presentere		
	kombinere		

Jeg fant likevel at det også er en del likheter mellom planene: «Begge læreplanene legger vekt på lek som språklig aktivitet, og arbeidsmetodene i begge kompetansemål er fokusert rundt å lese, lytte, snakke og skrive, aktiviteter som krever interaksjon med andre språkbrukere.» (Lunde, 2019).

I tillegg til funnene fra bacheloroppgaven, ble Hanne Weisser (2020) sin «Kunst og undervisning i steinerskolen» sentral som teoribakgrunn. Hun går dypt ned i steinerskolens idegrunnlag og pedagogikk og fokuserer på begrepsparet *undervisningskunst og kunstnerisk undervisning*. Mange andre forfatters bidrag har gjort seg gjeldende i forskningsprosjektet mitt, jeg har blant annet gjort god bruk av både Anne-Mette Stabels «Hva skal vi med skole?» (2016), Erik Marstrandens «Menneske først!» (1996) og Svein Bøhns «Å tenne en ild» (1997) og mange flere. Bachelorprosjektet tente en gnist, men det svarer kun på steinerskolens

språksyn. Når masterprosjektet skulle ta for seg dette med kunst og kunstnerisk virksomhet, ble det derfor behov for å finne gode kilder til kunnskap om det emnet også.

Selv om det nå er bacheloroppgaven som startet dette forskningsprosjektet for min del, så svarer det i hovedsak på hva som er forskjellene mellom den offentlige skolens og steinerskolens språksyn og praktiseringen av dem. Masteroppgaven min omhandler ikke den offentlige skolen i det hele tatt. Den vil bli nevnt, både i forbindelse med relevante sitater fra informantene og som forklaring av kontekst, men er likevel ikke et fokusområde for dette prosjektet. Bacheloroppgaven svarer heller ikke på forskningsspørsmål om *oppdragelse til frihet* eller *kunst og kunstnerisk virksomhet*, mens dette er hovedtema for masteroppgaven min.

Kapittel 2 – Teori og tidligere forskning

2.1 Rudolf Steiner og steinerskolens begynnelse

Rudolf Steiner var kjent i det tyske kulturlivet som sosialfilosof på begynnelsen av 1900-tallet og reiste rundt som foredragsholder for både arbeidere og borgerlig publikum (Weisser, 1996). I disse reisene ble særlig et besøk til sigarettfabrikken "Waldorf-Astoria" viktig. Han talte blant annet til arbeiderne ved fabrikken om en skole som var åpen for alle, uavhengig av sosial stand. Sjefen ved fabrikken inngikk et samarbeid med Steiner om å opprette skolen som fikk navnet *Waldorfschule* etter fabrikken (Weisser, 1996). Skolen og pedagogikken har beholdt navnet i de fleste land, Norge er et av få unntak, men steinerskole og waldorfskole brukes altså om det samme. Den første steinerskolen åpnet i Stuttgart, Tyskland i 1919 med ca 300 elever (Weisser, 1996). Skolen vokste raskt og det ble tidlig interesse for å bygge flere slike skoler. Steiners død i 1925 satte ikke stopper for det. Den første steinerskolen i Norge ble åpnet i Oslo i 1926 og i 1929 ble steinerskolen i Bergen grunnlagt (Weisser, 1996).

Steiners ideer om mennesket og barnet kom som en reaksjon på naturvitenskapens ideer om mennesket og hvordan denne beskjeftiget seg med mennesket i stykker – kroppsdel for kroppsdel og prosess for prosess – istedenfor å se det helhetlige og sammenhengende, (Weisser, 1996) Steiner var også tydelig påvirket og fascinert av Goethe, og arbeidet blant annet med utgivelsen av Goethes naturvitenskapelige tekster under studietiden, (Lindholm,

2004; Stabel, 2016). Goethes påvirkning var ikke begrenset til det naturvitenskapelige, han preget også Steiners tanker om kunst og pedagogikk, (Weisser, 2020). Steinerfilosofien kan kanskje sies å være resultatet av Steiners fascinasjon for, på den ene siden - det vitenskapelige og på den andre siden – det sjelelige og åndelige ved mennesket. En annen påvirkningskraft i Steiners pedagogiske tilnærming var Johann H. Pelozzi, med tankene om hodet, hjertet og håndens læring, (Steinerskoleforbundet, 2020).

Ettersom steinerskolen har sin begynnelse i det tidlige 1900-tallet er det også tydelig at Steiner var påvirket av sin politiske samtid. Første verdenskrig var nylig over og det var uro blant arbeiderklassen. Ifølge Stabel (2016, s.20), var det for mange et stort ønske om reform av skolen. Ikke lenger oppdragelse til lydighet, men til demokrati. Steiners pedagogiske tilnærming var kanskje et forsøk på å hindre en ny verdenskrig gjennom endring i samfunnsstrukturer, politikk og oppdragelsesmetoder (Stabel, 2016) Steiner kritiserte skolesystemet i Tyskland og mente blant annet at skolen skulle være en del av åndslivet og at det skulle herske frihet (Stabel, 2016). Denne vektleggingen av frihet vil vi komme tilbake til flere ganger, da den ble svært sentral for steinerpedagogikken. Skolens oppgave var å gi hvert individ muligheten til å utvikle seg til frie mennesker og nå sitt potensiale, uavhengig av sosial bakgrunn (Stabel, 2016). Steiner uttalte at den eksisterende forskningen som grunnlag for pedagogikken var for materialistisk orientert (Stabel, 2016). Det krevdes mer fokus på menneskets vesen. Steiner ble hardt kritisert for å fremme pseudovitenskap, men fikk likevel mange tilhengere. Også i dag kritiseres steinerpedagogikken og steinermetodikken for manglende vitenskapelig grunnlag og mange anser av den grunn steinerskolen for å være "uinteressant" i en akademisk kontekst. «Som supplement til pedagogikkfaget er metodikk uløselig knyttet til Steiners spirituelle syn på barns utvikling og hviler på ingen måte på vitenskapelig basis» (Sandberg & Kristoffersen, 2010). Steiner var likevel veldig opptatt av det vitenskapelige og den vitenskapelige tilnærmingen til skole og pedagogikk (Bøhn, 1997). Han mente at mennesket har en sannhetslengsel og sannhetsvilje som krever en vitenskapelig holdning.

«Bakenfor denne sannhetslengsel og sannhetsvilje sto det fristilte menneske, det uavhengige, suverene og tenkende menneske. For Rudolf Steiner sto personlighetens rett til en fri tanke som et av vår tids sentrale kjennetegn.» (Bøhn, 1997, s.13).

2.2 Steinerpedagogikk og steinerfilosofi

Jeg skuer ut i verden
og ser hvor solen lyser,
hvor stjernene de tindrer;
hvor stener tynges ned,
hvor planter livfullt vokser,
og dyr som føler, lever,
hvor mennesket besjelet
på jord gir ånden bolig;
jeg skuer inn i sjelen

som lever i mitt indre.
Guds ånd er det som virker
i sol - og sjelelys,
i verdensrommet ute, i sjelens dyp der inne, -
O du Guds ånd
til Deg vil jeg i bønn meg vende
så kraft til å få lære,
velsignelse til arbeid
må vokse i mitt indre.

«Morgenvers»

- fra observasjon av undervisning i steinerskolen

Dette leses i starten av undervisningen hver dag fra 5.trinn til og med 13.trinn

2.2.1 - Antroposofisk grunnlag

Steinerpedagogikk og filosofi er bygget på *antroposofi*, en filosofisk bevegelse som Steiner selv grunnla. Antroposofiens bakgrunn er Steiners ønske om å forene naturvitenskapen og en menneskelig intuisjon og åndelighet (Weisser, 1996). Det er en tydelig forankring av antroposofien i kristendommen, som vi blant annet kan lese i "morgenverset" over, (Lindholm, 2004). Akkurat hva antroposofi er, er vanskelig å få tak i gjennom litteraturen om steinerskolen. Dette avsnittet vil derfor i større grad fokusere mot antroposofiens menneskesyn og dets relevans for skolen og pedagogikken.

Antroposofien deler mennesket i tre deler: vi består av ett kroppslig, ett sjelelig og ett åndelig vesen (Ritter, 1997). De forskjellige fagene i skolen skal sammen ivareta det helhetlige

mennesket. Steiner og antroposofien skiller også mellom menneskets fire dimensjoner eller vesensledd: menneskets fysiske legeme, eterlegemet, astrallegemet og "jeg"-et. De første tre deler mennesket med andre levende vesen, men "jeg"-et er unikt for mennesket, (Stabel, 2016). Steiner var opptatt av det åndelige i mennesket og hevdet «at det var det vordende menneske man som oppdrager og pedagog skulle forsøke å forstå, gjennom åndsvitenskapelig arbeid», (Stabel, 2016). En av de mer kjente teoriene fra antroposofien og Steiner er at man kan dele mennesket liv på jorden i 7-års faser eller perioder. Dette er bygget på en utviklingspsykologisk ide om barnets utvikling og hvordan dette kommer til uttrykk, (Falck-Ytter, 2008). I hver av disse periodene er det visse aspekter ved vår menneskelige utvikling som er fremtredende, (Mathisen, 1996). I første syvårsperiode, altså fra 0-7 år, er det *viljen* som er styrende. Det er *eterlegemet* som er virksomt i denne første perioden. Barnets overgang til andre syvårsperiode markeres ved tannfelling. I andre syvårsperiode, 7-14 år, er det følelsen som er styrende, og *astrallegemet* som arbeider i barnet, (Stabel, 2016). Overgangen fra den andre til den tredje perioden markeres ved puberteten. Den siste syvårsperioden skolen møter er 14-21 årsperioden, hvor tanken er det styrende og fremtredende. I løpet av denne perioden utvikles identiteten, og rundt overgangen til den 4. syvårsperiode, altså ved ca 21 år, "fødes" jeg-et. Fra det punktet anses mennesket for å være bevisst og selvstendig i stand til å ta ansvar for videreutvikling av egne evner, (Stabel, 2016).

2.2.2 Steinerpedagogikken

Pedagogikken er som nevnt, veldig tydelig bygget og basert på det antroposofiske menneskesynet. Det er forståelsen av et helhetlig menneske som bestående av de tidligere nevnte fire vesensledd og åndelige, sjelelige og fysiske legeme som setter rammene for opplæringen. Pedagogikken er tydelig forskjellig for de ulike syvårsperiodene: I første syvårsperiode, styrt av eterlegemet og viljen, skal man pleie og utvikle både det kognitive og motoriske aspektet ved barnet gjennom aktivitet og oppmuntring av "virketragen" for en frodig vilje. Barnet trenger tid og rom for fysisk utforskning av verden, og i steinerbarnehagen, kan man ifølge Arve Mathisen (1996) se: «et vell av vakre gjenstander i naturlige materialer(...). Man vil se barn som leker ute og inne store deler av dagen. Ellers er dagen fylt med sang, eventyr, bevegelsesleker og maling, tegning eller modellering». Steiner var opptatt av at barnet lærer best gjennom etterligning – ikke belæring. De voksne rundt barnet må derfor fremstå for barnet som mennesker verdt å etterligne, (Stabel, 2016).

I andre syvårsperiode, 7-14 år, med følelsen og *astrallegemet* som arbeider i barnet, (Stabel, 2016) er pedagogikken veldig rettet mot "følelsesverdenens rike landskap" og oppdagelsen av den, (Mathisen, 1996). Barnas indre verden skal i aktivitet og de øves daglig i å skape mentale bilder ut fra lærerens fortellinger. Elevene skal engasjeres følelsesmessig. Dette skjer ikke gjennom "faktalæring", men gjennom levende bilder og fortellinger, samt kunstfag. De øver og praktiserer godt håndverk. Elevene skal oppleve verden som skjønn og verdt å elske og interessere seg i, og undervisningen må støtte dette, (Stabel, 2016).

Den siste syvårsperioden skolen møter er 14-21 årsperioden, hvor tanken er det styrende og fremtredende. Elevene blir mer bevisste på seg selv og sin egen rolle i en felles kontekst. De skal møte det samme lærestoffet de har blitt eksponert for i de foregående syvårsperiodene, men med et mer teoretisk fokus, dypere forståelse og kritisk tenkning, (Stabel, 2016). Også kunstfagene skal oppleves og forstås på et teoretisk plan. For en sunn utvikling i løpet av disse første tre syvårsperiodene er det sentralt at barnet og ungdommen får være i skapende aktivitet, formet av dets sterke sider, (Brodersen, 1996, s.31). Steinerpedagogikken vektlegger også tydelig at hvert skoleår har sin karakter, basert på barnets aktuelle utviklingsstadium, og steinerpedagogene er veldig bevisst i valg av litteratur, emner og arbeidsformer som barnet eksponeres for. Det er til enhver tid barnets utviklingsnivå som er styrende for pedagogikken og undervisningens form, ikke kunnskapstilegnelse, (Falck-Ytter, 2008).

I steinerskolens tidligste år og grunnleggingsfase stilte Steiner fire betingelser for opprettelsen av skolen: den skulle være åpen for alle barn, uavhengig av økonomi og sosial posisjon, den skulle ikke sortere barn etter evner, den skulle holde elevgruppen samlet gjennom 9, (og senere 12) år og innblanding fra utdanningsmyndigheter skulle være minimal. I Tyskland har skolesystemet i mange år vært bygget opp på en tidlig fordeling av elevene. Allerede ved 5.trinn skal barna velge videre utdanningsretning, blant fire muligheter, (Pedersen, 2021). Steinerskolen skilte seg derfor tidlig fra den offentlige skolen. Den andre betingelsen, altså dette med å ikke skulle sortere barn etter evner, fikk også den praktiske betydningen at steinerskolen opererte uten karakterer, men brukte heller uformelle vitnemål fra lærerne, (Stabel, 2016). Han ønsket heller ikke å basere skolen på de samme detaljerte læreplanene man brukte i offentlig skole, men ville heller fokusere på tema og arbeidsmåter som passet barnet ved det aktuelle utviklingstrinnet, (Stabel, 2016). Målet med steinerskolen var å utdanne en generasjon som skulle bringe positive samfunnsendringer, (Stabel, 2016), (Brodersen, 1996)

Steinerskolens opprettelse i Norge skjedde i 1926 i Oslo og i løpet av noen år kom det også steinerskole til andre byer i Norge, deriblant Bergen i 1929, (Christensen, 1996). Da privatskoleloven kom i 1970, ble det statsstøtte til steinerskolene. Den startet som syvårig, deretter niårig og tolvårig og siden 1997 har steinerskolen vært 13-årig skole, men i motsetning til den offentlige skolen så hører første trinn til barnehagen, (Bøhn, 1997).

2.2.3 Lærerens rolle og funksjon

Steiner, og den steinerpedagogiske litteraturen er opptatt av språklige bilder, og steinerpedagogens mål eller rolle beskrives derfor blant annet som «å tenne en ild», (Bøhn, 1997) eller som *en gartner som hjelper plantene til liv*, (Ritter, 1997). Evnen til å se og forstå barnets utvikling knyttet til alderstrinn er en utfordrende oppgave for steinerpedagogen, (Mathisen, 1996). Det faglige innholdet skal være sekundært til barnets utvikling som bærende faktor. I barnetrinnet er læreren en viktig rollemodell for barnet, (Stabel, 2016). Fordi barnet i den første syvårsperioden er avhengig av trygge voksne som modellerer både ord og handlinger betyr læreren særlig mye i denne perioden. Steiner mente at barnets læring i mye større grad skjer gjennom etterligning enn ved faktalæring, (Stabel, 2016). Senere er det lærerens rolle som kunnskapsformidler i form av forteller som står sentralt. Barnet forholder seg lyttende og læreren deler av sin kunnskap, (Weisser, 2020). Steinerskolen legger vekt på læreren som faglig autoritet, men mye viktigere: en historieforteller som vekker følelser i barnet. I den siste syvårsperioden blir lærerens fokus å veilede elevene til kritisk tenkning og bevissthet, (Mathisen, 1996).

Læreren beskrives som en kunstner som skal forme elevene som kunstmateriale. Undervisning blir altså en kunstform, (Weisser, 2020). Steiner var radikal i mange av sine meninger og ytringer på tidlig 1900-tallet. Han mente blant annet at det er direkte sammenheng mellom hva barnet opplever i oppveksten og hvordan den voksne føler, tenker og lever senere. Skolegangen har derfor direkte konsekvenser både for det kognitive og det fysiske, (Weisser, 2020). Dette betyr også at læreren til enhver tid må tilpasse sin praksis og tilnærming etter barnets utviklingsstadium for å ivareta det, (Brodersen, 1996). «I ethvert menneske, fra barnets fødsel av og gjennom alle oppvekstår er det jo den innerste kjerne av menneskets vesen, dets ånd, som skal utvikles,» (Mathisen, 1996).

Man kan stille spørsmål til hvordan man sikrer kvaliteten ved undervisning som er basert i så stor grad på lærerens fortellerevne og fortolkning, og som dermed tok forskjellig form i alle

klasser, men det er nettopp dette Steiner mente var å sikre kvaliteten. Når lærerens individualitet får prege undervisningen og farger den med opplevelser og kunnskap, da møter elevene en lærer som gjør sitt ytterste for å engasjere dem, (Weisser, 2020). Denne undervisningsformen stiller krav til selvutvikling i både elev og lærer.

2.3 Steinerskolens struktur

Alle steinerskoler er separate og autonome skoler som forvalter seg selv. Styret av den gjøres forskjellig ved de enkelte skolene, men i samarbeid mellom ansatte, foreldre, elever og myndighetene. Steinerskolen har flat organisasjonsstruktur i de fleste tilfeller, som betyr at både lærermøter, lønninger og beslutningstaking skjer på andre måter enn i offentlig skole, og at man i mange tilfeller ikke har en rektor eller daglig leder. Hvem skal da ta styringen? I noen tilfeller rullerer ansvaret, i andre: «den er leder som i øyeblikket ser klarest, er mest våken, viser dypest innsikt, (Lindholm, 2004). Dette kan by på mange utfordringer og man kan anta at store beslutninger tar lang tid. Det er likevel en kjernesak i steinerpedagogikken, at man skal komme sammen i et fruktbart samarbeid.

Skolebyggene er ofte utformet med arkitektoniske idealer som skal være tilpasset barnet og mennesket. Fargene på veggene er bestemt med tanke på barnets utviklingsnivå og i de høyere trinn er det høyt under taket, mens de lavere trinnene har tettere, kubiske eller sirkelformede klasserom som skal favne om barnet, (Weisser, 2020).

Steinerskolens undervisning er basert på dens egne læreplaner. Steinerskolen fikk godkjent ny læreplan i 2020. Denne inneholder en generell og overordnet del, samt en del som går konkret inn på de ulike fagene. Læreplanen er både veldig konkret og veldig abstrakt. Steiner ga i sin tid råd om hvilke eventyr og fortellinger som skulle brukes på hvilket årstrinn med hensyn til hva som kunne «gi næring til barnets indre utvikling», (Weisser, 2020). I de foregående utgavene av læreplanen var det også klare retningslinjer og konkrete benevnelser av litteratur til hvert alderstrinn, (Bøhn, 1997). Læreplanen av 2020 er mer lik læreplanen i den offentlige skolen, ved at det nevnes overordnede tema og målsettinger, men mindre konkret litteratur. Læreplanen skiller seg veldig fra læreplanen for offentlig skole ved at språkbruken er veldig deskriptiv, nærmest dikterisk og fortsatt veldig konkret.

På samme tid er den generelle delen fylt med løftige idealer om for eksempel *oppdragelse til frihet* og bruk av *kunst og kunstnerisk virksomhet*. Læreplanens allsidige karakter gir mye frihet til læreren, (Weisser, 2020).

2.3.1 det rytmiske og sykliske perspektivet

De tidligere nevnte syvårsperiodene setter rammene for undervisningen ved steinerskolen. Selv om undervisningen til hver periode skal appellere til og vekke forskjellige evner og aspekter ved barnet, henger disse tett sammen. Det som i første periode oppleves gjennom lek og berøring oppleves gjerne på nytt i andre periode gjennom eventyr og fortellinger som vekker de samme følelsene. I tredje periode møter ungdommene igjen kjent stoff på en ny måte, denne gangen skal det appellere til kritisk tanke og selvbevissthet, (Brodersen, 1996). Dette sykliske perspektivet gjennomsyrrer både læreplanen og undervisningen i steinerskolen, både i form av denne syvårsperiode-organiseringen og med tanke på oppbyggingen av undervisningsøkten og periodeundervisning, (Stabel, 2016).

Det rytmiske er også svært sentralt ved steinerpedagogikken. Vi har, som levende vesen, dagsrytme, døgnrytme og årsrytme. Steiner var særlig opptatt av døgnrytmen, med søvn, våkentid og pust. Å arbeide med disse i skolen er essensielt. Med tanke på pusten mente han at arbeid med sang, rytme og språk virkerharmoniserende her, (Weisser, 2020). Også søvnen kan være et pedagogisk verktøy, ifølge Steiner, (Weisser, 2020), ved at man arbeider sammenhengende fra dag til dag, slik at barnet kan «sove på det» og dermed bearbeide lærestoffet på denne måten. Det er ikke en hemmelighet for den offentlige skolen at repetisjon er gunstig for læringen, men steinerskolen har plassert dette i et rytmisk system, både i form av årshjulet, dagsrytmen, hovedfagsrytmen og periodeundervisningens rytme.

I tillegg til døgnets rytme og menneskets rytme, ser steinerpedagogikken det som sentralt å være bevisst på årets rytme. Årstidene blir en del av undervisning og klasserom, (Ritter, 1997; Weisser, 2020). Steinerskolen markerer også høytider, både mer kjente - som påske og jul, og mindre kjente - som mikkelsmesse. Markeringer av overganger og sesonger blir en sentral del av undervisningen, (Ritter, 1997). Som en del av barnets døgnrytme, er timeplanen i skolen sentral, (Bøhn, 1997).

2.3.2 Periodeundervisning og hovedfag

Periodeundervisning foregår i de to første timene av hver skoledag. Her har man perioder på alt fra 2 til 8 uker med ett fag eller ett tema, (Stabel, 2016). Det er norsk, matematikk, historie, geografi og naturfag som hovedsakelig utgjør periodefagene, men de individuelle skolene har også rom for å inkludere andre fag, (Stabel, 2016). Hele året er delt inn i hovedfagsperioder, og hver hovedfagsøkt er bygget opp rundt tre forskjellige aktiviteter, (Weisser, 2020). Man innleder hver økt med en rytmisk stund; den kan inneholde for eksempel sang, bevegelse, spill på instrumenter og diktresitasjon. Midt-delen av hver økt er samtalebasert, og preget av lærerformidling av nytt stoff eller felles repetisjon av forrige økt. Til slutt har man en arbeidsstund hvor elevene jobber enten alene eller sammen om lærestoffet for økten, (Weisser, 2020). Denne tredelingen av økten anses for å være et viktig pedagogisk redskap, (Bøhn, 1997). Repetisjon i hovedfag skjer også gjennom bruk av "silkebok", en arbeidsbok som er optimalisert for tegning med silkepapir mellom arkene, (Weisser, 2020). Steinerskolen benytter seg ikke av lærebøker for elevene. Elevene former selv sine lærebøker gjennom silkebøkene, (Ritter, 1997).

Å starte dagen med hovedfag er fast i timeplanen til steinerskolen. Hvilket fag det består av varierer fra periode til periode, men hovedfaget er som regel fag hvor elevene jobber mye kognitivt. Det samme gjelder de påfølgende øktene etter hovedfag, (Bøhn, 1997). Det er ikke tilfeldig hvordan resten av dagen er organisert; de "tyngste" fagene kommer først, altså matematikk, norsk, språk, historie og naturfag. Mange av de samme fagene veksler på å være hovedfag. Deretter følger de kreative og skapende fagene og til slutt de praktiske og fysiske fagene, (Bøhn, 1997). Hos Hanne Weisser er steinerskoledagen strukturert noe annerledes: Etter hovedfagsøkten følger de kreative og skapende fagene, som et avbrekk fra det veldig teoretiske, deretter tilbake til teorifag og til slutt de praktiske og fysiske fagene, (Weisser, 2020).

2.3.3 Norskfagets innhold og oppbygging

Læreplanen for steinerskolen er først og fremst strukturert etter trinn, deretter fag. Dersom vi ser forbi titlene i læreplanen, finner vi at norskfaglige emner og aktiviteter hører til i alle fagene ved steinerskolen. Å sette grenser for hva som skal trekkes frem her er derfor en

utfordrende oppgave. Dette avsnittet vil fokusere på det faktiske norskfaget, men vil også trekke frem noen elementer fra steinerpedagogisk undervisning som er særlig relevant for faget.

Norskfaget i seg selv kan deles i både litteraturfokuset og språkfokuset undervisning, og i muntlig og skriftlig arbeid. Det er både produktive og reseptive, interne og eksterne prosesser som står i fokus, eller sagt med enkle ord: å lese, lytte, skrive og snakke. Mange av læringsaktivitetene i undervisningen vil angå flere av disse kategoriene.

I de tidligste skoleårene, er steinerskolehverdagen strukturert mindre rundt de konkrete fagene vi kjenner fra offentlig skole, og mer rundt det jeg vil kalle "emnefag". Emnefagene er fag som *formtegnning* og *eventyrfortelling*. Førstnevnte er et fag som øver elevene i å forme figurer og linjer, og senere bokstaver og tall. Formtegnning er spesielt interessant i en moderne skoleepoke, hvor mange offentlige skoler gjør begynneropplæringen i lesing og skriving ved bruk av nettbrett. Utover formtegningen, foregår det meste av undervisning ved første trinn muntlig, (Mathisen, 1996; Weisser, 1996). Å arbeide i det muntlige gir rom for biliddannelse i barna, som senere føres ned i arbeidsbøkene og hjelper dem å huske, men det handler også om å bevare en kulturarv som er formidlet muntlig så lenge vi vet om, (Mathisen, 1996).

Steinerskolens fokus på *kunstnerisk undervisning* stiller visse krav til læringsprosessen, (Weisser, 2020). Intensjonen er at barnet selv skal gå veien fra opplevelse til forståelse og selv gi begrepene innhold, veiledet av læreren. I en slik undervisning blir lærebøkene overflødig, (Weisser, 2020). Det er lærerens oppgave å finne frem til gode kunnskapskilder, lære stoffet godt og presentere dette på en god måte for elevene. Steiner sammenlignet det å gi barn ferdige definisjoner og konturerte begreper med å gi dem et par sko som skal vare resten av livet. På samme måte som en voksende fot etter hvert ikke vil passe i skoen, vil en voksende sjel ikke ta til takke med enkle definisjoner, (Weisser, 2020). Slik undervisningen i steinerskolen legges frem i blant annet læreplanen, kan det virke som den er overmåte orientert mot barnets opplevelser og det å vekke følelser i dem, men med det bakenforliggende målet om frie og selvstendige tenkere. Steiner var tydelig om at når man først nærer og tilrettelegger for viljen og følelsen – og balansen mellom dem – kan tenkningen bygges med dette som grunnmur, (Mathisen, 1996).

Språklæringsaspektet ved norskundervisningen skjer altså gjennom muntlig fortelling og formtegnning i starten, senere ved bokstavforming og skriving. Elevene eksponeres også for

litteratur fra tidlig skolealder, både faglitteratur om historiske samfunn og levemåter og eventyr om mytiske skikkelser. Fortellingene skal lære barna noe, ofte noe de kan kjenne igjen fra egen hverdag eller eget følelsesliv, (Weisser, 2020).

Her blir det sentralt å trekke inn de norskfaglige elementene steinerskolen har i andre fag, som for eksempel eurytmi. Eurytmi er et bevegelsesfag som utøves som pedagogisk kunst, som scenekunst og som terapi, (Bøhn, 1997). Fagets fundament ligger i sang og tale som kombineres med musikalske bevegelser og bevisst bruk av kostymer og evt kulisser, (Bøhn, 1997). Fagets intensjon er å gjøre mennesket til instrument for det musikalske og dikteriske språklige, å la opplevelsen av ord og tone komme til syne og få et uttrykk. Klang, rytmikk, harmonikk og melodi er alle både musikalske og språklige egenskaper og eurytmien forsøker å forbinde dem. Her trekkes altså både det språklige og det litterære elementet i norskfaget frem, ved at man jobber med lyd og form i det språklige og henter det tekstlige materialet i litteraturen. På denne måten kan man si at faget er en støtte eller forlengelse til norskfaget, (Bøhn, 1997).

På mange måter er norskfaget i steinerskolen veldig likt norskfaget i den offentlige skolen. Mange av kompetansemålene fra læreplanen er like eller tilnærmet like. Det som hovedsakelig synes å skille dem er tilnærming, arbeidsmåter og organisering. Med periodeundervisning og norsk som et av hovedfagene får læreren og klassen mulighet til å jobbe med faget og det aktuelle emnet med større tetthet mellom øktene enn dersom timeplanen var lik timeplanen i offentlig skole. Det gir tid til fordypning, (Weisser, 2020).

Vurdering tar også en annen form ved steinerskolen enn ved offentlig skole; steinerskolen kaller seg selv en «karakterfri skole», (Bøhn, 1997). Dette betyr at før tiende trinn, hvor elevene må få standpunkt karakterer som sluttvurdering, gjøres all vurdering i form av skriftlig eller muntlig tilbakemelding. Når skolen ikke gjør bruk av lærebøker for elevene, men lar elevene forme sine egne lærebøker, gir dette også rom for tilbakemelding på arbeidet. Spesielt i hovedfagsøktene jobbes det med silkebøker, eller som noen kaller det «periodehefter», og tilbakemeldingen kan reflektere både forståelsen, ordforråd og rettskriving, samt det kunstneriske aspektet ved illustrasjoner og tegninger, (Weisser, 2020).

2.3.4 Individfokuset

Et av de mer sentrale elementene ved steinerpedagogikken er den individuelle utviklingen. Vi har vært innom de forskjellige menneskelige elementene, fysisk legeme, eterlegemet, astrallegemet og «jeg»-et, samt utviklingstrinnene i syvårsperioder. Sammen utgjør disse grunntanken i det steinerpedagogiske og krever en tilretteleggelse for individets utvikling. Læreren må se hvert enkelt barn og undervisningen må legges opp etter og tilpasses til deres individuelle nivå.

«Den uselviskhet som kreves av en lærer i vår tid, er altså ikke at han skal forholde seg passivt til noe som skjer best på naturens egne premisser, men tvert om følge barnets utvikling gjennom aktiv, deltagende interesse og håndreknings der de trengs. En passiv holdning i stil med «fri barneoppdragelse» utleverer bare barnet til helt vilkårlige påvirkninger uten tanke på å forberede det for et kommende liv.» (Mathisen, 1996, s.187).

Det er også et stort individfokus for lærerens del. Etersom steinerskolen opererer uten lærebøker til elevene, står det på læreren å finne frem til lærestoffet og gjøre det tilgjengelig for barnet. Når det i tillegg skal leveres muntlig, må læreren øve det inn og «eie» lærestoffet. Ofte følger det store, forseggjorte tegninger på tavlen i tillegg, (Weisser, 2020). Læreren må selv ta et stort ansvar for profesjonell utvikling og egenlæring.

2.4 «Kunst og kunstnerisk virksomhet»

Dette er begrepet som først startet dette prosjektet. Det er å finne i læreplanen, og i sin helhetlige kontekst:

«Kunst og kunstnerisk virksomhet gjennomtrenger de fleste aspekter av steinerskolens praksis. Ideelt sett gjelder dette undervisningen i alle fag, skolens arkitektoniske utforming,

lærernes utdanning, skolens møtekultur og sosiale samværsformer.» (Steinerskoleforbundet, 2020)

2.4.1 Hva ligger i begrepet og hvilken betydning har det for norskfaget?

Kunst er et ord vi er kjent med fra før. Store norske leksikon definerer det som visuell kunst; ensbetydende med maleri, skulptur, tegning og grafikk i tillegg til produksjoner av andre medier, som tekstil og video. Ordets etymologiske betydning er dog noe annerledes; det kommer av middel-nedertysk og betyr «ferdighet» eller «det å kunne», (Store Norske Leksikon). Den sistnevnte betydningen blir minst like relevant for å forstå hva steinerskolen legger i begrepet, som den første definisjonen.

Kunstnerisk virksomhet er ikke et begrep man gjerne er like kjent med. Virksomhet alene betyr arbeid, og sammen forstår jeg begrepet som kunstnerisk aktivitet og kunstnerisk arbeid. Det kan imidlertid kanskje også forstås som en *kunstnerisk gjøremåte*. Og særlig med sistnevnte betydning kan vi forstå hvordan ordet relaterer direkte til lærerens ord, valg og handlinger i undervisningen. Hanne Weisser formulerer det slik:

«De kunstneriske og praktiske fagene har helt fra begynnelsen av hatt en sentral plass i skolen – både som egne fag og som verktøy i arbeidet med allmennfag. Og selve undervisningen – lærerens arbeid – er blitt fremhevet som en form for kunstnerisk virksomhet – *kunsten å undervise*.» (Weisser, 2020, s.51)

Steinerskolen er også kjent for sin vektlegging av kreative arbeidsformer og godt håndverk. Vi kan her stille oss spørrende til hva slags kunnskaper og kompetanser som er knyttet til kunstnerisk virksomhet. Mange vil svare *teknikk og talent*, herunder kunsthistorikeren Gunnar Danbolt, (Weisser, 2020). I steinerskolen fokuseres det mye på å øve. Alt håndverk må øves, om det handler om maling, dans, tegning eller skriving, (Weisser, 2020). Også det musikalske hører til i kunstverdenen, og musikk er et sentralt emne i seg selv, men også et verktøy til læring i andre fag. Steiner omtalte musikken som et åndelig fenomen og skolens oppgave blir å forbinde det åndelige i mennesket med musikken, (Weisser, 2020).

Hvilken betydning har så kunst og kunstnerisk virksomhet for norskfaget? Norskfaget er, som tidligere nevnt, både produktivt og reseptivt og både muntlig og skriftlig. Spesielt i det produktive aspektet ved norskfaget blir det relevant for elevene med kunstneriske arbeidsformer. Det kan handle om hvilken type tekst man skriver, hvilket medium man arbeider med, hva slags møte eleven har med den aktuelle sjangeren eller arbeidet og mye annet. Men også i det reseptive aspektet kan kunst og kunstnerisk virksomhet bli et relevant begrep; kunst kan gjelde lærestoffet, det som skal tolkes og forstås. Kunstnerisk virksomhet, altså å arbeide kunstnerisk kan blant annet omhandle hvordan lærestoffet blir presentert for elevene. Slikt arbeid er begrunnet i steinerskolen med at alle barnets sjelskrefter, tanke, følelse og vilje, blir engasjert. Med kunsten som medium engasjeres derfor ikke bare barnets hode, men hele barnet, (Stabel, 2016).

Når undervisningen foregår uten lærebøker står læreren igjen med elever, læreplan og seg selv. Lærestoffet skal tilpasses elevenes alder, slik at de både har rom for å forstå det og at det er rom for begeistring. Kunstnerisk undervisning betyr dermed at læreren streber etter å formidle på en måte som inspirerer, engasjerer og setter elevene i aktivitet, (Weisser, 2020). Denne undervisningsformen medfører at selve undervisningen vil være forskjellig fra elevgruppe til elevgruppe og fra lærer til lærer. Friheten som ligger i en kunstnerisk undervisning gir læreren mange muligheter både i formidling og lærestoffvalg. Kunstnerisk undervisning krever dermed at læreren arbeider med seg selv, i form av å bearbeide sin kunnskap og sine erfaring og bruke seg selv som verktøy i undervisningen, (Weisser, 2020).

2.4.2 «Oppdragelse til frihet»

Steinerpedagogikkens kjerne ligger i denne frihetstanken. Steinerskolen var helt fra sin begynnelse en skole som skilte seg fra den daværende offentlige skolen. Et av de grunnleggende metodiske prinsippene var at all undervisning skulle være kunstnerisk anlagt og i steinerskolens læreplan kan vi lese: «I steinerpedagogikken eksisterer det et slektskap mellom ideen om en oppdragelse til frihet og skolens praktisering av kunstnerisk virksomhet.» (Steinerskoleforbundet, 2020). Steinerpedagogisk litteratur er dog tydelig på at definisjonen av *fri* ikke er fri for ansvar. Steiner knytter menneskets frihet til utviklingen av dets tenkning, (Weisser, 2020). Tenkningen er unik for mennesket; gjennom tenkning får vi muligheten til å være skapende i naturen. Tenkningen er altså en skapende aktivitet, men den

er ikke umiddelbart til stede. Den må fremdyrkes og aktiveres i og av hver enkelt, (Weisser, 1996). Mennesket har dermed en mulighet og et potensiale til å handle i frihet, ifølge Steiner, og denne muligheten er gitt oss gjennom tenkeevnen vår og tenkningens potensielle kraft, (Weisser, 1996). Steinerpedagogikken kan forstås som et forsøk på å legge til rette for at barnet som voksen skal handle ut fra en egen forståelse av etikk og moral, basert på utviklingen av barnets tenkeevne. Den kunstneriske undervisningen har som mål at barnet i frihet utvikler begrepene og senere, som voksen handler ut fra sin frie erkjennelse, (Weisser, 2020).

Fra læreplanen kan vi lese at steinerskolens idé om oppdragelse til frihet, stammer av en dyp respekt for menneskets unikhhet. Frihet skal ikke forstås som en separasjon eller emansipasjon, men som idealet om at elevene skal kunne utvikle sin evner og talenter slik at de kan forholde seg aktiv og ansvarstagende til seg selv og omverdenen. Frihetsbegrepet er knyttet til harmonisk utvikling av tanken, følelsen og viljen og det kroppslige og fysiske, (Steinerskoleforbundet, 2020).

2.5 Språksyn i steinerskolen

2.5.1 Funn fra bacheloroppgaven

Steinerlitteraturen forteller svært lite om steinerskolens språksyn og praktisering av det, men gjennom arbeidet med bacheloroppgaven min i 2019 kom jeg, gjennom å sammenligne utsagn fra læreplanen i norsk og fremmedspråk med litteratur om språklæring til en konklusjon om hva steinerskolens språksyn er. En viktig definisjon er at med språksyn mener jeg her skolens syn på når og hvordan man lærer språk. Det er ingen klare uttalelser i steinerskolens læreplan som sier "vårt språksyn er ... ", men dette finner man trolig heller ikke i andre skolers læreplaner. Hva som gjelder som språksyn blir derfor opp til forskeren å tolke.

Det sitatet fra steinerskolens læreplan som jeg synes best kan forklare skolens språksyn er følgende,

«Vi lærer språk hele livet i en kontinuerlig prosess, vi lærer det i alle situasjoner vi er del av, og vi lærer det på alle mulige måter, ved ubevisst lytting, ved naturgitt herming og ved bevisst øvelse.» (Steinerskoleforbundet, 2007)

Man kan her merke seg at sitatet er hentet fra steinerskolens forrige læreplan. Dette er fordi det var det sitatet jeg brukte i bacheloroppgaven, da læreplanen for 2020 ikke var tilgjengelig på det tidspunktet. Den nye læreplanen inneholder ikke dette utsagnet, men jeg ser det likevel som en god representasjon av steinerskolens tilnærming til språklæring og velger derfor å la det stå. I læreplanen av 2020 kan vi finne et helt annet, men like gjeldende sitat,

«I flere av sine pedagogiske foredrag peker Rudolf Steiner på en sammenheng mellom den motoriske utviklingen og fremveksten av språk- og tenkeferdigheter. Kroppen har sin egen grammatikk og logiske struktur. Gjennom en pedagogisk vektlegging av bevegelse, koordinasjon og balanse, vekkes det i barnet en sans for sammenhenger, for årsak og virkning og for utforskningens mange muligheter.» (Steinerskoleforbundet, 2020).

Det er spesielt tre tilnærminger til språklæring som er interessante for å forklare eller beskrive steinerskolens språksyn videre.

2.5.2 Chomsky og den naturlige evne

Noam Chomsky er en av de tidligste og mer kjente språkforskerne vi kjenner til. Hans teorier om språk er veldig omdiskuterte, men det er mange språkteorier som har sitt utsprang i Chomskys ideer. Han presenterer en hypotese om at menneske har en medfødt, naturlig evne og tilbøyelighet til språklæring og miljøet rundt oss har minimal effekt. Han argumenterer med at barn kan så mye om språkets struktur, fra veldig ung alder og i mye større grad enn det som er naturlig å forvente. Chomsky mener barn er født med en evne til å oppdage og forstå språkets oppbygging og reglene som følger med, en slags medfødt «grammatikkmal», som er universell og uavhengig av språket barnet vokser opp med, (Lunde, 2019).

Steinerpedagogisk litteratur handler også i stor grad om det naturlige potensiale i mennesket og barnet, men i motsetning til hos Chomsky tydeliggjøres samtidig viktigheten av rammene og miljøet rundt barnet. I den første syvårsperioden skal barnet få sanse og oppleve verden rundt seg, også i form av mellommenneskelig kontakt. Veien er kort fra sprelling til gange og fra babling og lyder til språk og samtale. Barnets egen virkestrang styrer denne

oppdagelsesferden og de voksnes oppgave er å legge til rette for det, (Mathisen, 1996). Altså er evner og vilje iboende i barnet, men det trenger voksne rundt seg som legger til rette for utviklingen av dem.

«Språket trenger tidlig aktiv og nøye pleie. Barn lærer å snakke gjennom talende omgivelser. Det språklige og følelsesmessige forholdet mellom barnet og oppdrageren er det nærende grunnlaget for et godt og differensiert språk.», (Steinerskoleforbundet, 2007)

2.5.3 Critical Period Hypothesis (CPH)

Critical period hypothesis, heretter kalt CPH, har som utgangspunkt at det finnes en kritisk periode for eksponering for et gitt språk. Etter denne perioden blir det svært utfordrende eller umulig å nå samme språklige nivå som ved eksponering innenfor perioden, (Lunde, 2019). Teorien er et samarbeid mellom W. Penfield og L. Roberts, som først presenterte den i 1959, og E. Lenneberg, som plukket den opp og populariserte den i 1967. Ifølge teorien når man et kritisk punkt ved slutten av den potensielle læringsperioden, hvorpå tilegnelsesevnen for språk har signifikant nedgang. Forskerne som støtter seg til teorien er dog uenige om hvilken alder som markerer det kritiske punktet, med et spenn fra 5 til 15 år, (Lunde, 2019).

Flere forskningsprosjekter er gjennomført i nyere tid, blant annet av Hakuta, Bialystok og Wiley, som undersøkte spansktalende og kinesisktalende immigranter til USA; og Snow og Hoefnagel-Höhle, som undersøkte engelsktalende immigranter til Nederland. Ingen av de nevnte studiene fant bevis for at CPH stemmer. Sistnevnte studie fant at den gruppen som raskest tilegnet seg språket var 12-15 åringer, og de som treigest lærte seg språket var 3-5 åringer, (Lunde, 2019). Det er likevel ikke grunn til å avvise hypotesen helt, fordi slike studier gjøres mens forskningspersonene er i læringsprosessen. Vi kan derfor ikke vite om CPH spiller en større rolle for senere språklæring eller om den muligens fører til dypere språklæring.

Det mest sentrale argumentet for å trekke CPH frem som en forklaring av steinerskolens perspektiv på språklæring er at i steinerskolen starter fremmedspråklæringen i både tysk og engelsk allerede i andre klasse.

2.5.4 Anne Høigårds 4 språklige aktiviteter

Anne Høigård presenterer i *Barns språkutvikling* fire sentrale aktiviteter for barns språkutvikling. Det gjelder musiske aktiviteter, god samtale, samvær omkring tekst og allsidig lek, (Høigård, 2013). Aktivitetene fordrer et kulturfellesskap, med barnet som aktiv medskaper og deltaker, (Lunde, 2019).

Musiske aktiviteter dreier seg om lyd, rytme og bevegelse og barnet får oppleve språk gjennom «hele» sanseapparatet. Koblingen mellom spesielt rytme, bevegelse og språk dukker frem hos flere i den steinerpedagogiske litteraturen også. *God samtale* betegner den som engasjerer alle samtalepartnere og som skaper et saksforhold som alle kan relatere til, ikke bare den ene. Den bærer preg av gjensidighet og krever både lytting og refleksjon fra alle parter i tillegg til taleproduksjon. Når barnet får tilknytningsreplikker fra den voksne, altså svar på det barnet sier i form av gjentakelse, bekreftelse eller videreføring er det rom for språkutvikling. *Samvær omkring tekst* angår situasjoner hvor voksne forteller og leser for barn og barn og voksne samtaler om tekstene. På denne måten eksponeres barnet for både skriftspråk og talespråk og lærer gjerne å skille mellom de ved å høre forskjellen i syntaks, ordforråd og bruken av fyllord. *Allsidig lek* er den eneste av de fire aktivitetene som er styrt av barnet selv. Det er gunstig med voksnes tilrettelegging for lek, men leken springer ut fra barnet selv og tilhører barnet. Særlig rollelek er sentral for språkutvikling, (Lunde, 2019).

Disse språklige aktivitetene og formålet med dem gjenspeiler både sitatet fra læreplanen i punkt 2.5.1 og steinerskolen generelle tilnærming til undervisning og læringsaktiviteter. Viktigheten ved lek er fremhevet flere ganger i både læreplan og steinerpedagogisk litteratur og musiske aktiviteter likedan. Steinerpedagogikken er også engasjert i lærerens posisjon og funksjon som en trygg voksen og legger mye vekt på relasjonsbygging mellom lærer og elev.

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg beskrive kjennetegn ved kvalitativ metode, noe mer inngående om observasjon og intervju samt hvilke fordeler som ligger i å kombinere de to (observasjon og intervju). Deretter beskrives utvalget i studien min, intervju- og observasjonsprosessen, analyse av datamaterialet, og til slutt, etiske hensyn, reliabilitet og validitet.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Vi skiller vanligvis mellom to hovedmetoder innen samfunnsvitenskapelig forskning; kvalitativ og kvantitativ metode. Forberedelser, datainnsamling og tolkning/analyse vil være veldig forskjellig for de to, (Neteland & Aa, 2020). Kvantitativ metode forholder seg til data som angår det kvantifiserbare, altså antall og størrelser m.m.. Kvalitativ metode handler i større grad om egenskapene ved et utvalgt fenomen – altså fenomenets kvaliteter. Kvalitativ metode er nyttig hva angår de ikke-kvantifiserbare fenomen, samt mindre kjente fenomen og forskning av liten størrelse. Kvalitativ metode er i mange tilfeller lite overførbar, (Johannessen et al., 2010). Vi undersøker som regel et fenomen som gjelder en helt konkret arena og går ofte tett på informantene for å forstå deres opplevelser av det studerte fenomenet. Denne oppgave handler eksempelvis om tre lærere ved den norske steinerskolen, og resultater og funn vil ikke være overførbare til den tyske waldorfskolen; heller ikke den offentlige skolen i Norge. Dataene jeg finner vil være unike for de konkrete skolene jeg undersøker, men fordi jeg undersøker flere forskjellige steinerskoler kan vi spekulere i om resultatene muligens kan være gjeldende også for andre steinerskoler. Målet med kvalitativ forskning er snarere å skaffe et helhetlig bilde eller dybdeforståelse av fenomenet som studeres, heller enn overførbare og allmenngyldige resultater, (Johannessen et al., 2010). Kvalitativ forskningsmetode består av mange «underkategorier» eller metoder og konkret metode velges ut fra forskningens tema og undersøkelsesobjekt. Metoden må være relevant for det man ønsker å undersøke, på denne måten kan forskeren besvare problemstilling eller forskningsspørsmål. En av de større forskjellene på kvantitativ og kvalitativ metode er

fleksibilitet. Kvantitativ forskning er generelt lite fleksibel. I for eksempel spørreskjemaer eller surveyer vil deltakerne bli stilt identiske spørsmål i samme rekkefølge, slik at svarene kan sammenlignes på tvers av settinger (Christoffersen & Johannessen, 2012). Kvalitativ forskning vil derimot ofte gi rom for spontanitet og tilpasning i interaksjon mellom forsker og deltaker. Spørsmålene er ofte åpne og varierer fra deltaker til deltaker. Fordi målet med kvalitativ forskning ikke er allmenngyldige resultater vil forskningssituasjonene, eksempelvis intervju, være mindre formelle enn ved kvantitativ forskning (Christoffersen & Johannessen, 2012).

3.2 Valg av metode og utfordringer

Det jeg ville undersøke i dette forskningsprosjektet var hvordan steinerskolen praktiserer idealene fra læreplanen. - Er det samsvar mellom læreplanen og undervisningen? Stemmer lærernes holdninger overens med steinerskolens offisielle standpunkt hva angår språklæring og kunst og kunstnerisk virksomhet som en del av undervisningen? Valg av forskningsmetode måtte selvfølgelig springe ut herfra. Hvordan kunne jeg best svare på disse spørsmålene? Jeg bestemte meg raskt for at intervju av lærere ville være en god hovedmetode for forskningen, ettersom den skulle sentreres rundt lærerens praktisering og tolkning av læreplanen. For å styrke forskningen, og ikke gjøre meg avhengig kun av lærernes ord om egen praksis og tolkning, ønsket jeg også å observere undervisning i norsk, og observasjon ble valgt som supplerende metode.

Dette forskningsprosjektet ble gjennomført våren 2021, som betyr at det ble tungt påvirket av virusutbruddet Covid-19 og de medfølgende restriksjoner. Jeg kontaktet de aktuelle skolene i november/desember 2020 og planla å gjennomføre både intervju og observasjon innen utgangen av januar 2021. På denne tiden var det svært strenge restriksjoner angående sosialisering og nødvendig kontakt mellom mennesker og det ble veldig utfordrende å overbevise skolene om å ta imot en student til både intervju på tomannshånd og observasjon i klasserommet med 15-30 elever, til tross for at flere av de aktuelle informantene var tydelig interesserte og engasjerte i prosjektet. Observasjonen ble derfor ikke gjennomført før midt i mars og intervjuene ble gjennomført i slutten av mars/starten av april. Intervjuene var planlagt

gjennomført ansikt til ansikt, men de deltagende skolene ville helst kun gjennomføre det mest nødvendige mens jeg var til stede, og intervjuene ble derfor gjort over video-samtale/telefon.

3.3 Intervju

3.3.1 Hvorfor intervju?

Intervju kan være både kvantitativt og kvalitativ, men vil ta veldig forskjellig form basert på hvilken type forskning man gjennomfører. Det kvalitative intervjuet handler i hovedsak om å fortolke og forstå informantens erfaringer og synspunkt (Neteland & Aa, 2020). Basert på forskningsspørsmålene mine, som alle handler om hvordan idealer eller synspunkt som presenteres i læreplanen praktiseres i skolehverdagen, var det spesielt interessant å få høre lærernes perspektiv og tanker om egen arbeidshverdag samt hvordan de arbeidet med tolkning av læreplanen. Intervju er en god metode for å få innblikk i dette. Et spørreskjema ville gitt lite rom for uttrykk fra informantene, (Christoffersen & Johannessen, 2012). I tillegg opplever jeg det som svært gunstig å la informantene selv styre samtalen innenfor de gitte rammene. Jo friere informantene snakker, jo mer autentisk og trygg samtalesituasjon, jo mer innsyn i informantenes tanker og hverdag. Valget landet derfor på semistrukturert intervju. Jeg lagde en intervjuguide med spørsmål som utgangspunkt for samtalen med informanter og vi bevegde oss gjennom denne på forskjellig vis i hvert intervju.

3.3.2 Planlegging av intervju

Intervju som datainnsamlingsmetode krever en del forberedelser, (Neteland & Aa, 2020). I tillegg til vanlige hvem/hva/hvor/når-spørsmål, bør forskeren ha klagjort nødvendig utstyr, som opptaksutstyr til for eksempel lyd/video, samt ha en «back-up plan» i tilfelle ting skjærer

seg. I tilfeller der det er vanskelig å treffes ansikt til ansikt bør forskeren også ha en plan for hvilket medium intervjuet skal gjennomføres over. Skal det gjøres på telefon, over videosamtale, skriftlig? I mitt tilfelle ble de tre intervjuene planlagt gjennomført over videochat, men vi opplevde flere tilkoblingsbrudd ved ett av dem og overførte intervjuet til telefon. Utarbeiding av intervjuguide ble gjort i samarbeid med veileder og basert på de forskningsspørsmålene vi formulerte tidlig i forskningsprosessen.

En intervjuguide bør inneholde en presentasjon av forsker, en presentasjon av prosjektet, informasjon om dokumentasjon og oppbevaring av data. Den bør garantere anonymitet og tydeliggjøre informantenes rett til å avslutte deltakelsen når som helst, ((Christoffersen & Johannessen, 2012). Etter at disse kravene er oppfylt, kan man fokusere på det faktiske temaet og innholdet i intervjuet. Det kan være gunstig å starte med noen enkle faktaspørsmål for å etablere relasjon mellom informant og intervjuer, samt starte en prosess som muligens er fremmed på trygg grunn,(Christoffersen & Johannessen, 2012); hva slags utdanning har informanten? Har informanten jobbet noe annet sted enn ved den gjeldende skolen? Hvilke fag liker informanten best å jobbe med? Noen av disse spørsmålene stilles gjerne utelukkende for å gjøre informanten komfortabel, andre kan være nyttige for å etablere informantens kjennskap til tema for intervjuet. I mer strukturerte intervjusituasjoner introduseres kanskje hvert tema med introduksjonsspørsmål, med enkle betraktninger om saken, før man beveger seg mot nøkkelspørsmålene, som utgjør kjernen i intervjuet, (Christoffersen & Johannessen, 2012). I mindre strukturerte intervju vil kanskje intervjuer benytte seg av den naturlige dynamikken i samtalen for å bevege seg mellom tema og spørsmål. I noen tilfeller kan intervjuer oppdage at informantens spontane bidrag er mer interessante enn intervjuers planlagte spørsmål og overganger.

Det er viktig å stille gode spørsmål. En selvfølgelighet, dersom man vil unngå å styre samtalen veldig rigid, er å unngå ja/nei- eller lukkede spørsmål,(Neteland & Aa, 2020) . I enkelte tilfeller er slike spørsmål nødvendige, men mange ganger vil svarene gi lite informasjon og ikke føre samtalen noe særlig videre. Det er også viktig å ha tenkt gjennom hvorvidt man uttrykker holdning i spørsmålsformuleringen. Spørsmålene bør ikke være negativt ladet, for eksempel: «synes du at bruk av digitale verktøy i skolen er hemmende for samarbeid mellom elevene?». Her ligger det en tydelig forventning om at det er en

sammenheng mellom digitale verktøy og manglende samarbeid mellom elever, og spørsmålet vil være veldig ledende.

3.3.3 Gjennomføring av intervju

Det kan være meget fordelaktig å ha øvd på intervjusituasjonen i forkant av selve intervjuet. For mange vil bachelor-/masteroppgave være første forskningsprosjekt der man benytter intervju som metode, og det er stor sjanse for at en slik fremmed situasjon vil fremkalle nerver hos både intervjuer og informant. Som intervjuer har man både ansvar for situasjonen og interesse av at samtalen beveger seg. Dette for å holde på informantens interesse og å få tak i svar på spørsmålene for å sikre at man sitter igjen med et godt datamateriale, (Neteland & Aa, 2020). Noen ganger vil man måtte forklare hva man mener med enkelte begreper man tar i bruk eller stille spørsmålet på en annen måte. Det vil også være relevant å tenke gjennom ens respons til informantens bidrag; bekræftende nikk eller et «fortell mer om det!» kan være nødvendig for å få utdypende svar.

I starten av selve intervjuet bør intervjuer be informanten om tillatelse til å gjøre opptak av intervjuet, selv om dette også bør være avklart i forkant. Deretter informeres informanten om sine rettigheter, forsker og prosjekt introduseres og intervjuer forsikrer informanten om dataoppbevaring og sikring av anonymitet. Ettersom mine intervju ble gjennomført i en periode med svært strenge krav til smittevern og sosial distansering, ønsket informantene og skolene deres at jeg oppholdt meg så lite som mulig ved deres campus. Det ble derfor naturlig å observere fysisk i klasserommene, men gjennomføre intervju digitalt. Intervjuene ble derfor gjort gjennom digitale medier basert på informantenes kjennskap til dem. I to tilfeller brukte vi «Zoom» som verktøy, i ett tilfelle brukte vi «Microsoft Teams». Ved starten av intervjuet introduserte jeg meg og ba deretter om tillatelse til å gjøre lydopptak. Jeg gjorde lydopptak både gjennom datamaskinen og en separat lydopptaker, for å være sikker på at jeg ikke mistet noe. I det ene tilfellet hadde informanten, tross informasjonsskrivet som ble forhåndssendt, ikke fått med seg at jeg ville gjøre lydopptak og ble litt skremt av det. Da ble det ekstra sentralt å være tydelig om dette i starten av intervjuet.

Jeg gjennomførte tre intervju, ett med hver informant. Alle intervjuene tok forskjellig form, og svarene var veldig forskjellige. Den ene informanten var tydelig ukomfortabel med intervjusituasjonen, og dette intervjuet ble kortere enn de andre to. I det tilfellet bevegde vi oss mer rigid gjennom intervjuguiden enn med de andre informantene. Jeg hadde estimert at intervjuet ville ta ca en time i hvert tilfelle. I ett av tilfellene ble vi nødt til å avslutte uten å ha vært innom alle de ønskede punktene, da intervjuet ble gjort midt på dagen og informanten måtte videre til undervisning. I det siste tilfellet varte intervjuet nærmere to timer, fordi informanten var engasjert i temaet og hadde tid til at vi strakk det lenger. Intervjuguiden er å finne som vedlegg 1.

3.4 Observasjon

3.4.1 Hvorfor observasjon?

I utgangspunktet valgte jeg intervju som metode, men i utforming av intervjuguide og forskningsspørsmål slo det meg at det ville være interessant å kunne trekke linjer mellom informantenes tanker og holdninger og deres undervisningspraksis. Observasjon ble altså valgt som supplerende metode. Observasjon gir kun et innblikk i det som skjer i det observerte øyeblikket, det kan gi svært lite informasjon om fortid eller fremtid, (Kleven et al., 2011). Det er derfor begrenset hvor mye en observatør kan lære om lærernes undervisningspraksis med disse korte innblikkene. Mye av læreres undervisningskunnskap er taus kunnskap. Det er ikke sikkert vi kan beskrive hva vi kan og hvilke vaner vi har. Det kan også lett være avvik mellom det informantene tenker om sin egen undervisningspraksis og det de faktisk praktiserer. «Det er ikke sikkert at det vi sier vi gjør, er det vi faktisk gjør», (Johannessen et al., 2010). Fordi smittesituasjonen med Covid-19 var som den var, ble det bestemt at jeg fikk observere én økt med hver av informantene. I informasjonsskrivet uttrykte jeg et ønske om å observere 1-5 økter, ettersom hva som passet for informantene, så én økt var mindre enn håpet, men også forståelig basert på den situasjonen vi befant oss i.

Min observasjonsmetode har jeg valgt å kalle *passiv, deltakende, ustrukturert observasjon*. Forskjellige fagbøker definerer deltakende observasjon på forskjellige måter, og det er for meg uklart hvor grensene for «deltakende» går. De nasjonale forskningsetiske komiteene definerer deltakende observasjon slik:

Deltagende observasjon er en betegnelse som brukes mer eller mindre synonymt med feltarbeid, men betegnelsen deltagende observasjon peker mer spesifikt på de handlingsprinsipper metoden bygger på: Forskeren skal nemlig på samme tid delta og observere, (den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap, 2016).

Man kan helt klart argumentere for at det å være til stede i settingen hvor observasjonen foregår er å være deltakende, da man vil påvirke situasjonen kun ved å være til stede. Det er fremmed for de fleste elevgrupper at det sitter et ukjent menneske og ser på undervisningen og noterer. Kanskje er de nysgjerrige på hva som noteres, kanskje er de redd for at observatøren skriver om dem? Poenget er at observatøren, ved å være til stede i observasjonssettingen, vil påvirke aktørenes handlinger. Vi kan derfor ikke bruke ikke-deltakende om observasjon der forskeren er til stede og synlig for aktørene. Deltakende observasjon kan også bety at observatøren aktivt er en del av aktivitetene hen observerer. Dette var ikke min intensjon, jeg ønsket å sitte så umerkelig og diskret som mulig, og dermed minimere min effekt på observasjonssettingen. Jeg har derfor valgt å legge til ordet «passiv» i min definisjon.

3.4.2 Planlegging av observasjon

Ettersom det var svært få observasjonsøker jeg hadde til rådighet, bestemte jeg meg tidlig for at jeg ville fokusere utelukkende på læreren som aktør. Skolene og elevene ble informert om at jeg ikke ville notere informasjon om elevene i det hele tatt, kun om læreren. Jeg valgte også å ikke snevre fokuset mitt noe videre enn følgende: 1) fokuser på læreren. 2) noter lærerens handlinger og uttalelser som er relevante for undervisningsøktens innhold, ikke alle bevegelser og ikke kommunikasjon med enkeltelever, 3) noter kun om elevgruppen for å

gjøre rede for engasjement/sinnsstemning eller elevers uttalelser dersom de angår undervisningen direkte. Det var viktig for meg å sikre både lærer og elevers, men særlig elevenes anonymitet. Aktørene skulle derfor noteres med forkortelsene L for lærer og E for elev/elever.

På samme måte som vi skiller mellom deltakende og ikke-deltakende observasjon, må vi skille mellom strukturert og ustrukturert observasjon. Strukturert observasjon betyr at forskeren opererer med et skjema med forhåndsbestemte kategorier over hva som skal registreres, (Christoffersen & Johannessen, 2012). En ustrukturert observasjon vil bære mer preg av at forskeren ikke nødvendigvis har gjort seg opp en mening på forhånd om hvilke detaljer som skal observeres og registreres. Forskeren går inn i observasjonssettingen med åpenhet, og denne formen for observasjon kan gi større rom for fleksibilitet. Ved ustrukturert observasjon er det vanligere med manuelle notater, (Christoffersen & Johannessen, 2012). Etersom jeg ikke hadde snevret mitt observasjonsfokus på detaljnivå, ble det logisk for meg å benytte meg av ustrukturert observasjon.

Enhver forsker som utfører observasjon vil gå inn i forskningssituasjonen med sin bakgrunn og sine antakelser, (Kleven et al., 2011) Det er uunngåelig at man som observatør filtrerer det observerte gjennom denne «lupen» på godt og vondt. Det er viktig at man som forsker er klar over at man har med seg dette inn i forskningen og er bevisst på hvordan det farger forskningssituasjonen. I mitt tilfelle, ettersom jeg blant annet ønsket å undersøke lærernes praktisering av læreplanens idealer om kunst og kunstnerisk virksomhet, gikk jeg inn i observasjonssettingen med en forventning om å finne spor av kunstnerisk virksomhet i undervisningsøkten. Med disse forventningene som lupe, vil det være naturlig at man som forsker «leter etter» og er spesielt våken for bevis på at det stemmer. Da er det også større sannsynlighet for å finne nevnte bevis. Slike bevis blir dog ikke tydelige i observasjonsnotatene før forskeren går i gang med tolkningsarbeidet.

3.4.3 Gjennomføring av observasjon

Det er sentralt for å opprettholde etisk forskning at alle deltakende parter vet hva som skjer og hvilke situasjoner som blir undersøkt. Jeg sendte derfor ut informasjonsskriv med samtykkeskjema til de involverte lærerne og skolene med forespørsel om å dele informasjonsskrivet med elever og foreldre. Dette ble sendt ut flere uker før jeg møtte opp på skolene. Ved starten av undervisningsøktene jeg skulle observere ga lærerne beskjed til elevene om at nå hadde de besøk av en student som skal forske på steinerskolen og ved alle anledningene ble elevene minnet på at de hadde fått informasjon om dette i forkant. Jeg fikk i to av tilfellene selv fortelle hvem jeg var og hva jeg skulle, og i det siste tilfellet dekket læreren informasjonen på en god måte uten mitt bidrag. Jeg fikk tydeliggjort at jeg fokuserte kun på læreren og at jeg ikke kom til å skrive ned informasjon om elevene i det hele tatt. De kunne bare late som at jeg ikke var der.

Jeg satt ved en sidevegg med utsikt over både lærer og elever i alle observasjonssituasjonene. Jeg noterte mine observasjoner med penn og skriveblokk. Jeg noterte observasjoner om hvordan klasserommet så ut – hvilke farger på veggene, hvilken dekor? Jeg noterte hvordan læreren og elevene brukte rommet og hvilken stemning som føltes – var elevene engasjerte? Avkoblede? Utover dette brukte jeg observasjonsøktene på å notere detaljer om lærerens uttalelser og handlinger – hvilke oppgaver gir læreren til elevene, hva slags spørsmål stilles til undervisningen? I de tilfeller der elevenes verbale bidrag var relevant for undervisningen noterte jeg hva som ble sagt av elever også, men for å sikre deres fullstendige anonymitet, ble elevutsagn notert (for eksempel) slik: «En E stiller spørsmål om hva determinisme er». Ingen videre informasjon om elevene som individer eller gruppe. Ved slutten av undervisningsøkten, når læreren sendte elevene ut av klasserommet, eller selv forlot rommet, fulgte jeg læreren. I de tilfellene der det var rom for videre samtale, småpratet vi litt om hva som skjedde i undervisningsøkten. Jeg takket for tiden og muligheten. I alle tilfeller var observasjonsøkten, samt intervjuet, hele relasjonen mellom meg som forsker og lærerne som forskningsobjekter. Det var derfor ikke grunn til å ta spesielle hensyn i avskjedsprosessen. Alle observasjonsøkter ble gjennomført i forkant av intervjuene, og dersom lærerne hadde mer de ville fortelle tydeliggjorde jeg så godt jeg kunne at det var rom for dette i intervjuprosessen.

3.5 Utvalg

Ettersom jeg hadde valgt meg steinerskolen som undersøkelsesobjekt helt i starten av prosjektet, stilte jeg med et smalt utvalg skoler som tilfredsstilte kravene. Alle skoler i prosjektet måtte være 1) steinerskoler og 2) innen en avstand som ikke krevde flere dagers reise. Med Bergen som utgangspunkt er det altså kun noen få skoler som mulig kunne delta i forskningsprosjektet. Jeg tok tidlig kontakt med alle de aktuelle skolene og brukte flere måneder på å nå mennesker som var interesserte i å delta – eller som videre kunne sette meg i kontakt med noen som kunne være interessert. Jeg har, gjennom slekt og familie to bekjenskaper som var ansatte ved hver sin steinerskole, og ba disse om tips til mulige informanter. På denne måten kom jeg til slutt i kontakt med en lærer ved en av skolene som uttrykte interesse, samt en administrativt ansatt ved en annen skole. Sistnevnte åpnet opp for intervju og observasjon av 3 forskjellige lærere ved skolen. Utvalget mitt er altså ganske tilfeldig, men basert på bekjenskaper av bekjenskaper og lignende. Tidsrammene var i hovedsak det som i størst grad satte begrensninger for antall informanter. Planen ble derfor å forsøke å få intervju og observasjon av en til to lærere ved hver skole blant tre skoler. Den ene av de tre skolene ble veldig utfordrende å etablere kontakt med, og jeg satt igjen med to. Ved den ene skolen ble det kun en informant og ved den andre skolen ble det tre informanter; en som stilte både til observasjon og intervju, en som stilte som observasjonsobjekt og en som stilte som intervjuobjekt. Resultatet ble altså tre observasjonsøkter og tre intervju.

Fordi det tok så lang tid og ble så vanskelig å etablere kontakt med de aktuelle skolene, så jeg ikke rom for å «forhandle» eller argumentere for et heterogent utvalg. Jeg endte likevel opp med informanter av forskjellige kjønn, forskjellige aldre, forskjellige arbeidsplasser og forskjellige bakgrunner. Det er nok *snøballmetoden* (Christoffersen & Johannessen, 2012), som blir mest dekkende begrep for rekrutteringsprosessen av mine informanter.

3.6 Dokumentasjon og analyse

Observasjonsnotatene mine ble i første omgang lagret som manuelle notater og senere skrevet inn på data. Jeg gjorde så godt jeg kunne for å dokumentere observasjonen på lik måte hver gang. Transkripsjon av intervjuopptak er gjort gjennom diktat-funksjonen i Microsoft Word. Denne er en god hjelp i å få nedskrevet mye, men det er også en viss feilmargin, som betyr at jeg i etterkant har måttet gå gjennom den «med lupe». Transkripsjon av lydopptak betyr dessverre også at en del kommunikasjon går tapt. Blikk og miner, gestikulasjoner og tonefall blir ikke en del av transkripsjonen. Slik kommunikasjon er kontekstavhengig, den hører til en dialog der partene kan se og/eller høre hverandre. Uten en universell standardisering og koding for transkripsjon, har jeg måttet gjøre noen valg i hvordan jeg ville formidle. Pauser er fjernet, det er også «mm» eller «ehm»-type lyder. Der setningene til informanten ikke henger sammen har jeg trukket dem sammen. Rapportering av funnene kommer naturlig nok gjennom denne masteroppgaven.

Det som altså utgjør grunnlaget for analysematerialet i mitt masterprosjekt, er intervjutranskripsjon og observasjonsnotater. For å få tak i meningsinnholdet i intervjutranskripsjoner, bør forskeren benytte seg av et system. I denne konteksten, skal ikke jeg som forsker få tak i noe videre innhold enn det som blir sagt. Jeg undersøker ikke dialekter eller grammatikk. Det er kun det faktiske, talte innholdet som er undersøkelsesobjekt. Det betyr likevel ikke at jeg bare kan transkribere og være ferdig med notatene. For å finne frem til meningsinnholdet må jeg kategorisere eller kode innholdet; altså identifisere hvilke deler av informantens utsagn som er relevante for forskningsprosjektet, (Neteland & Aa, 2020). Jeg gjorde dette på enkleste mulige måte for meg: jeg gjorde tydelig skille mellom hva som sies av intervjuer (meg) og informant ved bruk av fargekoder. Jeg renskrev transkripsjonen slik at setningene henger sammen og jeg kan forstå hva informantene prøvde å fortelle. Jeg sorterte utsagnene i avsnitt med samme tema. De utsagnene jeg vurderte som særlig relevante ble raskt understreket i dokumentet og kodet etter kategori. Enten angår de kunst og kunstnerisk virksomhet eller språksyn og språklæring. I de tilfellene sitatet er relevant for begge kategorier er dette også markert. Alt som er inkludert fra intervjutranskripsjonene er altså brukt for å illustrere lærernes holdninger eller «bevise» det faglitteraturen forteller.

Fra observasjonsnotatene uthevet jeg de observasjonene som var særlig relevante og fargekodet dem i forhold til hvilken kategori de hører til; enten handler det om kunst og

kunstnerisk virksomhet, eller om språksyn og språklæring. Observasjonsnotater er brukt i oppgaven for å illustrere eller underbygge ting som ble sagt i intervju, for å komme med ytterligere supplerende eksempler eller i noen tilfeller kontrastere med det læreren eller det faglitteraturen forteller. Når jeg her bruker ordet «relevant» har jeg gjort noen tolkende avgjørelser. Disse begynner allerede i felten; forskeren gjør seg opp tanker om det hen observerer og registrerer. Observasjonsnotater bør likevel være frie for tolkning i seg selv. De skal gi en objektiv oppsummering av situasjonen som undersøkes, (Neteland & Aa, 2020). Som forsker må jeg derfor hele tiden være bevisst på hvordan min bakgrunn, mine erfaringer i skolen og min forforståelse av forskningsobjektet farger oppfatningen og fortolkningen av den og påvirker forskningen. Jeg har av den grunn vært opptatt av å gjengi sitater og sammendrag fra intervjuene i så nøyaktig form som mulig. Valg av litteratur å støtte teori-kapittelet mitt på er også sentralt for fortolkningen av datamaterialet. Jeg begynte først med å velge meg ut planlagt faglitteratur, deretter gjennomførte jeg datainnsamling og analyse av denne, og deretter gjorde jeg nye valg av faglitteratur som fremsto relevant. Funnene har derfor en direkte påvirkning på valg av litteratur, samtidig som litteraturen jeg har benyttet meg av har farget fortolkningen av datamaterialet. Denne påvirkningssirkelen hører hjemme i hermeneutikken og kalles hermeneutisk sirkel eller hermeneutisk spiral, (Kleven et al., 2011).

I arbeidet med å analysere datamaterialet kom jeg frem til at forskningsspørsmålene mine ikke dekket funnene på en tilstrekkelig måte, informantene hadde mye å fortelle om et emne som jeg ikke hadde vurdert som så relevant tidligere. Resultatet er at jeg har tilføyd et slags ekstra forskningsspørsmål: *hvordan tolker og praktiserer lærerne læreplanens oppfordring om oppdragelse til frihet?* I kapitlene om funn og drøfting vil jeg forsøke å besvare dette.

Transkripsjon av intervjuene mine vil ikke være vedlagt i denne oppgaven, både fordi det kun er små utdrag som er spesielt relevante og fordi intervju-transkripsjonene tilsammen utgjør i overkant av 30 sider med tekst. Det som er relevant for denne oppgaven vil jeg presentere i kapittelet med funn og resultater.

3.7 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Kvalitativ forskning handler, som jeg har nevnt tidligere, i stor grad om å forske på det som ikke lar seg måle og telle, (Johannessen et al., 2010). Det er derfor veldig viktig å være bevisst på at studien må gjøres på grundig og troverdig vis og at man må kunne gjøre godt rede for metodevalg og vise til funn og teori når man trekker koblinger og konklusjoner, (Christoffersen & Johannessen, 2012). Så Hvordan kan vi kvalitetssikre kvalitativ forskning? Dette handler om både validitet – gyldighet, reliabilitet – troverdighet og overførbarhet.

3.7.1. Reliabilitet

Min dokumentasjon av forskningsprosjektet jeg har gjennomført, har som oppgave å vise at forskningen er troverdig og pålitelig. Dokumentasjonen bør kunne svare på alle kritiske spørsmål og skape tillit til forsker og forskning. Reliabiliteten handler spesifikt om hvor nøyaktige data jeg har, hvordan materialet er samlet inn, hvordan det er bearbeidet og hva jeg har hentet ut fra det, (Christoffersen & Johannessen, 2012). En måte å teste reliabiliteten på er å gjøre en re-test av noe som allerede er testet, enten på en annen gruppe eller på same gruppe i et annet tidsrom eller av en annen forsker/forskergruppe. Slik testing av reliabilitet er ikke alltid mulig å gjennomføre, og kvalitative intervju med løse struktur er eksempel på forskning som er vanskelig å sikre mtp validitet. Resultatene av intervjuet er jo avhengig av intervjukontekst, og en annen forsker ville fått andre svar og stilt andre spørsmål, og det samme ville jeg gjort dersom jeg skulle gjennomført intervjuene på nytt.

Forskningsresultatene er altså veldig situasjons- og kontekstavhengige og på den måten kan man stille seg kritisk til reliabiliteten ved forskningen. Denne forståelsen av reliabilitet blir altså noe smal i kontekst av kvalitativ forskning. Da er det min oppgave som forsker å tydeliggjøre at prosessene mine er pålitelige og være så transparent som mulig i dokumentasjonen.

Intervju er som nevnt hovedmetode for forskningen, men ved å bruke observasjon som supplerende metode, sitter jeg igjen med datamateriale av to veldig forskjellige typer, som

igjen kan styrke reliabiliteten ved forskningen. Jeg har skrevet, og ren-skrevet observasjonsnotatene så nøyaktig og objektivt som mulig og ikke inkludert noen spekulasjoner i hvorfor/hvordan aktørene handlet som de gjorde. Min tilstedeværelse i klasserommet under observasjonen er likevel en forstyrrende og påvirkende faktor, og når observasjonen var så korte og få økter, ble min påvirkning trolig større enn den ville vært over tid. Det er også uheldig og kritikkverdig at observasjonsøktene var såpass korte og få at det ikke er mye å inkludere derfra i dokumentasjonen av forskningsprosjektet. Hver observasjonsøkt resulterte i omtrent én håndskrevet side med informasjon.

Likedan var jeg opptatt av å ikke stille ledende spørsmål i intervjuprosessen, og brukte mye tid sammen med veileder på å bearbeide intervjuguiden slik at jeg var trygg på at spørsmålene var nøytrale. De spørsmålene som potensielt dukket opp spontant var utsprunget av informantens bidrag, og hele veien innledet med utsagn som: «Interessant! Dette kan jeg lite om, kan du fortelle mer om det?» Man kan likevel alltid stille spørsmål ved hvorvidt transkripsjonen av intervju er gjort på riktig måte, slik at mitt tolkningsmateriale faktisk gjengir det som ble sagt i intervjuet. Dette er en utfordrende kritikk å svare på, fordi ved muntlige intervju der informantene ikke får vite spørsmålene i forkant bærer utsagnene deres veldig preg av at de tenker mens de snakker. Transkripsjonene mine inneholdt derfor veldig mange gjentakelser i starten, både av ord og fraser, som jeg i hovedsak valgte å fjerne. Jeg var opptatt av å høre gjennom intervju-opptaket på nytt mens jeg gjennomførte denne prosessen for å sikre at jeg forsto utsagnet på riktig måte og ikke la ned min egen tolkning i transkripsjonene. Det meste av transkripsjonsarbeidet ble også gjort raskt etter gjennomført intervju, slik at jeg husket så mye som mulig fra selve intervjuet. Transkripsjonen ville trolig også vært noe annerledes dersom det var en annen forsker som gjennomførte den, men det ville forhåpentligvis være snakk om minimale forskjeller. Det samme gjelder dersom dette forskningsprosjektet var et samarbeid mellom flere, da ville vi i større grad kunnet sikre objektivitet og reliabilitet. Dette blir derfor en svakhet ved forskningen.

En annen mulig kritikk av forskningen er at utvalget er veldig smalt. Det er få informanter, fra få skoler, og når hele utvalget er sentrert rundt at jeg forsker på Steinerskolen blir det også en mulig svakhet. Steinerskolen – og kanskje hele steinermiljøet – er for mange en lukket arena. Det er mye mindre grad av innsyn i denne pedagogikken og praktiseringen av den fra et

akademisk perspektiv. Den offentlige skolen er, for lærerutdanningsinstitusjonene en praksisarena og samarbeidspartner gjennom hele utdanningsløpet. Den er også gjenstand for mange og store forskningsprosjekt. Steinerskolen, som en privatskole og som en praktisering av egen pedagogisk retning, er ikke praksis- eller samarbeidspartner for utd.institusjoner annet enn steinerpedagogikkens egne utdanninger. Steinerskolen er også sjelden gjenstand for akademisk forskning. Det er uklart for meg hvorfor, men inntrykket jeg har fått av denne pedagogikken gjennom min lærerutdanning er at den ikke tas på alvor i en akademisk kontekst. Dette medfører gjerne en ide om steinerskolen som noe mystisk, og kan trolig føre til mange misforståelser og feilaktige antakelser om den. Det gjør også at man står litt alene som forsker i steinerskolen. Det er svært lite akademisk litteratur om den å oppdrive. Mye av faglitteraturen om steinerskolen er skrevet av steinerforbundet selv. Det er altså absolutt rom for å stille spørsmål ved objektiviteten ved både teorien og funnene. Jeg har likevel gjort mitt beste for å motvirke dette, og har hele tiden vært bevisst på at jeg ikke skal fremstille steinerskolen på noen spesiell måte. Jeg har ikke ønsket om å verken stille den i et positivt eller negativt lys, men å trekke den frem som et akademisk interessant pedagogisk alternativ og å legge frem mine funn fra den.

3.7.2 Validitet

Den sistnevnte mulige kritikken av forskningen angår også oppgavens validitet. Validitet handler om forskningens resultater, og hvor virkelighetsnære disse er. Begrepsvaliditet, som er den formen for validitet som blir relevant for denne forskningen, stiller spørsmål ved hvor godt representerer funnene det fenomenet forskeren har undersøkt? (Johannessen et al., 2010). Herunder følger også spørsmål om hvorvidt metodene som er valgt er anvendelige og egnet for forskningsobjektet, altså om sammenhengen eller relasjonen mellom fenomenet, undersøkelsen og de konkrete dataene man sitter igjen med, (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Når det jeg ønsket å undersøke var hvordan steinerskolen praktiserer idealene fra læreplanen, ville et litteraturstudium av læreplanen være lite relevant. En viktig del av begrunnelsen for dette valget av undersøkelsesobjekt er at jeg ved tidligere gjennomlesning, har merket meg at læreplanen beskriver store og løftige idealer. En litteraturanalyse ville derfor ikke kunnet gi svar på forskningsspørsmålene om hvordan steinerskolen *praktiserer* idealene fra læreplanen.

Her er altså nøkkelordet *praktiserer*. Da falt metodevalget på intervju; for å høre fra lærerne selv hvordan de arbeider med læreplanen. Jeg var bevisst, helt fra starten, på at intervju ville være den beste måten jeg kunne få et skikkelig innblikk i lærernes praksis ved steinerskolen selv om jeg som forsker ikke har noen garanti for at det er samsvar mellom lærernes beskrivelser av egen praksis og faktisk praksis. Man kan derfor klart argumentere for at observasjon er en like relevant metode, men denne metoden har også klare svakheter. En studie gjort i forbindelse med en masteroppgave har visse begrensninger i både tid og omfang. Funnene fra observasjon vil derfor være lite datamateriale. Den andre store innvendingen mot å velge observasjon som eneste eller hovedmetode er at prosjektet er gjennomført i 2021, i en skolehverdag som er sterkt preget av at man som samfunn ønsket å minimere kontakt mellom mennesker for å holde smittetallene nede. Dette var jeg klar over da jeg gikk inn i prosjektet, og det var derfor viktig at hovedmetoden også kunne gjennomføres uten fysisk kontakt og oppmøte dersom dette var nødvendig. Og slik ble det altså: intervjuene ble gjennomført digitalt. Jeg var heldig som fikk observere undervisning i det hele tatt, men jobbet hardt for å få dette til for å styrke datamaterialet mitt. Denne formen for metodevalg, der forskeren benytter seg av flere metoder for samme forskningsprosjekt, eller for å svare på samme forskningsspørsmål eller problemstilling, kaller vi *metodetriangulering*, (Neteland & Aa, 2020).

For at forskningen skal være valid, og for at jeg som forsker skal sitte igjen med relevante resultater var det også sentralt å være presis i ordvalget i forskningsspørsmålene mine og problemstillingen min. Jeg stiller ikke spørsmål ved hvorvidt hvordan læreplanidealene praktiseres ved *alle* steinerskoler. Dette er spesielt viktig når det er steinerskolen som er undersøkelsesobjekt, fordi steinerskolen er en fellesbetegnelse for et gitt antall privatskoler i Norge som sammen er organisert under steinerskoleforbundet. Driften ved de forskjellige steinerskolene vil være unik, fordi skolene både er organisert på forskjellige måter og oppfordrer til en veldig lærerstyrt og individuell praksis. Det er derfor vanskelig å skulle gjøre generaliserende uttalelser om steinerskolens praksis basert på det jeg så og hørte gjennom observasjon og intervju.

3.7.3 Overførbarhet

Det å kunne generalisere resultatene i en studie, eller å trekke større linjer basert på empirien, krever en viss størrelse og omfang. Mitt lille forskningsprosjekt hadde kun 3 informanter. Det betyr at selv innenfor steinerskolemiljøet er det vanskelig å kalle forskningen overførbar. Det er altså ikke-generaliserbare funn, og det jeg drøfter i denne oppgaven vil være gjeldende for den aktuelle forskningssituasjonen, men ikke nødvendigvis for andre. Hensikten var ikke å si noe om verken skolen i sin helhet, eller generelt om steinerskolen, men å undersøke hvordan steinerskolelærere *kan* praktisere idealene fra læreplanen – og hvordan de tenker om sin egen praksis. Jeg ønsket å sette fokus på steinerskolen og åpne opp for mer forståelse av steinerpedagogikken og hvordan den kan se ut. Selv om man ikke kan trekke generelle konklusjoner om steinerskolen basert på min forskning, vil jeg likevel si at den er relevant for andre steinerskoler og lærere ved dem, kanskje til og med for lærere ved offentlig skole? Jeg opplever at med et økende politisk fokus på kjernefagene i skolen, følger ønsker og ideer om et større fokus på de kunstneriske og kreative fagene fra både mange lærere og mange elever. Kanskje kan denne studien om praksis ved noen steinerskoler derfor være et bidrag til en slik diskusjon?

3.8 Etske hensyn

Gjennom forskningsprosessen må forskeren ta visse forskningsetiske hensyn. Pedagogisk forskning handler om mennesker og har derfor menneskelige informanter (Kleven et al., 2011). De forskningsetiske retningslinjene pålegger derfor forskeren å jobbe ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Forskeren plikter blant annet at forskningen sikrer frihet og selvbestemmelse, respekterer familieliv og privatliv, verner om personlig integritet og sikrer mot unødvendige skader og belastninger (den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap, 2016). Prosjektet ble meldt til og godkjent av NSD – norsk senter for forskningsdata i desember 2020.

Utvalget mitt var i utgangspunktet tre lærere ved to forskjellige steinerskoler, men ettersom en del av metoden var å observere lærerne i undervisningsrollen ble elevene gjennom dette også en del av forskningen. Det var viktig for meg fra starten at forskningen ikke skulle fokusere på elevene, og jeg gjorde derfor ingen notater om elevers uttalelser eller øvrig atferd dersom ikke denne var direkte relevant for dialogen mellom lærer og elev. Det ble aldri hentet inn informasjon fra eller om elevene, jeg hadde ingen samtaler med elever, verken i eller utenfor klasserommet. Skolene fikk utlevert samtykkeskjema med oppfordring om å dele dette med elever og foresatte. For å videre ivareta lærernes anonymitet er disse utelukkende beskrevet som «læreren» og de skilles fra hverandre med bokstaver: Lærer A, Lærer B, e.l. Dette for å skille mellom hvilke lærere som jobber med hvilken aldersgruppe; jeg ser eksempelvis på undervisningen ved den videregående skolen som svært forskjellig fra undervisning ved ungdomstrinnet eller barnetrinnet, spesielt når det som undersøkes er kreativitet og kunstnerisk virksomhet som en del av undervisningen og fagene.

I intervjuprosessen ble det nødvendig med lydopptak. Intervjuet var strukturert slik at informantene skulle få rom til å snakke ganske fritt og forsker skulle kun komme med input og spørsmål for å drive samtalen videre. Enkelte av informantene var veldig komfortable med denne strukturen og trengte i hovedsak liten input fra intervjuer, andre hadde større behov for at samtalen var mer strukturert og svarte mer spørsmål-for-spørsmål. Lydopptakene har gjennom hele prosessen vært forsvarlig oppbevart slik at ingen andre enn forsker har hatt tilgang til dem, og navn på informanter nevnes ikke i opptakene, ei heller i transkripsjonen av disse. All annen informasjon som potensielt kunne identifisere informantene er ekskludert fra studien.

Alle informanter fikk som nevnt utdelt informasjonsskriv og samtykkeskjema som inneholdt nødvendig informasjon om studien i seg selv og hvilke metoder som skulle brukes. De fikk likevel ikke tilgang til forskerens intervjuguide verken i forkant eller i selve intervjuet, da jeg ønsket at de skulle snakke uten å låse seg til denne. Man kan muligens stille seg kritisk til om de faktisk har fått tilgang til all nødvendig informasjon. Det var ikke et mål med forskningen at intervju spørsmålene skulle være utilgjengelig for kandidatene og dersom noen av dem hadde bedt om å få innsyn i spørsmålene jeg brukte så hadde de selvsagt fått det. Informanter og elever ble heller ikke informert om hva jeg spesifikt så etter i observasjon av

undervisningen. Det ble tydeliggjort at min observasjon var sentrert rundt læreren og at jeg ikke ville notere informasjon om elevene. De ble videre informert om at studien handlet om kunst og kreativitet i norskfaget. Utover dette opplevde jeg det ikke som sentralt å gå i detalj ettersom observasjonsøkten og notatene fra den var bevisst åpne. Jeg noterte hva som skjedde i klasserommet av aktiviteter med klokkeslett og noen inntrykk av klasserommets utforming og ev. ukjent eller uvanlig utstyr som ble brukt.

4 Resultater

«Det er kanskje det som er annerledes her hos oss da. Den forteller-formidlingen, at læreren på en måte er læreboka»

-informant 2a

«Det er vel elevene som er læreplanen, heter det jo så fint hos oss»

-informant 1

«det er mennesket som er utgangspunktet for pedagogikken, ikke kompetanse.»

-informant 2b

4.1 Presentasjon av informanter

Som nevnt i metodekapittelet så starten jeg søket etter informanter i desember 2020, med håp om å få tak i en til to fra hver skole, og helst tre forskjellige skoler. Med store utfordringer i forbindelse med smittevernshensyn i kombinasjon med felt-forskning, endte jeg til slutt med

totalt tre informanter fra to forskjellige skoler. Vi har altså skole 1 og skole 2 og informantene er dermed 1, 2a og 2b. Jeg har informanter av begge kjønn og med varierende utdanning og fartstid i steinerskolen. En av lærerne jobber med barnetrinnet, en med ungdomstrinnet og en med videregående. Av hensyn til å bevare informantenes anonymitet vil jeg ikke si noe spesifikt om deres bakgrunn, ei heller gi konkrete tall på hvor lenge de har jobbet i steinerskolen.

Alle informantene underviser eller har undervist i norskfaget og undervisningsfagene til informantene har jeg, for å ivareta anonymitet, delt i følgende kategorier: språkfag, samfunnsfag, realfag og kunsthøgskolefag. Det ligger altså flere forskjellige spesifikke fag under hver kategori.

Informant 1 er lærer som har jobbet i over ti år ved ungdomstrinnet. Han har bakgrunn fra offentlig skole og utdanning og har, i forbindelse med ansettelsen i steinerskolen, videreutdannet seg innenfor steinerpedagogikken. Han er, i tillegg til å være norsklærer, også innom flere forskjellige fagområder, blant annet språk, samfunnsfag, og realfag.

Informant 2a er lærer ved steinerskolens videregående trinn og har jobbet der i over fem år. Hun er utdannet ved offentlig universitet og har jobbet flere år ved annen skole før hun startet her. Også hun er videreutdannet innen steinerpedagogikk i forbindelse med ansettelsen. Hun har både språkfag og samfunnsfag i sin fagbakgrunn.

Informant 2b har steinerpedagogisk utdanningsbakgrunn i tillegg til fag fra offentlige utdanningsinstitusjoner. Hun jobber med barnetrinnet og har vært ansatt i steinerskolen i over 20 år. I forkant av dette har hun kun jobbet i andre skoler i korte vikariat. I sin fagbakgrunn har hun språkfag, samfunnsfag og kunsthøgskolefag. Hun underviser ikke i norskfaget nå, og arrangerte derfor at jeg fikk observere en annen lærer i norskundervisning. Den læreren har jeg ikke telt med som informant, da vi ikke har snakket sammen annet enn for å hilse mens jeg observerte. Det var likevel svært relevant å benytte meg av intervju med lærer 2b, fordi det var henne jeg fikk mest tid sammen med i intervjuprosessen, og ettersom hun er den

eneste av informantene som tok steinerpedagogisk utdanning i forkant av ansettelsen ved steinerskolen vil hennes perspektiv muligens skille seg fra de to andre.

4.2 Om kunst og kunstnerisk virksomhet

I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for de funnene jeg gjorde som angår forskningsspørsmålet: *hvordan praktiseres steinerskolens idealer om kunst og kunstnerisk virksomhet i norskfaget?*

På bakgrunn av informantenes svar på spørsmål om kunst og kunstnerisk virksomhet har jeg kommet frem til følgende kategorisering: lærestoffets form og funksjon, formidling, arbeidsformer og individfokus som bakgrunn. Her følger en presentasjon av informantenes ord om de aktuelle temaene. Noen av utsagnene er tatt med som sitater, mens de andre utsagnene om samme emnet kommer, parafrasert, i det tilhørende avsnittet. Det ville raskt blitt uryddig å gjengi alt fra informantene i sitater. I tillegg til utdrag fra intervjuene er også utdrag fra observasjonsnotatene inkludert i dette kapittelet.

4.2.1 Lærestoffets form og funksjon

Det er tidlig på morgenen og jeg sitter langs sideveggen i et lyseblått rom med høyt under taket og masse vinduer. Det er en liten elevgruppe som sitter ved pultene sine og diskuterer modernismen med læreren. Klassen holder på med Prosesen av Kafka. Læreren bruker en liten blokk med notater, men snakker ellers helt fritt til klassen.
(observasjon av undervisning ved vgs, norsk hovedfag)

Det faglige innholdet i norskfaget utgjøres av blant annet litterære tekster, litteraturhistorie, sjangerkunnskap, samt språkets oppbygging og språkhistorie. I møte med dette lærestoffet har læreren et viktig oppdrag. Kunstnerisk undervisning angår både lærerens utvalg og hva det

skal brukes til. Læreren, informant 2a, i observasjonsutdraget over valgte ut *Prosesen* som et eksempel på modernistisk tekst. Hun fortalte i intervju:

«Et av de større temaene på videregående trinn er overblikk og utsyn, og i norskfaget blir det liksom verdens litteraturhistorie som blir det faglige overbygget. Så da begynner vi med en litteraturperiode på høsten der vi starter helt på begynnelsen med Gilgamesh-eposet og beveger oss frem til vår egen tid og modernismen. Jeg tenkte at istedenfor å snakke masse teoretisk om hva modernisme er og lese utdrag så ville jeg heller velge et av de viktigste, mest sentrale modernistiske verkene og gå inn i det og så sammen med elevene, trekke linjer tilbake til det de har lest før og undersøke forskjeller og likheter og sånt. Jeg var jo litt bekymret for hvordan det skulle gå, det er jo ikke verdens letteste tekst å gi seg i kast med, men vi gjorde et forsøk. Når jeg har snakket med elevene senere så sier de: jeg hadde aldri klart å lese denne boken alene, men når vi leser litt hver dag og har lest mye sammen mens vi snakker om det så forstår vi det på en annen måte. Det var mange som synes det var litt galskap å lese så avansert litteratur, men ja jeg syntes det var verdt et forsøk.»
(kilde: intervju, informant 2a)

Læreren forteller i etterkant av observasjonsøkten at hun synes at dette med kunst og kunstnerisk virksomhet i mindre grad handler om kreative arbeidsformer og i større grad om å bruke rom og læringsmaterialer til blant annet å gå i dialog med elevene. Undervisningen skal treffe og engasjere dem, og hun som lærer må gjøre noen valg – i eksempelet fra intervjuet, handlet valget om hvordan man skal arbeide med modernismen som tema. Skal man gå teoretisk gjennom sjangertrekk og lese utdrag eller skal man gi seg i kast med avansert litteratur og diskutere sjangertrekkene etter hvert som man møter på dem? Her har litteraturen en funksjon forbi lesning av litteratur: den blir en representant for modernismen. Samtidig er læreren bevisst på at valget også kan begrunnes i det kunstneriske. Hun fortalte at Steiner var opptatt av kunstnerisk kvalitet, både i opplevelser og tekster og verk.

«La oss ta folkeeventyrene, for eksempel. Det ligger noe genuint menneskelig i Askeladden. Altså, foreldrene vil jo ikke vite av han så han sitter i gruen, i asken, og graver med en pinne. Han er litt sånn outsider, heter det kanskje, eller døgenikt fra gammelt av. Brødrene latterliggjør ham og sosialt sett så er han en tøysekopp, ikke sant? Men han vinner jo prinsessen og hele kongeriket; og hvorfor gjør han det? Jo, fordi han har en åpenhet og en tillit til verden. Ja, du kjenner jo disse eventyrene, der er jo bare morsomt, men sånn dypest

sett så ler jo ungene, men de får en sånn forbindelse til det faglige som hjelper de med en framtidstro.» (kilde: intervju, informant 2b)

I eksempelet fra intervjuet over snakker informanten om folkeeventyrene og hvordan de kan lære elevene noe om at selv døgenikten, eller «outsideren» kan bli en vinner. Å gjøre bruk av Askeladden i undervisningen er nok ikke ment utelukkende i billedlig betydning; at eleven skal ha tro på seg selv og på fremtiden, men kanskje ser læreren dette som et slags bonusmål? Eventyr forteller både om menneskelige karakteristikk og moralske og umoralske handlinger, men de fyller også en litteraturhistorisk rolle. Vi kan plassere dem i en større kontekst. Eventyrene som sjanger er også blant de mer kunstneriske tekstene, med blant annet mye beskrivelser, gjentakelse og symbolikk.

4.2.2 Formidling

«Steiner har et godt ord: *anskuelig undervisning*.

Det handler om å bringe inn elementer av...

Jeg fortalte deg litt om hvordan vi jobbet med dyrene?

Poenget er å bringe inn et og et element og presentere dyret på en veldig levende måte, og etterhvert skal de også forstå - hvilket dyr er det jeg nærmer meg? Hvis vi tar blekkspruten for eksempel: den er primært et hode, ikke sant? Og den er så eterisk at den skifter farge med omgivelsene sine. Du beskriver dyret, men ikke gjennom fakta – du må prøve å male det ut sånn at de sitter igjen med en opplevelse og at de danner indre bilder.»

(kilde: intervju, informant 2b)

Informant 2b forteller om hvordan hun jobbet med presentasjon av dyr på barnetrinnet. Hun er ikke den eneste av informantene som nevner det billedlige og levende ved formidlingen som sentralt. Alle tre trekker dette frem, og legger vekt på at det handler om bilder og begreper. Undervisning skal ikke være oppramsing av fakta, men en utbrodering og illustrering av emnet. Undervisningen skal tiltale alle sjelskreftene; vilje, følelse og tanke. På den måten blir barnet berørt. Formidling står sentralt for lærerne ved steinerskolen, ikke bare fordi kunst og kunstnerisk virksomhet betyr at man er opptatt av det billedlige, men også fordi i steinerskolen, som er en skole uten lærebøker, *blir* læreren på mange måter læreboken.

Fortellerkunst er derfor veldig viktig, uansett tema. Formidlingen skal engasjere og vekke noe i elevene slik at elevene får være medskapere i tolkningen og kunnskap oppstår i dialog mellom lærer og elev.

«Begrepene tanke, vilje og følelse. De går jo igjen i steinerskolen, altså man jobber teoretisk gjennom tankevirksomhet, men man må på en måte bli følelsesmessig berørt også for at stoffet skal gjøre inntrykk. Og så når man kopler på viljen til å gjøre et arbeid, til å lytte, eller hvis man jobber med hendene ...maler eller former noe av det man jobber med på en måte... hvis man ikke bare legger det til rette, men lar stoffet være noe som må bearbeides og lar elevene bearbeide det så gjør det kanskje at man sitter igjen med noe mer enn bare fagstoff?»

(kilde: intervju, informant 1)

4.2.3 Arbeidsformer

Klassen har syntaksundervisning. Adverbialer var tema for første del, nå skriver læreren opp setninger som elevene analyserer; først alene, så i fellesskap. Den siste oppgaven som følger med aktiviteten engasjerer elevene ekstra godt. De har fått setningen «Severin drikker vann etter trening» med utfordring om å lage klassen lengste utvidede setningsledd. Etter noen minutter kommer forslaget fra en elev: «den fantastiske og supersterke gullgutten Severin Suveren, den fjerde, og min stupersmarte, kjære venn Frida Sveverud, den femtiåttende datter av dronningen av Saba drikker vann etter trening». Eleven erklæres for vinner.

(Observasjon av undervisning v/ 8.trinn. Norsk)

Temaet for undervisningsøkten jeg beskrev over var ikke spesielt spennende. Læreren evnet likevel tilsynelatende å gjøre undervisningen engasjerende for elevgruppen gjennom blant annet å utfordre dem. Det er ikke alle emner man underviser i som naturlig vil fenge elevene. Syntaks er trolig et emne som mange elever kan kjede seg med. Det er preget av regler og øving. Lærerens oppgave er å sørge for at elevene sitter igjen med noe, at de husker eller har fått dypere forståelse for emnet. Det praktiske elementet i undervisningen er sentralt for å holde elevenes oppmerksomhet. Man gjør undervisningsstoffet til noe håndgripelig og konkret ved å la elevene forme det med kropp eller hender, med å skrive eller tegne. «Røde,

blussende kinn!» Forteller en av informantene. «Det er sånn du vet at det er vitaliserte barn. Hvis ansiktene er bleke så har du tiltalt intellektet for mye.» (kilde: intervju. Informant 2b)

«informant: ...altså i småtrinnet, da snakker vi om bearbeidelse av fortellerstoffet som noe man i veldig mye større grad gjør med hendene, man bearbeider med hendene, i form av tegning, maling (...) enn i ungdomstrinnet hvor det teoretiske blir en større del av faget, ved å skrive tekster og sånn. Men man beholder en del av det her skapende og kreative. Ja – og så har vi i tillegg eurytmi da, som er spesielt for steinerskolen.

Intervjuer: ja, tenker du at eurytmi er en slags bearbeidelse av språk og litteratur også eller er det utelukkende et fag som handler om bevegelse og musikk og rytme?

Informant: Nå er ikke jeg noen ekspert på eurytmi, men en eurytmist ville nok helt klart si ja.»

(kilde: intervju. Informant 1)

Eurytmi er, for meg som ikke har gått på steinerskolen, interessant og fremmed. Jeg trekker det inn i denne oppgaven fordi jeg ser det som norskfaglig relevant, selv om det i steinerskolens kontekst er et eget fag. Informanten i intervjuutdraget over, fortalte videre at de gjør sitt beste for å samarbeide på tvers av fagene, slik at man i eurytmi jobber med noe av de samme tekstene som i norskfaget, for eksempel. Norskfaget fremheves også av flere av informantene som et særlig tverrfaglig relevant emne. Med periodeundervisningens produksjon av periodehefter eller silkebøker kommer spesielt skriveaspektet ved norskfaget til nytte, og det legges vekt på det estetiske ved silkebøkene i arbeidet. Hovedfag og periodeundervisning ble også trukket frem flere ganger av informantene for å peke på noe av det de ser som de største forskjellene på offentlig skole og steinerskolen.

Med kunst og kunstnerisk virksomhet som tema for undervisningen legges det også mye vekt på håndverk i elevenes arbeidsformer. Informant 2b trekker frem håndskriften som eksempel i forbindelse med spørsmål om bruk av teknologiens plass i steinerskolen;

«Det ligger en reportasje ute på NRK som viser hvor viktig det er med håndskriften. Håndskrift er håndverk. Når barnet har behov og sier selv at jeg vil ha en data, da skal det få det på dagen. Men her er et sånt prinsipp som heter alt til sin tid.»

(kilde: intervju, informant 2b)

Informantene er både positive og negative til det digitale som en del av arbeids- og undervisningsformer. Det trekkes frem både at det åpner opp for muligheter som ellers ikke ville vært tilgjengelig, som å se en kunstutstilling som er i Paris, men det setter også begrensninger for undervisningen. En av informantene mener at man mister noe av det mellommenneskelige ved undervisningen når den foregår digitalt, men at det samtidig åpner opp for å nå noen elever man ellers ikke ville nådd. Hun trekker frem opplevelsen med pandemi og skole som øyevekkende. En annen påpeker at å inkludere det digitale i klasserommet blir å ekskludere noe annet.

4.2.4 Elevfokus og individfokus som bakgrunn

«Hvis man sammenligner med offentlig skole, så er der store forandringer hele tiden.

Det er veldig mye politisk styrt, det slipper man jo i steinerskolen.

Og stadige reformer... ja, noen av de store var jo for eksempel reform 94 og 98 hvor man gikk veldig bort fra praktisk og kunstnerisk form i offentlig skole og gikk over på veldig mye teori, (...) mens nå snur man gjerne litt igjen?

Det siste i offentlig skole nå, sånn som jeg har forstått det, er at man går i en retning med mer fordypning på ting istedenfor at man skal gape over for mye, og det er jo litt sånn at man nærmer seg sånn som steinerskolen har tenkt hele tiden»

(kilde: intervju, informant 1)

Steinerskolen er opptatt av det tidløse. Informant 1 ble stilt spørsmål om sammenhengen mellom kunst og kunstnerisk virksomhet og oppdragelse til frihet, og konkluderte med at det blant annet omhandlet å oppdra elevene til å kunne stå fritt og være forberedt på en verden vi ikke kjenner ennå. Det kunstneriske henger altså sammen med oppdragelse til frihet i form av arbeidsformer som er tidløse og kan være nyttige uavhengig av hvilken fremtid elevene går i møte. Det var viktig for Steiner at myndighetene skulle blande seg minst mulig i skolens drift, (Stabel, 2016), og dagens steinerpedagoger synes å sette pris på det samme. Å arbeide med slike tidløse egenskaper, for eksempel strikking, sløyd og smie, som ikke er så påvirket av nåtiden, gjør ifølge informant 1, at man står friere enn om man til enhver tid må justere sin lærerpraksis etter hvordan verden er akkurat nå, (kilde: intervju, informant 1).

Den kunstneriske undervisningen er også grunnlagt på et sterkt elevfokus og individfokus. Informantene forteller at det er på en måte elevene som er læreplanen i steinerskolen. Man er veldig opptatt av helhetspedagogikk og legger vekt på at læreren må tiltale hele barnet, ikke bare intellektet. Barnet skal bli følelsesmessig berørt for at kunnskapene og erfaringene skal sitte i det, og undervisningen må også tale til viljen. En av informantene spekulerer i om ikke steinerskolen på denne måten er mer bevisst på det vesentlige ved kunst og kreativitet i undervisningen og at det dermed kanskje legges bedre til rette for dybdelæring? På spørsmål om sammenhengen mellom kunstnerisk arbeid og dybdelæring svarte informant 1 følgende,

«Hvis vi kan ta et eksempel fra den industrielle revolusjon, som vi nå lærer om i niende klasse; de elevene som har gått her helt fra starten av, altså de som har gått barneskolen hos oss, i fjerde klasse så lærte de seg å karde ull og så spinne den til tråd med håndspinne, og så har de altså vevd seg små tøyestykker, og det er jo veldig omstendelig arbeid. Og de har ikke fjerde klasse snakket noen ting om at dette gjorde man før den industrielle revolusjon. De har på en måte bare holdt på med det som et håndverk – og selvfølgelig snakket om hva de har gjort og sånt underveis, men uten at man knytter det opp mot spesifikke tidsperioder nødvendigvis. Og når vi kommer til niende klasse hvor vi går gjennom den industrielle revolusjon og snakker blant annet om hvordan det var rett før den industrielle revolusjon så kan elevene kjenne igjen at det har vi gjort! Det har vi vært gjennom sånn kunstnerisk, og det blir noe helt annet enn å få det forklart teoretisk.» (kilde: intervju, informant 1)

4.3 Om språksynet i steinerskolen

I forbindelse med at jeg ønsket å gjøre bruk av funnene og arbeidet med bacheloroppgaven min, ble det naturlig å inkludere en del om språksyn. Steinerskolens arbeid med språklæring skiller seg fra språklæring i den offentlige skolen på flere områder når man undersøker læreplanen, men *hvordan praktiseres Steinerskolens språksyn?*

Steinerskolens språksyn ble forsøkt forklart i teorikapittelet. Det handler i korte trekk om at man ser det som gunstig å starte tidlig med fremmedspråksundervisning, både engelsk og

tyisk, for at språklæringen skal nå sitt potensiale. I tillegg vektlegges musiske og kreative aktiviteter, samt viktigheten av lærerne som gode rollemodeller. Etersom jeg brukte hele bachelorprosjektet på å prøve å forstå hva steinerskolens språksyn eller tilnærming til språklæring egentlig er, er det forståelig at informantene ikke hadde så mye å si om akkurat dette emnet. Det kommer ikke tydelig frem i steinerpedagogisk litteratur og man må være kreativ i ordsøket for å få tak i det hva angår læreplanen også. Man kan derfor stille spørsmål til hvor bevisste informantene er på dette som et tema for norskundervisningen. Det slår meg likevel som et veldig sentralt tema for steinerskolens undervisningspraksis, både i form av det enorme fokuset på muntlighet og i form av at norskfaget er et større fag i steinerskolen enn den offentlige skolen fordi det gjennomsyrer de andre undervisningsfagene i mye større grad enn ved andre skoler. Fordi steinerskoleelevene ikke har lærebøker, blir det å skrive og forme tekst veldig viktig. Elevene lærer tidlig at de selv er ansvarlige for deres eget faglige utbytte og at dersom de skal huske og forstå undervisningsinnholdet godt, så må de gjengi fagstoffet på en god måte – altså det må være nøyaktig og detaljert.

I dette delkapittelet vil jeg gjøre bruk av sitater både fra læreplanen og fra informantene, fordi temaet som nevnt er mer abstrakt og mindre eksplisitt omtalt enn temaet kunst og kunstnerisk virksomhet. Læreplansitatene hjelper oss å få tak i hva språksynet og språklæringen i steinerskolen egentlig handler om og hvordan den ideelt sett skal praktiseres ved de ulike skolene. Her har jeg delt inn delkapittelet i muntlighet og formidling, utvikling og syvårsperiodene, øving og å lære med hånden.

4.3.1 Muntlighet og formidling

«Lærerens muntlige presentasjon av fagstoff er sentralt i norskfaget, med repetisjon, samtale og fordypning dagen etter, før et skriftlig arbeid med stoffet i arbeidsbok eller andre formater.» (Steinerskoleforbundet, 2020).

Informantene vektla alle det muntlige og formidlende perspektivet ved norskundervisningen som både relevant for det språklige samværet mellom lærer og elev, samt for relasjonsbygging og kunstnerisk undervisning.

«dette her at det er læreren som formidler stoffet muntlig sånn at det kommer liksom fra et menneske til et annet som direkte formidling, det er jo og et viktig prinsipp i steinerpedagogikken, så det er jo med på å gjøre det til noe som lever på en måte, så kunnskapen blir skapt i klasserommet i dialogen mellom lærer og elev og mellom elever.»

(kilde: intervju, informant 2a).

«I den generelle delen her så er det jo inne på at språket, det omfatter alt. Det er jo alt og alle og det kommer hjem i alle fag og det gjør det jo om man går på steinerskole eller annen skole, men det som kanskje er annerledes her hos oss er jo den her forteller-formidlingen da, at lærere er læreboka og formidler fortellerstoff. Og når vi snakker om å tiltale dette her med tanken og viljen og følelsen, så vil vi jo gjerne at elevene skal få levende bilder mens de lytter til fortellerstoffet, og jo eldre de blir, jo mer kan man gå over i det abstrakte og sånt, jo mer komplisert fortellerstoff kan vi ha, og etter hvert trenger vi ikke spille like mye på følelsesregisteret.» (kilde: intervju, informant 1).

4.3.2 Utvikling og syvårsperiodene

«Ideen er at barnet de første syv årene best mulig kan utnytte sitt utviklingspotensiale gjennom en form for læring som knyttes til sansning, etterligning og bevegelse.

Dette er aktiviteter som underbygger og stimulerer de dyptgripende forvandlinger som utspiller seg i nervesystemet, indre organer og i muskler og skjelett.

En læring som betoner begrepsmessig forståelse og erindring av abstrakt tankeinnhold vil i henhold til steinerpedagogikken kunne forstyrre denne organisk rettede veksten.

Når barnet er modent for et nytt utviklingsstadium, viser det seg gi en gjennomgripende endring av dets forhold til sin omverden: en mer innholdsorientert språkforståelse, en mer selvstendig erindring og en generelt mer inderliggjort opplevelsesevne vil kunne karakterisere overgangen til andre syvårsperiode.»

(Steinerskoleforbundet, 2020).

«Mens etterligningen og den frie leken preget pedagogikken i første syvårsperiode, er det indre forbilledannelse som nå ansføres. Læreren som akseptert og tillitsvekkende voksen er en vesentlig pedagogisk ressurs for barn i denne alderen. Gjennom å være en ekte og naturlig autoritet for elevene kan læreren bistå deres læring og utvikling på en god måte. I denne andre syvårsperioden retter pedagogikken seg blant annet mot elevenes sans for nyanser i lærerens språklige uttrykk. Derfor legges det vekt på bruken av fortellerkunst i undervisningen. En rik

og bevisst bruk av språklige uttrykk og bilder søker på denne måten å stimulere elevenes våknende tenkeevner.» (Steinerskoleforbundet, 2020).

«altså, når du er inne på det med sånne faser og sånt så er jo dette en del av det.. det står jo nå i den generelle delen, det med 7års-fasene. Og jeg tenker jo at man starter med tysk allerede i andre klasse, så språk er jo viktig hele tiden. og det er klart at man starter hele tiden muntlig – man lærer for eksempel bokstavene – ikke like raskt som i offentlig skole, man bruker litt lenger tid på det og i fremmedspråket så jobber man utelukkende muntlig, tror jeg, hele barnetrinnet, og det er først på mellomtrinnet at man begynner med skriftlig arbeid i både tysk og engelsk.» (kilde: intervju, informant 1).

«vårt fokus på individet - der er det noen ting som er vesensforskjellige [fra den offentlige skolen] og dette med at vi snakker om de ulike syv års periodene og trinnets genius: hva som er viktig i den første syv års perioden der sier vi jo: at barnet er et viljesvesen [...] og alle vet det, for alle har sett det og barna arbeider med sansene sine og lærer gjennom dem.» (kilde: intervju: infomant 2b).

4.3.3 Øving

Informant 2b poengterer gjentatte ganger at repetisjon er nøkkelen med tanke på arbeid med språk. Repetisjon og gjenfortelling, det kaller hun språklig pleie.

«men selve den pedagogiske modellen, dette her med at vi starter jo hovedfag med å ha en kort prat om forskjellige ting for å «tune» inn på hverandre og at vi løfter opp fagstoffet vi gikk gjennom dagen før og repeterer det og rekonstruerer det felles i en sånn samtale - altså bare den dialog formen er jo - bidrar jo, sånn i utgangspunktet. [...] Og for å få til det så er det jo veldig viktig å drille de litt på at liksom her er ikke poenget at dere skal rekke opp hånden og komme med det riktige svaret men dere skal våge å tenke høyt og komme med spørsmål eller refleksjon og vi skal tørre å prøve ut forskjellige tanker og ideer og sånt, så det må liksom være rom for det da.» (kilde: intervju, informant 2a).

«Da er det sånn at de skal øve på å gjenfortelle det som man husker fra i går og sånt. Det kan man gjøre på forskjellige måter, nå i det siste, litt for å sørge for at flest mulig er muntlig aktiv, vil jeg at de starter med å sitte 2 og 2 sammen og gjenfortelle det de husker, og så gjenforteller vi litt sånn felles i etterkant.»

4.3.4 «Å lære med hånden»

«Vi har jo eurytmi som et eget fag og så har vi formtegnning også som eget fag, som grunnlag for egentlig alt vi gjør. Det er veldig viktige fag. Her får eleven øvd og praktisert bevegelser og språk.» (kilde: intervju, informant 2b).

Å lære med hånden handler om å øve evner og egenskaper fysisk. I kontekst av språklæring dreier det seg om å utøve språklige aktiviteter. Eurytmi og formtegnning nevnes som spesielt viktige i tilknytning til den tidlige språklæringen i skolen. Undervisningen skal treffe barnet både intellektuelt, emosjonelt og fysisk. Man merker derfor stor forskjell på hvordan undervisning med mål om å fysisk engasjere elevene utføres ved barnetrinnet og ved videregående. Mens læreren ved barnetrinnet forteller om lekende, fysiske øvelser, slik som under her, forteller læreren ved videregående trinn om et fokus som i hovedsak hviler på elevenes praksis. Elevene øves i muntlig og skriftlig fagtilnærming med en annerledes bevissthet enn hva informantene tenker man har i den offentlige skolen.

«Men at vi har eurytmi! Eurytmi er jo på en måte bevegelse, vi har eurytmi for å styrke lydene hos elevene. Så vi danser jo ikke, på den måten. Men nå er det veldig få eurytmister igjen i skolen, så vi holder på med andre ting for å støtte opp det; vi holder på med sosialkunstneriske øvelser. Da står vi i ring, og så har vi for eksempel trampe- og klappeøvelser, eller vi bruker ball og øver på taktfast rytme «gi-og-ta-fra-hånd-til-hånd» og ballen går hele tiden, og alle må stå klar og følge med. Og vår begrunnelse for å gjøre det er å arbeide med å utvikle sansene. Vi vil at barnet skal lære gjennom sansene sine.» (kilde: intervju, informant 2b)

Viktigheten med lek som en språklærende aktivitet ble ikke eksplisitt nevnt av noen av informantene, men ligger implisitt i flere av utsagnene jeg har behandlet, blant annet sitatet over. Det er likevel ikke bare lek og skapende aktiviteter informantene sikter til angående "å lære med hånden", det handler også blant annet om at elevene bearbeider fagstoffet skriftlig. Læreren forteller og forklarer og elevene skriver i første omgang notater, senere føres det pent i silkebøker, altså elevenes selvkomponerte lærebøker, forteller informant 1.

4.4 Om oppdragelse til frihet

Det siste forskningsspørsmålet dukket opp i bearbeidelsen av datamaterialet. Jeg stilte informantene et spørsmål om sammenhengen mellom kunst og kunstnerisk virksomhet og oppdragelse til frihet, basert på et sitat fra læreplanen og fant svarene og videre lesning av læreplanen veldig interessant. Dermed la jeg til et tredje forskningsspørsmål: *hvordan tolker og praktiserer lærerne læreplanens oppfordring om oppdragelse til frihet?*

En av informantene forklarte oppdragelse til frihet som målet for hele opplæringen og kjernen i det de holder på med.

«Steiner har gitt oss virkelig en mulighet til å hjelpe mennesker inn i frihet og rett og slett til å stå der i samfunnet og være beredt, men selvfølgelig med utgangspunkt for å lære videre, så det må du gjøre; og livet er ikke lett, men kunnskap er ikke tungt å bære.» (kilde: intervju, informant 2b)

Dette delkapittelet er kategorisert slik: Hva er frihet?, relasjon, utvikling og selvstendighet, hvordan ser dette ut i undervisning?.

4.4.1 Hva er frihet?

«Det er jo veldig på idéplanet, dette med oppdragelse til frihet, ikke sant? Det er jo et nøkkelord i pedagogikken også, og da er det viktig å tydeliggjøre hva man legger i det å være fri – for å være fri er ikke det å være fri for ansvar for eksempel. Det ligger veldig mye ansvar i begrepet frihet også. Men oppdragelse til frihet.. Vi oppdrar jo elevene til å kunne stå fritt da, at de ikke blir oppdratt til en ramme eller bilde på hvordan verden er akkurat nå. Vi vet jo ikke hvordan verden ser ut i fremtiden. Hvis vi ser tilbake på hvordan verden har forandret seg de siste tretti årene så kan vi ikke spå hvordan verden er om tretti år og vi må jo lære opp mennesker til å kunne stå stødig i en verden man ikke kjenner. Oppdra elevene til å kunne stå trygt til verden og kunne agere og reagere i en ukjent fremtid.» (kilde: intervju, informant 1)

Informant 2a forteller også om frihet som målet for hele undervisningen og opplæringen. Det handler ikke om å stå med vitnemålet i hånden ved endt skolegang, men å være selvstendige og frie mennesker som tar gode valg. Veien til målet går blant annet via fokuset på kunst og kunstnerisk virksomhet, men også gjennom læreplaner og faglitteratur som gir veldig konkrete retningslinjer om hva som egner seg for hvilket utviklingstrinn og klassetrinn. Hun beskriver det som å hjelpe elevene med sin "sjelelige utvikling".

«Idealet om en oppdragelse til frihet står sentralt i steinerpedagogikken. Frihet forstås ikke her som den størst mulige emansipasjon eller selvrealisering, men som idealet om at elevene skal kunne utvikle sine evner og talenter på en slik måte at de kan forholde seg aktive og ansvarstagende til seg selv og sin omverden. Frihetsbegrepet i steinerpedagogikken er knyttet til en harmonisk utvikling av tenkning, følelse og vilje på den ene siden, og kroppslig sunnhet, gode vaner og en relasjonsmessig modning på den andre. Frihet forstås altså forbundet både med barnets handlende, opplevende bevissthet og med et kroppslig, konstitusjonelt aspekt. Således kan idealet om en oppdragelse til frihet sies å forbinde de to grunnleggende steinerpedagogiske ideene til en helhet.» (Steinerskoleforbundet, 2020)

4.4.2 Relasjon

«Mennesket er utgangspunkt for pedagogikken, ikke kompetanse.»
(kilde: intervju, informant 2b)

En undervisning som har som mål å tiltale hele mennesket, krever en trygg relasjon mellom lærer og elev. Læreren må jobbe for å treffe eleven, gjennom god formidling og variasjon i arbeidsmåter og lærestoff. Dette trekker alle informantene frem i intervjuene, som svar på forskerens spørsmål om blant annet lærerens rolle og egenskaper, samt mer konkret om hvordan kunst og kunstnerisk virksomhet faktisk kommer til uttrykk i undervisningen. Informant 2b snakket om hvor viktig det er å lære barnet å kjenne og være gode rollemodeller og forbilder for dem, spesielt fordi elevene skal kunne stole på at læreren er både en faglig autoritet og en trygg voksen. Med undervisning som er hovedsakelig muntlig basert, blir det særlig viktig at elevene ser på læreren som en pålitelig faglig autoritet – spesielt i de senere skoleårene, nevner også informant 2a.

4.4.3 Utvikling og selvstendighet

«Hvis et lite barn står ute og så sier hun for eksempel til faren sin: se på den stjernen! Jeg tror det er en engel.

Så er det viktig at han svarer ja, det tror jeg og, for den tid kommer da barnet får faktaene på bordet, men disse opplevelsene...» (kilde: intervju, informant 2b).

Informanten fortsetter med å poengtere nettopp dette at vi må støtte opp under barnets fantasi. I den første syvårsperioden er det det de trenger; bekreftelse på det de sier og støtte til utforskning. Det trekkes frem både i litteraturen og av informantene at alderstilpasset undervisning, både i valg av aktiviteter og litteratur og emner er det som skal til for at barnet får utvikle seg. Det skal også være rom for prøving og feiling. I den offentlige skolen er man glad i begrepet *danning*. Det brukes også i steinerskolen og det trekkes frem at å jobbe hardt og bestrebe å lære seg ting er dannende og at danning gir frihet.

«Til syvende og sist så står du der som menneske, ikke sant? I god balanse. Og det er et frihetsideal at du som menneske skal finne deg selv, din egen kilde og stå fritt i verden med det på mange måter. Og så tenker vi at frihetsprinsippet i forhold til det å være menneske, det handler om åndsfrihet; at det er ditt liv. Det er du som skal avgjøre hva som er godt for deg, hva er det du ønsker, hvordan vil du bidra?» (kilde: intervju, informant 2b)

Et av slagordene som brukes i steinerpedagogikken er *klar for verden*. En av informantene utbroderer: det handler at man ikke nødvendigvis har tilegnet seg all faktakunnskap man trenger i livet, for det vil være varierende basert på din livsstil, men at du har en såpass bred erfaring, du har tro på deg selv og interesse for mennesker og omgivelser rundt deg, at du kan gripe fatt i dette [livet]. Hun forteller videre at de ser på karakterer som ferskvare: det forteller egentlig bare noe om dagsform og situasjon, ikke om mennesket og dets erfaringer. På denne måten mener hun at steinerskolens mandat, i større grad enn å fokusert gjøre elevene yrkesklare og studieklare er å gjøre elevene klare for verden.

4.4.4 Hvordan ser dette ut i undervisning?

«I møtet med teksten da blir det ikke sånn at du som lærer går inn og moraliserer eller forteller de hvordan ting skal være, men at de i frihet får ta til seg ting, og sånn er det med pedagogikken og.» (kilde: intervju, informant 2a).

Som lærer er det ifølge informant 2b viktig å tenke gjennom hvem som er elevene og gruppen du skal fortelle og lære bort til, hvilke behov har de og hvordan skal de best forstå? Du kan ikke stå og dosere, det skal treffe eleven og gi eleven rom til å forstå, tolke og utforske lærestoffet både gjennom deg som lærer og individuelt. Oppdragelse til frihet tar i undervisningen form som blant annet mangelen på lærebøker. Dette gir friere spillerom til både lærer og elev, og rom for å utvikle kunnskap i dialogen mellom dem. Undervisningen kan ta en ganske annen form, når man ikke er låst til læreboken som kunnskapsformidler. Det gir rom for større utforskning av læring med hele mennesket, som åndelig, sjelelig, kroppslig og bevisst menneske, som menneske styrt av tanke, vilje og følelse. Kanskje sitter elevene igjen med noe mer enn faktakunnskaper etter en slik undervisningsøkt.

Mer konkret poengterer alle informantene hvordan steinerpedagogikkens tilpasning til alderstrinn går dypere enn bare å fordele sentrale verk utover skoleårene:

«metodene våre og undervisningskunsten er veldig viktig og Steiner var veldig tydelig på at det skal være undervisningskunst altså. Ikke bare fakta du skal fortelle, men utbrodering og illustrering og trekke inn ting sånn at de virkelig forstår. Jeg fortalte jo litt om det med mobbing for eksempel. I fjerde klasse er jo dette et tema de begynner med, nå snakker vi om Rubicon-alderen: 9åringen. At barnet på en ny måte ser omgivelsene og foreldrene rundt seg. Da blir noen av de... de får vondt i magen, noen blir redde, noen har mye hodepine og de redd for å dø, de redd for at foreldrene skal dø, de er ikke så sammenvevd lenger sammen, sant? Med omgivelsene. Og så er de kritiske til seg selv, kritiske til andre». (kilde: intervju, informant 2b).

I eksempelet hennes fra fjerde trinn går hun inn på hvordan steinerpedagogikken ser disse konkrete trekkene ved niåringene og videre forteller hun om at de da har spesifikk litteratur

og spesifikke tema som skal bearbeides dette året, fordi det er da barnet er mest åpent for å ta i mot det og det er da det er mest relevant. Informant 2a fortalte tilsvarende om vgs:

«det er jo en del sånne tradisjoner - hvis vi skal holde oss da i litteraturundervisningen - for at vi leser verk som passer til de unge eller barn og unge sitt utviklingstrinn der som de er. - For å hjelpe de på en måte i sin "sjelelige utvikling" for å si det litt sånn.. svulstig. For eksempel i vg2 så er det ofte en sånn fase der elevene går veldig inn i seg selv og blir veldig sånn inneslutta og grubler mye og har mye sånn eksistensiell tvil og det er et sånn overordnet tema der og da leser vi jo den her fortellingen om Parsifal, som da Steiner var veldig opptatt av som han mente har noen sånne kvaliteter som treffer liksom akkurat den aldersgruppa veldig godt og den behandler liksom det som de strever med der som de er, så det er jo en måte å bruke kunstneriske uttrykk for altså: de møter kunstneriske uttrykk som klinger med på en måte der de er i sin utvikling som kan være en hjelp til at de skal blir helstøpte mennesker på et eller annet vis – ideelt sett.» (kilde: intervju, informant 2a)

5 Drøfting

*Ta kunstnerens blikk fra et barn, ta formgleden fra det,
og se, det vil trå på sitt spann og vil kaste sin spade.*

*og se, det vil glemme sin lyst og gå under i skygge,
og broer og byer og skip vil det ingegang bygge!*

- *Kunstneren av André Bjerke*

*Driv kunstneren ut: all lek vil du dermed fordrive
og mister du evnen til lek, da mister du livet.*

*Mer nyttig enn alle de dødsens fornuftige "nytter"
er formen som føler, bildet som ser, er tonen som lytter.*

I forrige kapittel la jeg frem resultatene fra forskningsprosjektet mitt. Fordi observasjonsøktene ble både kortere og færre enn ønsket og planlagt er observasjonsnotatene

lite hjelpsomme i sin tenkte funksjon: å bygge opp under lærernes argumenter og hypoteser. Funnene ble derfor sterkt fokusert rundt sitater og parafraserte utsagn fra intervjuene og ispedd noen observasjoner og utdrag fra læreplanen. I dette kapittelet vil jeg forsøke å se funnene i lys av teoribakgrunnen fra kapittel to og vurdere hvorvidt funnene gir svar på forskningsspørsmålene mine. I innledningen finner vi:

Oppgaven vil altså forsøke å kaste lys på steinerskolens praktisering av idealer fra læreplanen i norskfaget, gjennom å svare på følgende tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan tolkes og praktiseres læreplanens idealer om kunst og kunstnerisk virksomhet i norskfaget?
- 2) hvordan tolkes og praktiseres Steinerskolens språksyn?
- 3) hvordan tolkes og praktiseres læreplanens oppfordring om oppdragelse til frihet?

Gjennom observasjon av undervisningsøkter, nøye studium av steinerskolens læreplan og intervju med 3 informanter fra barnetrinnet, ungdomstrinnet og videregående trinn ved 2 forskjellige steinerskoler i to forskjellige byer, håper jeg at jeg har klart å skaffe meg et klart og objektivt bilde av steinerskolens tolkninger av egen læreplan, samt praktiseringen av det jeg tenker på som vidløftige undervisnings- og opplæringsidealene. Dette kapittelet vil altså forsøke å redegjøre for funnene og hvordan de henger sammen med faglitteraturen om de aktuelle emnene.

5.1 Kunst og kunstnerisk virksomhet

«Steiner betraktet kunst og kunnskap som "to søstre" som var gjensidig avhengige av hverandre. Kunst var også en vei til kunnskapstilegnelse og et viktig redskap for harmonisering av barnets fysiske og åndelig-sjelelige krefter» (Stabel, 2016).

Kunst er sentralt i en steinerpedagogisk kontekst, både i den tradisjonelle betydning og i den etymologiske betydningen av ordet: ferdighet eller å kunne. Kunstnerisk virksomhet kan forstås som kunstnerisk arbeidsform og kunstneriske gjøremål. Kunstnerisk undervisning kan

ergo ses på som praktisering av kunst og kunstnerisk virksomhet i kontekst av læregjerningen.

Norskfaget som ferdighetsfag deler gjerne i fire deler: lese, lytte, skrive og snakke. Man kan tenke på lesing og lytting som reseptive aktiviteter eller ferdigheter og skriving og snakking som produktive aktiviteter eller ferdigheter. Begge aspektene kan og bør omfavnes av kunstnerisk undervisning, og det er her den "altomfattende" forståelsen av begrepet kunst og kunstnerisk virksomhet blir særlig sentral: kunst er både reseptivt fokusert og produksjonsfokusert; det er forståelig at steinerskolen vektlegger dette i sin undervisningspraksis, spesielt i norskfaget.

Steinerskolen er en karakterfri skole, som man kan argumentere for at gir rom for mer kreative vurderingsformer. Steinerskolen er også basert på muntlig formidling som undervisning og benytter ikke lærebøker. Lærerens oppgave er å finne gode kunnskapskilder og formidle dette på en god måte, (Weisser, 2020). Steinerskolens fokus på kunstnerisk undervisning stiller visse krav til læringsprosessen. Intensjonen er at barnet selv skal gå veien fra opplevelse til forståelse og selv gi innhold til begrepene det møter, veiledet av læreren. I denne prosessen blir læreboken unødvendig og elevene former heller sine egne, (Weisser, 2020).

Så hvordan kan vi vurdere hvorvidt denne studien svarer på forskningsspørsmålene den engasjerer seg med? Vi vurderer informantenes utsagn mot læreplanens idealer og prøver å se gjennom faglitteraturen som lupe.

Kunst og kunstnerisk virksomhet gjennomtrenger de fleste aspekter av steinerskolens praksis. Ideelt sett gjelder dette undervisningen i alle fag, skolens arkitektoniske utforming, lærernes utdanning, skolens møtekultur og sosiale samværsformer.

(Steinerskoleforbundet, 2020)

Informantene meddelte at kunstnerisk virksomhet i møte med praktisering av lærergjeringen utgjør kunstnerisk undervisning. I Weissers kunst og undervisning i steinerskolen, kan vi lese at Steiner fremhevet det kunstneriske som en pedagogisk nøkkel, og at ved å legge vekt på det kunstneriske i barnet trenger vi inn til det hele mennesket, (Weisser, 2020). Kunstnerisk undervisning angår ifølge en av informantene både lærerens utvalg, arbeidsformer og struktur og hva det skal brukes til. Hun fortalte at hun tenker på dette med kunst og kunstnerisk virksomhet som noe som i mindre grad handler om kreative arbeidsformer og i større grad handler om å bruke rom og læringsmaterialer til å gå i dialog med elevene.

En annen informant fortalte om arbeid med dyr på barnetrinnet og hvordan hun presenterte dyret gjennom levende bilder. Hun mente at man ikke skal gå inn med oppramsing av fakta, men en utbrodering og illustrering av emnet. Undervisningen skal tale til alle sjelskreftene, viljen, følelsen og tanken. Steiner knytter barnets utvikling til disse tre og hevder at det kunstneriske engasjerer og forbinder dem, (Weisser, 2020).

Steiner ser barnets utvikling og læring i sammenheng med hele livsløpet. Selve menneskelivet er undervisningskunstens anliggende, og denne kunstart, sier Steiner, krever en metodikk som er rettet inn mot barnet og livet som et hele. Dette nye metodiske prinsippet er å anvende kunstneriske og praktiske virksomheter i undervisningen for å engasjere hele barnet i læreprosessen – barnets tanke følelse og vilje – og Steiner kaller metoden for kunstnerisk undervisning, (Weisser, 2020).

En av informantene forteller at «disse begrepene går igjen i steinerskolen, man jobber både teoretisk gjennom tankevirksomhet, blir følelsesmessig berørt og når man kobler inn viljen til å gjøre et arbeid eller å lytte så gjør det kanskje at man sitter igjen med noe mer enn bare fagstoff». (kilde: intervju, informant 1).

Steinerskolen er opptatt av det tidløse. I intervjuprosessen diskuterte jeg teknologiens plass i klasserommet med flere av informantene, og de var både positive og negative til teknologiens rolle og påvirkning på undervisningen. Informantene snakket om håndverk som noe tidløst og trakk frem den generelle steinerpedagogikken som eksempel. Den er tidløs og har forandret

seg svært lite over de siste hundre årene med steinerskoledrift. På samme måte er håndverket tidløst, man lærer å bruke hendene og beherske nytteaktiviteter som smie, strikking og tegning. Informant 1 kommenterte i intervjuet at utdanningsprosessen ved steinerskolen på mange måter handler om å forberede elevene på en fremtid vi ikke vet noe om. Når vi ser oss tilbake over de siste tretti årene og ser hvor langt vi har kommet med samfunnsutvikling og teknologi ser vi hvor umulig det er å skulle spå fremtiden om nye tretti. Det er derfor gunstig å utdanne elevene med tidløse evner som kan komme til nytte uansett hvordan fremtiden ser ut.

I Weisser kan vi lese om hvordan Steiner på mange måter gjør mennesket til målestokk for pedagogikken. Pedagogikken skal rette seg etter det som gir livskvalitet for mennesket. I vårt møte med fremmede kulturer oppdager vi at andre samfunn har bevart noen livskvaliteter som vi ikke har bevart i vårt. Vi er effektive, men holder dermed et tempo som innskrenker vår oppmerksomhet, og på veien mister vi vår tilstedeværelse og glede, (Weisser, 2020).

I tillegg til kunst og kunstnerisk virksomhet i undervisningen gjennom et "undervisningskunst-perspektiv", trekkes det rytmiske og sykliske frem av alle informantene som spesielt for steinerskolen og som relevant for den kunstneriske tilnærmingen. Steinerskolens timeplan har tydelige føringer for hvor man plasserer de ulike fagene i løpet av dagen. Hovedfag er åpning hver dag, og det er rigide strukturer rundt teoretiske fag, praktiske fag og skapende fag. En av informantene forteller om dette som et godt eksempel på hvordan det rytmiske i skolen henger sammen med det rytmiske i mennesket og trekker frem både energisykluser og hjerterytmene. Hovedfaget i seg selv påpekes også som preget av rytme. Det å jobbe daglig i perioder på flere uker gir en helt unik progresjon og fordypning i emnene og fagene. Det rytmiske er også å finne igjen i repetisjon og det gjentakende, øvende i steinerskolen forteller informantene, og får støtte fra Anne-Mette Stabel: «En av pedagogikkens store hemmeligheter ligger idet rytmiske prinsipp. Det rytmisk gjentatte, det rytmisk tilbakevendende bygger en trygghet og en forbundethet som danner det beste grunnlaget for læring.» (Stabel, 2016).

Kombinasjonen av lærerstyrt kunnskapsformidling og kreativt, skapende og selvstendig arbeid med fagene er interessant i kontekst av "oppdragelse til frihet" som et endelig mål.

Flere av informantene nevnte hvordan det er ønskelig at lærerens veiledende rolle er særlig vektlagt i barnetrinnet, hvor de ser behov for en veldig tydelig ledelse og hvor det er ønskelig at barnets informasjonskilde i hovedsak er læreren – blant annet fordi de ennå ikke forstår kildekritikk, som blir ekstra viktig når de arbeider uten lærebøker. Senere, mot ungdomstrinnet og videregående, åpnes det mer opp for egen utforskning av aktuelle emner.

5.2 Språksyn

På hvilke måter stemmer informantenes tolkninger overens med læreplanens fremstilling av språksynet i steinerskolen? Og hva menes med språksyn? I denne konteksten mener vi med språksyn hva steinerskolen mener om når og hvordan vi lærer språk.

Språksynet i steinerskolen er, som tidligere nevnt, vanskelig å få tak i gjennom litteraturen. Det skrives lite om det i steinerpedagogikkens verden, og informantene jeg har snakket med hadde lite å si om emnet. Læreplanen kan likevel gi oss en del informasjon, og jeg har sammenfattet det til at det har likhetslementer med både Chomskys teori, Critical Period Hypothesis og Anne Høigårds 4 språklige aktiviteter.

Critical Period Hypothesis, eller CPH, kan vi se som relevant kun i det at steinerskolen begynner med fremmedspråklæring allerede i andre trinn, mens den offentlige skolen først har fremmedspråksopplæring fra åttende trinn (her ser jeg bort fra engelsk som fremmedspråk, fordi mange i hovedsak anser dette for et andrespråk for norske skoleelever).

CPH har en omdiskutert aldersgrense for høy oppnåelse av språktilegning, hvis vi skal forenkle teoriens premisser. Det er likevel 6-7års alderen som det kanskje er mest enighet om. Om det er tilfeldig at dette sammenfaller med steinerskolens oppstart med fremmespråk eller om det er bevisst er uklart. Så langt jeg kan forstå så har steinerskolen hatt språklæringsoppstart ved andre trinn, eller det som den gang var første trinn, siden dens begynnelse i Norge, men dette har jeg ingen gode kilder på; kun fraværet av kilder om endring av dette. Jeg har derfor tentativt konkludert at det trolig har vært lik oppstart gjennom

hele steinerskolens historie i Norge. Fordi CPH ikke ble kjent for folk på sekstitallet er det derfor lite sannsynlig at det er en bevisst sammenheng. Om Steiner selv hadde liknende ideer som Penfield og Roberts, teoriens forfattere, om når og hvordan mennesker best lærer språk er fullt mulig, men jeg har ikke funnet noe blant Steiners forfatterskap som omtaler dette.

Chomskys teori om barnets naturlige evne kan også anses som interessant i kontekst av steinerskolens tidlige start med språklæring, men Chomskys fokus er mer på den helt tidlige språklæringen, altså fra barnet blir født. Dette blir ikke så relevant i en skolekontekst, men det kan tenkes at noen av hans ideer likevel er overførbare. Chomskys teori er basert på barnets naturlige, medfødte evne til språktilegnelse, og hvordan det tilsynelatende er født med en slags «grammatikkmal» fordi det så raskt forstår hvordan ord henger sammen i struktur. Steinerpedagogisk litteratur er, som tidligere nevnt, svært fokusert rundt barnets eller menneskets naturlige potensiale og hvordan det med riktige rammer og miljø kan oppnå dette potensialet. Her skiller steinerpedagogikken seg skarpt fra Chomsky, som anser miljø for en lite betydningsfull faktor.

«Språket trenger tidlig aktiv og nøye pleie. Barn lærer å snakke gjennom talende omgivelser. Det språklige og følelsesmessige forholdet mellom barnet og oppdrageren er det nærende grunnlaget for et godt og differensiert språk.», (Steinerskoleforbundet, 2007)

Den forrige læreplanen, av 2007, inneholdt flere interessante utsagn om steinerskolens språklige perspektiv, men de fleste av disse er omformulert eller fjernet til læreplanutgaven av 2020. Det er uklart om dette handler om et generelt fornyingsønske eller om steinerskolen så på sitt uttalte språksyn som utdatert. Noen ting forblir likevel det samme: steinerskolen starter språkundervisning i fremmedspråkene engelsk og tysk ved andre trinn. Her skiller steinerskolen seg klart fra den offentlige skolen, hvor fremmedspråk 2 ikke påbegynnes før ved inngangen til ungdomsskolen. Det legges også tydelig vekt på musiske, lekende og kreative aktiviteter som en del av språklæringen, slik som Anne Høigård legger frem i hennes *4 språklige aktiviteter*. Det blir, for meg, mest naturlig å konkludere med at Anne Høigårds 4 språklige aktiviteter er den tilnærmingen til språklæring som best stemmer overens med steinerskolens perspektiv og praksis.

Hvis vi kort skal sammenfatte det informantene fortalte om språksynet i steinerskolen så handler praktiseringen av det mye om muntlig formidling, både i form av at læreren til enhver tid formidler undervisningen muntlig, men også i form av et fokus på muntlig aktivitet blant elevene. Lærernes bevissthet rundt akkurat dette temaet var minimal. De kunne dele noen tanker, men i hovedsak hadde de lite å si om emnet. I tilknytning til akkurat dette emnet hadde det nok vært gunstig om lærerne i forkant hadde fått tilgang til intervjuguiden min, eller i alle fall en stikkordsoversikt over hvilke punkter jeg kom til å være innom i løpet av intervjuet. Når det likevel ble som det ble kan vi kanskje konkludere med at språksyn og tilnærming til språklæring er et såpass stort og abstrakt tema at mange lærere trolig vil være lite bevisste på det i egen praksis, og at mange skoler antakelig ikke vil ha noen uttalelser om akkurat dette. Informantene trakk frem muntlighet som svært sentralt, men også lek ble nevnt. En av informantene nevnte tidlig start med språklæring og poengterte at også her fokuseres det mye på lek og muntlighet. Det er først på mellomtrinnet at elevene begynner med skriftlig arbeid i fremmedspråkene.

Et annet fokus i steinerskolens språklige opplæring som vi kan kjenne igjen fra Anne Høigård er viktigheten med språklige forbilder og språklige aktiviteter mellom det språklige forbildet og barnet, altså i en skolekontekst: mellom lærer og elev. Informantene kunne dele at eventyr- og historiefortelling var en spesielt viktig og mye brukt aktivitet ved barnetrinnet, og at diktresitasjon og rim og regler fikk en tydelig plass i norskundervisningen. Dikt og annen skjønnlitteratur ble også flittig brukt i andre fag – informant 1 nevnte både samfunnsfag og naturfag og hvordan de gjerne introduserte et nytt tema i silkebøkene med dikt eller en annen kreativ fremstilling av det aktuelle emnet. På denne måten fikk elevene møte lærestoffet med ulike innfallsvinkler og dermed kanskje forstå det bedre.

Igjen blir det naturlig å trekke frem eurytmi som et godt eksempel på steinerskolens kreative arbeid med språk. Faget tar for seg både større språklige og litterære enheter som dikt og lyrikk, men befatter seg også med alfabetet og lærere og elever jobber med å uttrykke disse med hele kroppen. Bokstaver formes med armer og ben, litt som en dans, og bevegelsene ligner bokstavens grafiske form. Informantene, særlig informant 2b, trakk flere ganger frem dette med å "lære med hånden". Det samme gjelder faget *formtegning*. Her øves elevene i å

forme figurer og symboler, som senere blir tall og bokstaver. En slik fysisk og gjentakende tilnærming kan tenkes å bidra til dypere forståelse og læring.

5.3 Oppdragelse til frihet

«Idealet om en oppdragelse til frihet står sentralt i steinerpedagogikken. Frihet forstås ikke her som den størst mulige emansipasjon eller selvrealisering, men som idealet om at elevene skal kunne utvikle sine evner og talenter på en slik måte at de kan forholde seg aktive og ansvarstakende til seg selv og sin omverden.» (Steinerskoleforbundet, 2020).

Steinerskolens ideal om frihet handler altså i stor grad om en modning og bevissthet. Flere av informantene gjør det tydelig at man setter et slags likhetstegn mellom "fri" og *klar* eller *beredt*. Man skal kunne møte verden styrket med sin opplæring heller enn å være tynget med manglende evne og vilje, og dette er målet med hele opplæringen. To av informantene nevnte begrepet oppdragelse til frihet før jeg trakk dette frem fra læreplansstatene mine, og gjorde det tydelig at de så på dette som veldig sentralt for undervisningen og opplæringen.

Hva informantene la i begrepet frihet kom også tydelig frem; klar for verden og bevisst og ansvarstakende ble poengtert. Her kom også tidløsheten ved opplæringen inn: to av informantene påpekte at steinerskolens frikopling fra moderne teknologi og arbeid med tidløse ferdigheter, spesielt i håndverk, gjorde dem bedre forberedt på en fremtid som vi umulig kan spå. De kommenterte at man for 30 år siden ante lite om hvordan nåtiden skulle se ut og at vi på samme måte ikke kan vite hva som preger menneskers liv og hverdag om 30 år. Det ble derfor lite gunstig for dem å bruke mye tid på opplæring i teknologi som muligens er utdatert når vi kommer så langt. Hvordan lærerne aktivt jobber med oppdragelse til frihet forklarte informantene som vektlegging av tidløse ferdigheter; her ble strikking, sløyd og smie nevnt som eksempler. Informant 1 syntes den offentlige skolens beskjefteigelse med å henge med i tiden fort førte til at man havnet bakpå og at det gjerne hadde gagnet skolen å tenke mer tidløst.

Svein Bøhn beskriver steinerpedagogikkens bærende idé som: «ikke å fylle en kanne, men å tenne en ild!» (Bøhn, 1997). Dette er et godt bilde på informantenes tilnærming til praktisering av oppdragelse til frihet. De forklarer det som at undervisningen skal vekke noe i barnet, den må nå elevene der de er. På denne måten kan elevene selv realisere sitt uendelige potensiale. Lærerens oppgave er derfor å sammen med eleven bygge grunnlag og vekke interesse, som senere utvikles til en interesse for og forståelse av omverdenen og elevens egen plass i den. Det er dette som blir å være fri i den steinerpedagogiske ideen.

Det konkretiseres i undervisningen gjennom spesifikk tilpasning til alderstrinn, med emner og litteratur som treffer barnet i dets ulike utviklingsfaser. Historien om katten "sølvfaks" av Gabriel Scott fortelles elevene i fjerde trinn, fordi de ved niårsalderen begynner å se omgivelsene sine annerledes og kan bli redde og selvkritiske, ifølge informant 2b. Historien om "Parsifal" bearbejdes ved andre videregående trinn, fordi elevene på dette tidspunktet går inn i en mer grublende fase, med eksistensiell tvil og innesluttethet, ifølge informant 2a.

Elevene skal altså møte kunstneriske uttrykk som klinger med der de er i sin utvikling og på et vis hjelpe dem med å bli helstøpte mennesker – ideelt sett, forteller informant 2a.

Steinerskolens vektlegging av at opplæringens mål er å gjøre elevene *klare for verden* vil noen kanskje tolke som et ordvalg som bevisst ekskluderer akademia og det å skulle være klare for studier, og ordvalget er kanskje bevisst, men steinerskolen engasjerer seg også med å gjøre elevene studieklare som en del av dette med å være klare for verden. Informant 2a forteller at elevene mot slutten av videregående skal arbeide med det som kalles "årsoppgave". Dette er et eget fag og inkluderer en praktisk-kunstnerisk del, hvor elevene skal lage eller produsere noe av valgfri kategori, og en skriftlig del, som har et omfang på minimum 20 sider. Eksempler som ble trukket frem på slike årsoppgaver var produksjon av en ukulele og ukulelens kulturelle historie. Et annet eksempel var en fotografisk fremstilling av stavkirker i Norge over et år, med stavkirkens og fotografiets historie som skriftlig-teoretisk del. Årsoppgavens omfang ligner en bacheloroppgave, dersom vi skal trekke linjer til en akademisk kontekst, og det kan derfor tenkes at steinerskoleelever er godt rustet til å ta fatt på studier med så omfattende erfaringer med skriftlig, teoretisk arbeid.

5.4 Sammenfatning

I kapittel fire organiserte jeg funnene om kunst og kunstnerisk virksomhet i underkategoriene: *lærestoffets form og funksjon, formidling, arbeidsformer og elevfokus som bakgrunn.*

Underkategoriene om språksyn var *mundlighet og formidling, utvikling og syvårsperiodene, øving, samt å lære med hånden*; og oppdragelse til frihet fikk disse underkategoriene: *hva er frihet?, relasjon, utvikling og selvstendighet, og hvordan ser dette ut i undervisningen?*.

Dette basert på det jeg ser på som overskrifter eller tema for informantenes svar i intervjuprosessen. Det er i hovedsak funnene fra intervjuene som ble interessante og givende for dette forskningsprosjektet; det var her det var mest informasjon å hente om steinerskolens praksis. Utsagnene fra informantene er absolutt interessante i møte med læreplan og faglitteratur, men de er ikke overraskende. Da jeg tok fatt på dette prosjektet, var det med en forventning om at steinerskolens praksis skiller seg mye fra det jeg har observert i andre skoler, men at dagligpraksisen – altså det som blir synlig i undervisningen fra dag til dag – sannsynligvis ville være likere den offentlige skolens undervisning enn det jeg tidligere har sett for meg. Dette stemte i stor grad med funnene mine. På mange måter er steinerskolen en helt "vanlig" skole. Steinerskolelærerne er dog tydelig bevisste på egen praksis og hva som driver den; den er farget av Rudolf Steiners menneskesyn og forankret i læreplanen, men likevel noe justert til en moderne skolehverdag og elevgruppe.

Jeg stiller meg spørrende til hvor godt Steiners livssyn egner seg som grunnlag for skolepraksis. I mitt møte med litteratur forfattet av Steiner selv, opplever jeg noe av det som veldig passende og forenelig med undervisning og skoledrift, mens andre ideer og utsagn blir fjernt fra dagens skolevirkelighet. Særlig syvårsperiodene og den rigide forståelsen av aldersmessig utvikling slår meg som utfordrende som bakgrunn for god undervisning og opplæring og i konflikt med det informantene selv kaller individfokusert opplæring og undervisning. En av informantene sa «jeg har aldri stått her og tenkt sånn at her... her tar Steiner feil altså. Men det er ikke antroposofi vi underviser, det er pedagogikk» (kilde: intervju, informant 2b). Informantene var likevel tydelige på at det er ikke alt Steiner sa og

skrev som blir brukt som oppskrift eller "bibel". Noen ting har de helt valgt å se bort fra når det gjelder undervisning, andre ting har de tolket til en moderne kontekst. En av informantene sa blant annet: «jeg tror Steiner var nok i sin levetid både fascinert av og skeptisk til det som den gang var moderne teknologi og hadde sikkert vært det samme i dag.», (kilde: intervju, informant 2a). Kanskje bør man som steinerpedagog i dag velge samme tilnærming til Steiners pedagogiske litteratur? Å være *fascinert av* og *skeptisk til* i kombinasjon gir muligens rom for å overføre Steiner til en moderne kontekst.

Norskfaget i steinerskolen er, som tidligere nevnt, vanskelig å definere og sette harde rammer rundt. I mye større grad enn i offentlig skole, bærer steinerskolen preg av en mer tverrfaglig tilnærming til emner, og flere av ferdighetene vi tradisjonelt knytter til norskfaget står like sterkt i steinerskolens andre fag. I min tolkning er det derfor blitt inkludert informasjon fra litteratur og informanter om blant annet eurytmi, formtegning og årsoppgaven; som alle er separate fag, men som helt tydelig sterkt henger sammen med norskfaget og som er nødvendige for en vid nok definisjon av kunst og kunstnerisk virksomhet i undervisningen til å gjøre begrepet forstått i sin kontekst. Forskningsprosjektet mitt er derfor ikke utelukkende fokusert mot norskfaget, da dette ville være å gjøre nøkkelbegrepene for forskningsspørsmålene mine en urett.

Det virker tydelig for meg at lærerne har en klar bevissthet rundt valg av læringsmidler, arbeidsmåter og strukturell organisering, spesifikt knyttet til kunst og kunstnerisk virksomhet og oppdragelse til frihet som bærende idealer. Ingen av informantene fikk vite spørsmålene i intervjuguiden i forkant, de fikk kun et informasjonsskriv, vedlegg 2, i forkant av våre møter. Jeg observerte før intervju, i noen tilfeller med 2-3 ukers mellomrom, så noe informasjon fikk de også muntlig fra meg, men jeg var opptatt av å ikke gå for mye i detalj om hva jeg kom til å stille spørsmål om fordi jeg ønsket å undersøke litt hvor bevisst lærerne forholdt seg til disse store temaene som grunnlag for undervisningspraksis. De hadde heller ikke fått se sitatene jeg hentet fra læreplanen før jeg delte dette med dem muntlig under intervjuene. I analyseprosessen opplevdes informantenes utsagn som valide representasjoner av deres holdninger og tolkninger av læreplanen. I hvor stor grad utsagnene også er dekkende for lærernes faktiske yrkespraksis blir vanskeligere å vurdere. Det var dette som originalt var

intensjonen med å inkludere observasjon som metode, men ettersom observasjonen ble så begrenset fikk den heller fungere som eksempler på skolehverdagen i steinerskolen.

Steinerskolen har satt seg store mål, når de grunner undervisningen i disse ideene – kunst og kunstnerisk virksomhet i alle skolens aspekter og oppdragelse til frihet som mål, og det er spesielt denne oppdragelsen til frihet som slår meg som et vidløftig og nesten umulig oppdrag. Når steinerpedagogene lykkes i å kombinere idealene om "kunst og kunstnerisk virksomhet i alle skolens aspekter" og "oppdragelse til frihet" mener informantene at skolen sitter igjen med såkalt helstøpte, ansvarstakende, bevisste elever som er *klare for verden*.

Hvorvidt lærerne og skolene evner å oppnå de storslåtte idealene fra læreplanen blir vanskelig å vurdere. Heldigvis, har dette prosjektet vært sentrert rundt *hvordan* det arbeides med idealene istedet. Konklusjonen jeg har nådd er at det i liten grad vil være synlige, konkrete elementer av kunst og kunstnerisk virksomhet i norskfaget, og det samme gjelder både steinerskolens språksyn og idealet om oppdragelse til frihet. Det handler i større grad om lærerens bevissthet, planlegging av undervisning, grunnlag for opplæring enn konkrete læringsaktiviteter eller metoder – det er med i undervisning og opplæringsprosessen, mer som en ide enn en virkelighet. Det er likevel noen områder hvor dette perspektivet kommer til syne: i det øvende, repeterende, i den praktiske tilnærmingen om læring med hånden og i fokuset på muntlighet.

6 Litteratur

- Bjerke, A. (1951). *Den hemmelige sommer: dikt*. Aschehoug.
<https://books.google.no/books?id=TbvnAAAAMAAJ>
- Bøhn, S. (1997). *Å tenne en ild: Steinerpedagogikk gjennom 13 skoleår*. Antropos.
<https://books.google.no/books?id=5Q-3YgEACAAJ>
- Brodersen, K. (1996). Tradisjon og fornyelse. In E. Marstrander (Ed.), *Menneske først! Steinerpedagogikk i Oslo 1926-1996*. Antropos forlag.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt. <https://books.google.no/books?id=QO-bMwEACAAJ>
- den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. 2004-05, 15.
- Falck-Ytter, P. (2008). *Steinerskolen og hvordan lese- og skriveopplæringen gis til elever med dysleksi*. <http://hdl.handle.net/10852/31096>
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. Universitetsforlaget.
<https://books.google.no/books?id=95SdngEACAAJ>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt.
https://books.google.no/books?id=Hcy_ngEACAAJ
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Unipub.
<https://books.google.no/books?id=KpLQnQEACAAJ>
- Lindholm, D. (2004). *På menneskevei: fra livet i en Steinerskole*. Antropos.
<https://books.google.no/books?id=QdLXMwEACAAJ>
- Lunde, S. (2019). *Språksyn i ulike læreplaner for norsk skole - Bacheloroppgave*.
<http://hdl.handle.net/11250/2606210>
- Mathisen, A. (1996). Samfunnskritikk og pedagogiske idealer. In E. Marstrander (Ed.), *Menneske først! Steinerpedagogikk i Oslo 1926-1996*. Antropos forlag.
- Neteland, R., & Aa, L. I. (2020). *Master i norsk. Metodeboka 2* (L. I. Aa & R. Neteland, Eds.). Universitetsforlaget.

- Pedersen, J. W. (2021). Skole og utdanning i Tyskland. In *Store Norske Leksikon*.
https://snl.no/Skole_og_utdanning_i_Tyskland
- Ritter, C. (1997). *Waldorfpedagogik*. Liber.
<https://books.google.no/books?id=ARFMuAAACAAJ>
- Sandberg, K. A., & Kristoffersen, T. K. O. (2010). *Det de ikke forteller oss: Steinerskolens okkulte grunnlag*. Cappelen Damm.
<https://books.google.no/books?id=R0mCYgEACAAJ>
- Stabel, A. M. (2016). *Hva skal vi med skole?: Steinerskolens historie i Norge, 1926-2016*. Pax Forlag A/S. <https://books.google.no/books?id=LiswswEACAAJ>
- Steinerskoleforbundet. (2007). *En læreplan for steinerskolene 2007*.
https://static1.squarespace.com/static/56ea8338b654f9c7a02acfc1/t/56f0020c86db4349d8851fad/1458569749182/Laereplan_grunnskolen_2007.Pdf
- Steinerskoleforbundet. (2020). *Steinerskolens læreplan grunnskolen 2020*.
https://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2020/11/Steinerskolens-laereplan_grunnskolen_web.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i fremmedspråk (FSP1-01)*.
[Http://Data.Udir.No/K106/FSP1-01.Pdf](http://Data.Udir.No/K106/FSP1-01.Pdf)
- Weisser, H. (2020). *Kunst og undervisning i Steinerskolen*. Cappelen Damm akademisk.
<https://books.google.no/books?id=63exzQEACAAJ>
- Weisser, H. 1952-. (1996). *Undervisningskunst og kunstnerisk undervisning: idé og erfaring i Steinerskolen*. Ad Notam Gyldendal.

Vedlegg 1 – intervjuguide

Bakgrunn:

1. Hva slags utdanning har du tatt?
- Hvilke fag, hvor lang, ved høyskole/universitet/steinerhøyskole?
2. Hvor lenge har du jobbet i steinerskolen?
- Har du jobbet ved andre skoler enn denne?
3. Hvilke undervisningsfag har du i tillegg til norskfaget?

Norskfaget, generelt:

4. Hva ser du på som de største forskjellene mellom den generelle undervisningen i den offentlige skolen og i steinerskolen?
5. Hva ser du på som de største forskjellene mellom norskfaget i den offentlige skolen og i steinerskolen?
6. Hva tenker du på som de mest sentrale elementene i norskfaget – hva vektlegger du i undervisningen?

Steinerperspektivet:

7. Jeg har samlet noen sitater fra steinerskolens læreplan (2020), «læreplanens grunnideer og steinerpedagogisk praksis», som jeg gjerne vil høre dine tanker om:
 - a. «Kunst og kunstnerisk virksomhet gjennomtrenger de fleste aspekter av steinerskolens praksis. Ideelt sett gjelder dette undervisningen i alle fag, skolens arkitektoniske utforming, lærernes utdanning, skolens møtekultur og sosiale samværsformer.»
 - b. «I steinerpedagogikken eksisterer det et slektskap mellom ideen om en oppdragelse til frihet og skolens praktisering av kunstnerisk virksomhet.»
 - c. «Gjennom kunstnerisk arbeid med fagene legges grunnen for en dybdelæring der begreper fra undervisningen kan være dynamiske, utviklingsorienterte og sees i et nettverk av relasjoner.»
 - d. «Steinerpedagogikken med sin likeverdige vektlegging av barnets og samfunnets perspektiv vil på den ene siden betone at digitale medier har en selvfølgelig plass i skolen, legitimert gjennom denne teknologiens sentrale posisjon i samfunnet. På den andre siden er det nødvendig å reflektere over hvilke konsekvenser bruken av digitale medier har for barn og unges helse, utvikling, læring, kommunikasjon og kultur. En slik refleksjon vil søke å gi et nyansert og dynamisk bilde av den digitale teknologiens rolle i steinerpedagogikken.»

Kunst/kunstnerisk virksomhet:

8. Hvordan bruker **du** temaet «kunst og kunstnerisk virksomhet» i undervisningsplanlegging og gjennomføring?
9. Hvordan tenker du at man **kan** bruke «kunst og kunstnerisk virksomhet» i undervisningsplanlegging og gjennomføring?
10. Hvordan tenker du at bruk av digitale verktøy henger sammen med oppfordringen om kunst og kunstnerisk virksomhet i fagene?
11. Hvordan kommer vektlegging av kunst og kunstnerisk virksomhet til uttrykk ved vurdering? (nøkkelord: estetikk i elevarbeid?)

Språksyn:

12. Hvordan tenker du at steinerskolens språksyn kommer til uttrykk i læreplanen? (Hva menes med språksyn? Jeg forklarer min forståelse..)
13. Hvordan henger språksynet i steinerskolen sammen med vurdering? (hvordan ser vurdering i norskfaget i steinerskolen ut, og i hvilken grad tenker du at dette er farget av språksynet?)
14. Er språklæring et større fokusområde i norskfaget i steinerskolen enn i offentlig skole? (tradisjonelt sett får jo litteraturaspektet mye større fokus enn språkaspektet i dette faget)

Lærerens rolle:

15. Fortellerkunst fremheves som en sentral egenskap for læreren, og det er et tydelig fokus for de første skoleårene. Hvilken betydning tenker du at fokuset på fortellerkunst har for elevenes læring/forståelse?
16. I læreplanen ser jeg et tydelig fokus på lærerens rolle, og viktigheten av dens forskjellige egenskaper – hvordan tenker du at et slikt perspektiv påvirker elevenes læring?

Vil du delta i forskningsprosjektet «norskfaget i steinerpedagogikken»?

Dette er et spørsmål om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere ved steinerskolen praktiserer idealene fra steinerskolens læreplan i norskfaget, med spesielt fokus på idealene om kunst og kunstnerisk virksomhet som en del av alle skolens aspekter.

Formål

Jeg ønsker å undersøke hvordan steinerskolens kunstneriske tilnærming til alle fag preger norskfaget. I den generelle delen av læreplanen til steinerskolen finner vi blant annet at «Kunst og kunstnerisk virksomhet gjennomtrenger de fleste aspekter av steinerskolens praksis. Ideelt sett gjelder dette undervisningen i alle fag, skolens arkitektoniske utforming, lærernes utdanning, skolens møtekultur og sosiale samværsformer», (Steinerskoleforbundet, 2014).

Jeg er interessert i å finne ut hvorvidt den kunstneriske tilnærmingen gjør en forskjell for fagets utforming, og har så langt kommet frem til følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan praktiseres læreplanens idealer om kunst og kunstnerisk virksomhet i norskfaget?
 - 2) Hvordan praktiseres Steinerskolens språksyn?
- Disse spørsmålene vil danne grunnlaget for en problemstilling i oppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dette er et prosjekt som jeg, Sunniva Lunde skal benytte i masteroppgaven min, i emnet undervisningsvitenskap. Prosjektansvarlig og veileder er førsteamanuensis Kjersti Maria Rongen Breivega, ved Høgskulen på Vestlandet.

Informasjonen brukes kun til dette forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er gjort med utgangspunkt i bekjentskaper i steinerskolekretsen og administrasjonen ved forskjellige steinerskoler. Du er steinerskolelærer og den typen informant dette prosjektet trenger.

Hva innebærer det for deg å delta?

Ett intervju med meg, Sunniva Lunde, som varer i ca en time og det tas opp lyd ved båndopptaker. I tillegg ønsker jeg å observere 1-5 undervisningsøkter i norsk, avhengig av hva som passer for deg. Det er ikke-deltakende observasjon, fokusert mot læreren. Elevinformasjon behandles ikke.

I intervjuet vil jeg stille spørsmål knyttet til læreplanen og hvordan du som lærer og dere som skole arbeider med denne. I observasjon av undervisning vil jeg notere hvilke læringsaktiviteter og arbeidsformer du som lærer velger å benytte deg av.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg oppbevarer følgende opplysninger om deg:

ditt navn – til bruk i dette samtykkeskjemaet

din epost-adresse – til bruk i kommunikasjon med deg

ditt utdanningsnivå og sted (universitet/steinerhøyskole/høyskole. Ikke geografisk) – til bruk i prosjektet. Dette kan være en indikasjon på forskjellige perspektiv på språksyn, undervisning og læreplaner.

lydopptak av din stemme – til lagring av informasjon fra intervju, dette vil transkriberes og lydopptaket slettes i etterkant av intervjuet.

Alle disse opplysningene vil bli anonymisert i prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.12.2021.

Innen denne datoen slettes alle opplysninger om deg.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Prosjektet er meldt til norsk senter for forskningsdata (NSD), og vil ikke blir gjennomført uten godkjenning fra dem. NSD sørger for forsvarlig oppbevaring og behandling av personopplysninger i forskning. All data vil behandles etter regelverket.

Dine rettigheter

Du som deltar i dette prosjektet har rett til:

Å når som helst trekke deg fra prosjektet.

Å få innsyn i hvilken informasjon som oppbevares/behandles om deg

At informasjonen om deg slettes fra prosjektet

Dette gjøres på epost/tlf til Sunniva Lunde.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Sunniva Lunde (Masterstudent),
sunniva.lunde@gmail.com; tlf 99 39 63 93

Kjersti Maria Rongen Breivega (veileder),
krbr@hvl.no; tlf. 55 58 55 18, 45 24 46 22

Trine Anniken Larsen (personvernombud ved HVL), Trine.Anikken.Larsen@hvl.no; tlf 55 58 76 82

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Sunniva Lunde

Masterstudent, HVL

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Norskfaget i steinerpedagogikken* og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

å delta i intervju med båndopptaker

ikke-deltakende observasjon av undervisningsaktivitet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet,
ca. 31.12.2021

.....

(signert av prosjektdeltaker, dato)