

Steinerpedagogikk i et flerkulturelt lys

Steinerskolens møte med minoritetsspråklige elever



Av Hilde Staalesen Lilleøren

STEINERHØYSKOLEN

Bacheloroppgave lærerlinjen våren 2017

Antall ord: 11.182

Oslo 23.april 2017

Innhold

1	Innledning.....	1
1.1	Et samfunn i endring	1
1.2	Henger steinerskolen med?	2
1.3	Problemstilling	3
1.4	Begrepsavklaring og avgrensning	4
1.5	Oppbygning og kildebruk.....	5
2	Minoritetsspråklige elever i norsk skole	5
2.1	Betydningen av sosioøkonomisk bakgrunn.....	6
2.2	Foreldresamarbeid	6
2.3	Skolens og lærerens kompetanse.....	8
2.4	Skole- og læringsmiljøet	9
2.5	Språklige opplæringsmodeller.....	10
2.6	Faglig tilpasning	11
2.7	Oppsummering kapittel 2	13
3	Steinerskolens alternative pedagogikk	13
3.1	Juridisk rammeverk og læreplanene.....	14
3.2	Antroposofi som pedagogisk bakteppe	15
3.3	Mellom skole og hjem.....	17
3.4	Idealet om en kunstnerisk formet undervisning	19
3.5	Sosialt og språklig arbeid i 1. og 2.klasse	21
3.6	Sammendrag kapittel 3.....	24
4	Drøfting: Steinerskolen og minoritetsspråklige elever.....	24
4.1	Foreldresamarbeid	24
4.2	Læringsmiljøet	25
4.3	Det viktige språkarbeidet.....	26
5	Konklusjon	28
6	Litteraturliste	30

1 Innledning

1.1 Et samfunn i endring

En stadig større del av den norske befolkningen er innvandrere eller barn av innvandrere. Ved utgangen av 2014 var det i aldergruppen 6-15 år 44.900 innvandrerbarn og 44.000 norskfødte barn med innvandrerforeldre. Dette tilsvarer 14 prosent av aldersgruppen totalt, og er en økning på 4 prosentpoeng siden 2008. I Oslo er andelen barn med innvandrerbakgrunn 35 prosent (Dzamarikja, 2016). Bak disse tallene finnes et mangfold av mennesker med helt ulike bakgrunn og med vidt forskjellige behov. Det er barn både av høyt utdannede foreldre og av lavt utdannede foreldre, det kan være barn med alvorlige traumer etter flukt fra et krigsherjet hjemland eller barn av polske arbeidsinnvandrere. Alle disse barna skal lære seg norsk og etter hvert følge et ordinært skoleløp før de skal ut i jobb eller ta høyere utdanning og forhåpentligvis bli en integrert del av det norske samfunnet. Dette krever lærere og skoleledelse som har den kompetansen som skal til for at de minoritetsspråklige elevene får like gode læringsvilkår som sine jevnaldrende. Det ligger med andre ord et stort ansvar på samfunnet generelt, og på skolene spesielt.

Som lærer tilhører man en yrkesgruppe som helt konkret må forholde seg til det mangfoldet som er dagens Norge. Behovene til elevene er her og nå, mens forskning og politiske vedtak er prosesser som tar lengre tid. I Stortingsmelding nr. 49 (2003-2004) blir det foreslått at politikken i større grad bør tilpasse seg det flerkulturelle samfunnet. Meldingen slår fast at det skal legges til rette for at barn med innvandrerbakgrunn skal oppleve samme grad av mestring i skole og utdanning som andre, og at utdanning er det viktigste innsatsområdet for å forebygge sosiale forskjeller, spesielt de som følger etniske skillelinjer (NOU 2010:7, s. 39). I tillegg til å slå fast at skolen har en helt sentral plass når det gjelder å legge til rette for at barn med innvandrerbakgrunn skal ha like stort læringsutbytte som sine medelever, impliserer meldingen også at det i dag finnes sosiale forskjeller i skolen som følger etnisitet eller nasjonalitet.

I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) ble det trukket fram at grunnopplæringen nå omfatter et stort mangfold av elever og foresatte og at myndighetene derfor må ”tillate stadig større mangfold i løsninger og arbeidsmåter som velges” (NOU 2010:7, s. 39). Å kunne benytte seg av kreative og tilpassete arbeidsmetoder krever imidlertid at både skoleledelse og den enkelte pedagog har den kompetansen som kreves, noe som nevnes som en utfordring i den samme

stortingsmeldingen. Det er blant annet et stort behov for tospråklige lærere samt mer flerkulturell kompetanse i lærerutdanningen (NOU 2010:7, s. 380). Men for at skolene ikke skal bli avhengig av enkeltlæreres kompetanse, er det avgjørende at mangfoldsperspektivet er en del av hele skolekulturen (Palm, 2014, s. 186). For en allmennlærer uten spesialkompetanse er det vesentlig at det eksisterer en slik kultur ved skolene for å kunne tilrettelegge for de minoritetsspråklige elevene.

1.2 Henger steinerskolen med?

”Hvem er skolen til for? Hvordan legitimerer den sitt formål?” spør professor i spesialpedagogikk, Jan Grue, i essayet *Veien og målet* (Grue, 2017).

Da Steinerskolen så dagens lys for nesten 100 år siden, profilerte den seg tydelig som en fellesskole der gutter og jenter fra alle samfunnslag var velkomne. Dette var progressive ideer for 100 år siden og en arv som bør videreføres på en måte som gjenspeiler det vi i dag forbinder med fellesskole. Steinerskolen må på lik linje med den offentlige skolen ta innover seg at den er en del av et samfunn i stor forandring. Samtidig har ikke steinerskolene hatt det store omfanget av minoritetsspråklige elever med flerkulturell bakgrunn og mangler dermed det erfaringsgrunnlaget som en del offentlige skoler har opparbeidet seg. Mangelen på minoritetsspråklige elever forandrer imidlertid ikke på viktigheten av at steinerskolemiljøet besitter en flerkulturell kompetanse. Den viktigste faglige motivasjon for denne bacheloroppgaven har vært å undersøke nærmere hvordan steinerpedagogikken kan ta i bruk egne metoder og arbeidsformer i møtet med minoritetsspråklige elever, og da i lys av nyere studier på feltet. En mer personlig motivasjon, som ligger nært opp til den faglige, har vært et ønske om at steinerskolen ikke på noen måte skal være på siden av resten av skole-Norge. Det er en fare for at frie skoler som steinerskolen først og fremst appellerer til hjem med høy kulturell kapital eller til hjem der barnet av ulike grunner har falt utenfor i den offentlige skolen. Kanskje bør steinerskolen tydeligere kommunisere sine styrker uten å bli polemisk: For eksempel kan den muntlige fortellingen som erstatter lærebøker, de varierte arbeidsformene og den stor friheten hos læreren gi stort rom for tilpasning av undervisningen. Samtidig må enhver pedagogisk retning hele tiden være seg bevisst at det ikke finnes perfekte metoder, rett og slett fordi alle barn og alle skoleklasser er forskjellige.

Spesialpedagog Jan Grue skriver videre:

”Grunnproblemet er at ethvert pedagogisk prosjekt som anser seg som selvsagt, som automatiserbart, vil forfalle. Og i dette forfallet forsvinner oppmerksomheten om barnas erfaringer, om hvordan de gjør seg nye erfaringer, og blir formet av dem, hver eneste dag” (Grue, 2017)

Kritikken i Grues essay er først og fremst rettet mot detaljstyringen i den norske skolen. Men kritikken, slik jeg leser den, retter seg samtidig mot *alle* pedagogiske retninger. Et rikt mangfold av elever og foresatte med alle de utfordringene det innebærer, vil muligens uansett føre til at skoleledelse og lærere oftere må ta sine metoder i betraktning og spørre seg hva som fungerer, og hva som ikke fungerer for de elevene man til enhver tid har foran seg.

1.3 Problemstilling

Jeg har formulert følgende problemstilling: *”Hvilke muligheter og utfordringer har steinerskolen i møte med minoritetsspråklige elever?”*

For å svare på problemstillingen, er det først nødvendig å undersøke hva studier kan fortelle oss om situasjonen for de minoritetsspråklige elevene i norsk skole og hvilke behov de har for tilrettelagt undervisning. Her finnes det en del forskning, både norsk og internasjonal. Studiene viser blant annet hva noen ”suksesskoler” har gjort riktig, og hva som er viktige faktorer for at minoritetsspråklige elever skal ha et læringsutbytte som er jevngodt med sine medelever. For å undersøke hvordan steinerpedagogikk kan tilrettelegges for å møte minoritetsspråklige elevers behov, stiller saken seg noe annerledes hva angår kildegrunnet. Det er så vidt meg bekjent ikke gjort noen norske studier når det gjelder steinerpedagogikk og minoritetsspråklige elever. Etter søk i steinerskolenes internasjonale database, ROSE, fant jeg heller ikke engelskspråklige studier innenfor dette emnet. Det vil med andre ord si at for å svare på problemstillingen, må jeg ty til læreplaner, læreplanveiledere og annen steinerpedagogisk litteratur som kan si noe om intensjoner, arbeidsformer og innhold innenfor den steinerpedagogiske tradisjonen i Norge.

Oppgaven vil ta utgangspunkt i at de minoritetsspråklige elevene starter i 1.klasse på steinerskolen. Den delen av oppgaven som tar for seg dannelsen av klassefelleskap samt den første skrive- og leseopplæringen, vil derfor fokusere på de to første skoleårene. I disse to første årene tar læreplanen utgangspunkt i at læring foregår i all hovedsak gjennom bevegelse, kunstfaglige øvelser, rytme og musikk, og det er først i 2.klasse at den formelle skrive- og leseopplæringen starter (Mathisen, 2014, s.45).

I takt med en større faglig fordypning i slutten av barneskolen og i ungdomsskolen, kreves det andre tiltak for at nye minoritetsspråklige elever skal gis mulighet til samme læringsutbytte som sine klassekamerater. Minoritetsspråklige elever som starter i skolen senere enn 2.klasse, vil derfor ikke bli særskilt behandlet i denne oppgaven. Jeg har likevel valgt ut noen sentrale fagområder fra 4.-6.klasse for å belyse hvordan fortelling videre oppover i klassene benyttes i norsk- og historieundervisningen.

1.4 Begrepsavklaring og avgrensning

Utdanningsdirektoratet benytter seg av begrepet ”flerspråklige elever” for å vektlegge den kompetansen disse elevene har til å praktisere flere språk, uavhengig av nivået på de ulike språkene (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1). Jeg har imidlertid valgt å benytte meg av begrepet ”minoritetsspråklige elever ” om den elevgruppen som denne oppgaven omhandler. I *NOU 2010:7 Mangfold og mestring*, en kilde som er brukt hyppig i denne besvarelsen, defineres minoritetsspråklige elever som elever med annet morsmål enn norsk og samisk (s. 24). NOU-utvalgets definisjon er svært generell, og vil derfor romme alt fra to- eller flerspråklige barn som har annet morsmål enn norsk til barn av flyktninger der ingen av foreldrene snakker norsk. En skole med stor andel minoritetsspråklige elever, sier med andre ord lite om hvilket nivå elevene faktisk befinner seg på, både når det gjelder morsmålet og andrespråket (s.43). Grunnen til at jeg likevel benytter meg av begrepet minoritetsspråklige og ikke flerspråklige elever, er at jeg ønsker å tydeliggjøre at denne oppgaven ikke fokuserer på de elevene som behersker flere språk, deriblant norsk, men de elevene som har begrenset norskkunnskap.

En del av de elevene som starter i norsk skole med begrenset norskkunnskap vil være flyktningbarn som i tillegg til språkvanskene også kan ha gjennomlevd traumatiske hendelser, noe som vil ha betydning for læringsutbyttet. Elever med slike ekstra utfordringer vil imidlertid ikke bli behandlet særskilt i denne oppgaven. Målet med å avgrense på denne måten, er å tydeliggjøre at det er de språklige og kulturelle utfordringene som de minoritetsspråklige elevene møter i skolen som er i fokus, og ikke eventuelle psykiske tilleggsbelastninger disse elevene har.

Minoritetsspråklige elever har for øvrig krav på særskilt norskopplæring, og om nødvendig også morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler (Opplæringslova, 1998, §

2-8). Dette gjelder selvsagt også i steinerskolen. I denne besvarelsen er det imidlertid den tilrettelegging som finner sted i den felles klasseromsundervisningen som er fokus.

1.5 Oppbygning og kildebruk

Oppgaven er bygget opp på følgende måte: Etter innledningen (kapittel 1) følger teoridelen (kapittel 2 og 3) etterfulgt av kapittel 4 der problemstillingen drøftes på bakgrunn av kapittel 2 og 3. Til slutt avrundes oppgaven med en konklusjon som kort oppsummerer hovedpoengene fra kapittel 4, i tillegg til noen siste refleksjoner.

Kapittel 2 tar for seg minoritetsspråklige elevers utfordringer og behov i norsk skole basert på nyere forskning og praksiserfaring fra pedagoger som arbeider innenfor feltet. Kapitlet ser på faktorer som kan ha betydning for læringsutbyttet hos de minoritetsspråklige elevene, slik som læringsmiljø og et godt samarbeid mellom skole og hjem. Videre presenteres arbeidsformer og metoder som kan legge til rette for et godt læringsutbytte hos minoritetsspråklige elever. Sentrale kilder er *NOU 2010:7 Mangfold og mestring* samt forskningsartikler utarbeidet på oppdrag fra av Utdanningsdirektoratet. Andre kilder er høgskolelektorene Kirsten Palm og Fridun Tørå Karsrud samt pedagogikkprofessor Thor Ola Engen. I kapittel 3 presenteres pedagogiske grunnideer, arbeidsformer og metoder innenfor steinerpedagogikken som kan være relevante for hovedfunnene fra kapittel 3. Som nevnt i avsnitt 1.3, er kildegrunnlaget her et ganske annet enn i kapittel 2. På grunn av mangel på empiriske undersøkelser innenfor feltet minoritetsspråklige elever i steinerskolen, er kildene i all hovedsak læreplaner, læreplanveiledere og annen relevant litteratur som behandler steinerpedagogikk. Blant annet steinerpedagog Hanne Weissers *Kunstnerisk undervisning* (1996) og steinerpedagog Anne-Matte Stabels *Hva skal vi med skole?* (2016), basert på en doktorgradsavhandlingen *Visjoner og vilkår. Om steinerskolens utvikling i Norge fra 1926 til 2004* (2014). Kapittel 4 drøfter problemstillingen i lys av temaene som ble behandlet i kapittel 2 og 3.

2 Minoritetsspråklige elever i norsk skole

Det viser seg at minoritetsspråklige elever jevnt over presterer noe dårligere på skolen enn den øvrige elevmassen, og det er gjort en rekke studier som søker å forklare hvorfor det er slik. Offentlige utredninger, slik som *NOU 2010:7 Mangfold og mestring* samt rapporter fra

NOVA og Utdanningsdirektoratet sammenfatter og analyserer studier som har undersøkt denne problematikken. I dette kapittelet skal jeg undersøke hva de norske studiene kan fortelle oss om årsakene bak forskjellene i skolereresultater. Videre skal jeg gå nærmere inn på hvilke faktorer som viser seg å ha en innvirkning på minoritetsspråklige elevers læringsutbytte i den norske skolen.

2.1 Betydningen av sosioøkonomisk bakgrunn

Sett under ett, oppnår minoritetsspråklige elever dårligere skolerresultater enn gjennomsnittet både på barne- og ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Samtidig minsker forskjellene mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever betraktelig dersom det kontrolleres for sosioøkonomisk bakgrunn (NOU 2010:7, 2010, s.44).

I *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* står det under ”Prinsipper for opplæringen”:
”Felleskolen skal bygge på og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger.”
Og videre: ”Skolen skal ha ambisjoner på elevenes vegne, ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon, slik at alle kan oppleve gleden ved å mestre og å nå sine mål.” (Utdanningsdirektoratet, u.d.a). Den norske fellesskolen har som intensjon å være sosialt utjevne, men likevel peker flere forskere på at skolen tvert i mot kan bidra til å forsterke sosiale forskjeller. På bakgrunn av nasjonale prøver viser det seg dessuten at effekten av sosiale forskjeller øker jo lengre opp i klassetrinnene man kommer (NOU 2010:7, 2010, s.44). Pedagogikkprofessor Thor Ola Engen peker på at skolen ikke er bevisst den språklige og kulturelle konteksten som ligger til grunn for form og innhold i undervisningen. Om ikke læreren tar høyde for at elever med en annen sosiokulturell bakgrunn ikke nødvendigvis har de samme språklige og kulturelle erfaringsgrunnlaget som elever med norsk bakgrunn, er det en fare for at læreren utelukkende ser svake læringsforutsetninger hos disse elevene når det i realiteten er tilpasset undervisning som skal til. I verste fall kan lærerens mangel på flerkulturell kompetanse føre til at minoritetsspråklige elever feilaktig havner innenfor spesialpedagogikkfeltet uten at de hører hjemme der (Engen, 2007, s. 71).

2.2 Foreldresamarbeid

Det viser seg at utdanningsvalg hos minoritetsspråklige elever ikke er like deterministisk styrt som i den øvrige befolkningen. Foreldre som har kjent på fattigdom eller andre vanskelige livssituasjoner, kan ha en motivasjon for å at barna skal gjøre det bra i det nye landet, og det

at barna gjør det bra på skolen blir derfor spesielt viktig for noen innvandrerforeldre. Flere studier har vist at innvandrerungdom som er nært knyttet til familien og sin etniske bakgrunn, også gjør det svært godt på skolen (Rumbaut, 1994, referert i NOU 2010:7, 2010, s. 49-50). Det viser seg dessuten at foreldrenes forventninger til skoleprestasjoner er den faktoren som har aller størst betydning for elevers motivasjon og innsats. Deretter følger foreldrenes interesse for skolearbeid. Forventinger og interesse hos foreldre viser seg altså å bety mer enn sosioøkonomisk bakgrunn, i følge studier av John Hattie (2009), referert i *NOU 2010:7 Mangfold og mestring* (s. 343). Dette er generelle funn og gjelder ikke for minoritetsspråklige elever spesielt.

Samtidig ser man at skolen har en jobb å gjøre når det gjelder god kommunikasjon med minoritetsspråklige elevers foresatte. Flere studier, blant annet av Nordahl (2007) referert i NOU 2010:7, viser en tendens til mistillit mellom innvandrerforeldre og lærere, og at enkelte foreldre var redd for at kritikk mot skolen skal gå utover barna. Andre studier viser at jo større forskjell det er mellom skolens og foresatte verdisyn, jo mindre er sjansen for at foreldrene har innflytelse på barnas skolehverdag (ibid., s.344). De skolene som derimot arbeider målrettet med et godt foreldresamarbeid, er også de skolene som lykkes best i å skape et godt læringsmiljø. Opplæringsloven slår fast at det er skolens ansvar å skape forståelse og samarbeid med hjemmet, og at opplæringen skal være i dialog med foreldrenes ønsker (ibid., s. 341). Studier som viser at enkelte skoler strever med å få minoritetsspråklige foreldre i tale viser samtidig at det er en sterk sammenheng mellom grad av frustrasjon ved skolene og grad av kompetanse på det flerkulturelle feltet. Jo bedre flerkulturell kompetanse hos skolens ansatte, jo mindre frustrasjon var det angående samarbeid med de minoritetsspråklige elevenes foresatte (ibid., s.341). NOU-utvalget mener at et målrettet og godt foreldrearbeid hos innvandrerforeldre krever bedre flerkulturell kompetanse hos skolens personale, og da spesielt innenfor interkulturell kommunikasjon (NOU 2010:7, 2010, s. 344). Alt som involverer livet i og rundt skolen må kommuniseres tydelig og godt til foreldre og barn som er nye i det norske skolesystemet. Dette gjelder like mye foreldremøter og konferanser som utflukter og skoleavslutninger (ibid., s.364). Like viktig som å ta hensyn til individuelle og kulturelle forskjeller i elev- og foreldregruppen, er at skolen kommuniserer hva som er det felles verdigrunnlaget. NOU-utvalget mener at det å bygge bro mellom en felles skolekultur og hensynet til den enkelte elev og foresatte, gjøres gjennom gjensidig åpenhet, respekt og forståelse (ibid., s. 41). Det å ta i bruk andre samarbeidsformer enn det institusjonaliserte er

én av flere tilnærminger som foreslås av NOU-utvalget. Det kan for eksempel dannes aktive mødre-, fedre og/eller foreldregrupper som kan fungere som brobyggere mellom skole og hjem (ibid., s.41). Å gjøre hjemmeoppgaver, læremidler og annen informasjon lett tilgjengelig på internett og sørge for at de er oversatt til flere språk, vil føre til at flere innvandrerforeldre vil få mulighet til å hjelpe barna med skolearbeidet (ibid., s. 371).

2.3 Skolens og lærerens kompetanse

Det er mye som tyder på at lærerens evne til å gi gode tilbakemeldinger har stor betydning for elevenes læringsutbytte. I den svært omfattende studien *Synlig læring: et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*, viser professor John Hattie at den kontakt og interaksjon mellom lærer og elev er det aller viktigste faktoren for elevenes læring. Han peker på viktigheten av at elevene vet hva de kan og ikke kan, og at de kan kommunisere til læreren dersom det er noe de ikke forstår (Kjensli, 2009). Det viser seg dessuten at tilbakemelding og respons er spesielt nyttig for minoritetsspråklige elever (Palm, 2015, s.4).

For å kunne følge opp minoritetsspråklige elever på best mulig måte, kreves det ikke bare kompetente lærere, men også en skoleledelse som arbeider systematisk og basert på oppdatert forskning på feltet. OECDs landrapport om Norge i 2009 avdekket flere mangler i ledelsen av landets flerkulturelle skoler. Manglene gjaldt blant annet begrenset tilgang på støtte og ressurser og tilfeldig bruk av materiell og ekstraressurser. Rapporten slår dessuten fast at det er skolelederens ansvar å sørge for at lærerne har tilstrekkelig kompetanse og eventuelt skaffer seg den videreutdanningen som trengs. NOU-rapporten *Mangfold og mestring* stiller spørsmål ved om utdanningsinstitusjonen har den kompetansen som trengs, og om lærerne gis den nødvendige opplæringen (NOU 2010:7, 2010, s. 374). Flere typer kompetanse spiller inn: Relasjonskompetanse handler om lærerens forhold til elevene og hvordan læreren kan bidra til økt læringsutbytte blant annet gjennom motivasjon og å støtte opp om initiativ fra elevene. Dette er den typen kompetanse som Hattie viser at er spesielt avgjørende for elevenes læring. I tillegg kommer ledelseskompetanse, som går ut på å lage tydelige rammer og regler for undervisningen og didaktisk kompetanse, som handler om lærerens faglige nivå og formidlingsevne (ibid., s. 372).

I artikkelen *Tilpasset opplæring og minoritetsspråklige elever*, foreslår høyskolelektor i norsk, Kirsten Palm, ulike måter å tilpasse klasseromsundervisningen på for at de minoritetsspråklige elevene inkluderes og får større læringsutbytte. Palm mener at det er helt

nødvendig at de minoritetsspråklige elevene får utviklet et godt muntlig ordforråd. Fagspråket bygger videre på hverdagsspråket, og hun advarer derfor mot å fortsette med å forenkle språk og faglig innhold etter at de minoritetsspråklige elevene er på et nivå der de behersker nettopp hverdagsspråket. For å få fullt faglig utbytte av undervisningen, trenger de minoritetsspråklige elevene å bli utfordret og engasjert på lik linje med den øvrige elevmassen. Dette krever imidlertid både tett oppfølging fra lærer og faglig samhandling med medelever (2015, s.4). Palm fremhever viktigheten av den gode klasseromsamtalen. Et læringsfellesskap der alle elevene får være språklig aktive er et mye bedre tiltak enn individuelle opplæringsplaner. Dette innebærer blant annet at læreren legger til rette for plenumssamtaler der fokuset er utforskning og dialog heller enn lukkede spørsmål fra læreren (ibid., s. 5). Palm mener ordforråd kan være én av årsakene til at enkeltelever ekskluderes fra den felles samtalen i klassen. Læreren bør derfor jobbe bevisst med å stimulere ordforrådet hos de minoritetsspråklige elevene, blant annet ved å være lydhør overfor det som rører seg i elevgruppen og evne å dreie samtaler over på tema som hun vet at engasjerer. Når det er nye ord eller begreper som skal forklares, bør læreren forsøke å konkretisere og forklare på ulike måter og med andre ord, samt utvide forståelsen ved å vise til flere betydninger av ordet (ibid., s. 6).

2.4 Skole- og læringsmiljøet

Suksesskolene

I Norge er det gjort få studier som undersøker hva som kjennetegner gode skoler og gode opplæringsmodeller for minoritetsspråklige elever, men i forbindelse med evalueringen av Kunnskapsløftet 06 ble det gjort en omfattende studie som tok for seg resultatene av nasjonale prøver i 8. og 10.klasse ved alle norske skoler. Gjennom Elevundersøkelsen fant man noen fellestrekk ved de skolene der karaktergapet mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever viste seg å bli mindre i løpet av ungdomsskolen. Undersøkelsen viste at gapet minsket ved skoler der elevene karakteriserte skole- og læringsmiljøet som godt. Faktorer som spilte positivt inn var blant annet hyppige tilbakemeldinger og veiledning fra læreren og at undervisningen var tilpasset elevenes nivå. Det viste seg dessuten at disse suksesskolene i liten grad tok i bruk skriftlige planer og PC i undervisningen (Utdanningsdirektoratet 2016a, s.3).

I sitt kapittel om læringsmiljø, konkluderer NOU-utvalget med at romslighet er en viktig egenskap å inneha, både hos lærere, skoleledere og elever. Å ha et flerkulturelt perspektiv bør være utgangspunktet ved alle skoler, og annerledeshet bør oppfattes som en ressurs. Elever bør dessuten møtes med realistiske forventninger og få oppgaver som de kan strekke seg mot, men som er innenfor rekkevidde. Læringsmiljøet står sentralt når det gjelder å legge til rette for godt faglig utbytte, noe som selvsagt gjelder alle elever. Som rollemodeller er det lærernes og skoleledelsens ansvar å legge grunnlaget for å etterleve skolens verdigrunnlag. Det gjøres blant annet ved å møte elevene med respekt og legge til rette for at de utfordres, ved å ha nulltoleranse for mobbing og inkludere elever på en måte som gjør at alle kan føle tilhørighet ved å bidra til klassefellesskapet (NOU 2010:7, 2010, s. 364).

Som nevnt i avsnitt 2.2 om foreldresamarbeid, er dessuten et godt samarbeid og involvering av foreldrene i elevens skolehverdag, helt avgjørende når det gjelder å skape et godt læringsmiljø for elevene (ibid.).

2.5 Språklige opplæringsmodeller

Det er bred faglig enighet om at en tospråklig tilnærming til undervisningen kan gi fordeler for de minoritetsspråklige elevene. Det å kunne benytte både morsmål og det nye andrespråket åpner blant annet opp for at flere personer rundt eleven kan hjelpe til med skolearbeidet. Andre forskere legger derimot mindre vekt på språket det undervises på, og større vekt på betydningen av gode lærer og et trygt og stimulerende læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 2).

I artikkelen *Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv* hevder pedagogikkprofessor Thor Ola Engen at minoritetsspråklige elever som akkurat har begynt på skolen kan ligge hele to-tre år bak sine jevnaldrende når det gjelder ordforråd. Da blir begynnertekstene for vanskelige og dermed utenfor det Lev Vygotskij kaller for den nærmeste utviklingssonen (2006, s.77). Om læreren derimot tilpasser stoffet, for eksempel ved å arbeide bevisst med forforståelsen av innholdet, kan en likevel benytte de ordinære tekstene også for disse elevene. En slik kompensatorisk modell vil imidlertid ta tid og krever mer mengdetrening, gjerne i form av leksehjelp og hjemmearbeid (Engen, 2006, s.78). En norsk som andrespråkmodell legger til grunn at det finnes en såkalt grunnfortelling i språket og i kulturen som det kan være vanskelig for de minoritetsspråklige barna å få tak i. Lærers jobb blir da å sette ord på dette kulturelt betingete språket. Hun må dessuten kunne kartlegge den forforståelsen

som de minoritetsspråklige elevene besitter. Også denne strategien krever en langsommere progresjon før elevene kommer seg opp på aldersadekvat nivå (ibid., s. 80). En tredje opplæringsmodell er en tospråklig tilnærming til lese- og skriveopplæringen. Denne tilnærmingen går ut på å utvikle ordforråd og lese- og skriveferdigheter først ved hjelp av førstespråket. Deretter overføres denne kunnskapen til andrespråket. Når en først har lært å lese på ett språk, trenger ikke barnet å lære det på nytt. Parallelt med at leseferdighetene etableres via morsmålet, øves det muntlige ordforrådet på andrespråket (ibid., s. 81).

2.6 Faglig tilpasning

Tilpasning av faglig innhold

Å fremheve enkeltelevers kompetanse kan være en måte å inkludere og synliggjøre de ulike erfaringene elevene bærer med seg. Læreren kan for eksempel bruke språkkompetansen hos minoritetsspråklige elever til å sammenligne ulike grammatiske systemer. I samfunnsfag kan en undersøke hvordan styreformen er i elevenes (eller deres foreldres) hjemland, og gi elevene i hjemmelekse å finne ut mer. Lærer man om runealfabetet, er dette en mulighet til å høre om noen av elevene kjenner til et annet alfabet. Mulighetene er mange, og om det gjøres riktig, kan dette bidra til å anerkjenne elevenes ulike ressurser og samtidig vekke og engasjere hele klassen (Palm, 2015, s. 6).

Å velge ut faginnhold på en måte som ikke tar for gitt at elevene er vokst opp i en etnisk norsk kontekst, er en annen måte å tilpasse undervisningen på. Utvalget bak *NOU 2010:7 Mangfold og mestring*, foreslår ulike former for tilpasning av form og innhold i skolefagene. Alle skolefag har utviklet seg innen en gitt kulturell og politisk kontekst, selv de vi tenker på som mer universelle. For eksempel er naturvitenskapen ennå dominert av ”White, Male, Western Science” i vår del av verden, hevder NOU-utvalget, og slik kan det oppstå hull mellom de gamle grekerne og opplysningstidens Europa, slik at alt som skjedde i den arabiske verden i mellomtiden utelates (NOU 2010:7, 2010, s.171). Læreren må derfor være oppmerksom på metoder og faginnhold som det tas for gitt at alle er fortrolig med. Dette påpekte også professor i pedagogikk, Thor Ola Engen, i forbindelse med språkopplæring avsnitt 2.5. Engen fremholder dessuten at minoritetsspråklige elever som ikke behersker norsk på samme nivå som elever med norsk bakgrunn, vil få stadig større utfordringer når faginnhold blir mer avansert fra mellomtrinnet og oppover (Engen, 2007, s. 78). En analyse av Oslo-prøven i naturfag som gjøres på 8.trinn, viste nettopp at selve utformingen av

oppgavene hadde betydning for resultatene (ibid., s. 171). Utover det rent fagspesifikke naturfagsspråket, viser det seg at minoritetsspråklige elever sliter med å forstå ord som avhengig, karakteristisk og konstant, som ikke er fagspesifikke, men som like fullt er helt avgjørende for å forstå meningsinnholdet i en tekst. Med tanke på at ordforrådet er avgjørende for leseforståelse hos minoritetsspråklige elever, foreslår NOU at læreren blant annet stiller mer utdypende spørsmål i tillegg til å ta i bruk konkrete, bilder og illustrasjoner for å hjelpe disse elevene (ibid., s. 171). NOU-utvalget foreslår at læreren legger til rette for gode faglige samtaler, samt at elevene får arbeide mye i grupper med problemløsningsorienterte oppgaver og gjerne med bruk av kreative arbeidsformer (ibid., s. 172).

Fortelling og kulturell identitet

Høgskolelektor i Telemark, Fridunn Tørå Karsrud, er profesjonell forteller og har jobbet nærmere 30 år som lærer i grunnskolen. I boken *Muntlig fortelling i norskfaget* (2013) skriver hun blant annet om fortelling i det flerkulturelle klasserommet og betydningen av fortelling for å kjenne kulturell tilhørighet. Karsrud fremhever blant annet den muntlige samtalen, rolleleken og historiefortelling som viktige elementer for den videre språkutviklingen, både den muntlige og den skriftlige. Hun mener det er lett å overvurdere et barns andrespråkkunnskaper, da det som kan høres flytende ut på overflaten, ikke har den nødvendige dybden når det gjelder begrepsforståelse. Karsrud hevder at den muntlige fortellingen er et svært godt redskap for å øve ordforråd, begrepsforståelse og assosiasjoner. I en fortelling kan en enkelt flette inn synonymer til et litt krevende ord slik at elevene forstår betydningen ut ifra konteksten. Når det gjelder barn som har et så begrenset ordforråd på andrespråket at de ikke klarer å danne indre bilder ut ifra en muntlig fortelling, anbefaler Karsrud å bruke visuell støtte og aller helst konkrete gjenstander. Også kroppsspråk og musikk kan bidra til å øke forståelsen (s. 40).

På en av sine mange skoleturneer opplevde Karsrud hvordan barn lyste da hun hadde med seg et utvalg rekvisitter fra den arabiske verden, blant annet en himmelseng med myntforheng fra Kairo med påskriften *Tusen og en natt* på arabisk. Etter forestillingen ville ett barn fortelle henne om Muhammeds sverd, en annen sa at faren hadde fortalt om Sinbad Sjøfareren, og en tredje fortalte stolt at han var født i Sinbads hjemby, Bagdad. Utover den åpenbare gleden ved å møte noe kjent, kan barna få et innblikk i hverandres univers gjennom fortellingene og kanskje også oppdage at det er mange likhetstrekk i verdiene som formidles. Karsrud trekker

også fram betydningen av å la elevene ta del i den norske kulturarven gjennom fortellingene, blant annet for å gi dem felles koder og assosiasjonsgrunnlag (s.68).

Digitale arbeidsformer

Bruk av digitale verktøy er et område som kan bidra til at minoritetsspråklige elever får et større læringsutbytte, i følge NOU-utvalget. Faglig sett kan en gjennom internett enkelt innhente kunnskap fra nettsider på alle språk og fra alle deler av verden. Nettsider kan oversettes både automatisk og manuelt, og interaktive tavler og lydopptak kan brukes som støtte til leseopplæringen. Talesynteser er en metode som er brukt i forbindelse med spesialundervisning, men som i følge NOU-utvalget også kan være en støtte for minoritetsspråklige elever innenfor lese- og skriveopplæring (Finne, Roås og & Kjørholdt, 2014, s. 32). NOU-utvalget etterlyser en mer aktiv bruk av morsmålsopplæring og tospråklig opplæring. Utvalget mener at gode digitale læremidler kan lette språklige barrierer samt differensiere etter alder og nivå slik at elevene får større faglig utbytte av undervisningen (NOU 2010:7, 2010, s. 355).

2.7 Oppsummering kapittel 2

I kapittel 2 har jeg sett nærmere på studier som kan si noe om de minoritetsspråklige elevenes særskilte behov og utfordringer i norsk skole. Det er noen faktorer som viser seg å ha spesielt stor betydning for minoritetsspråklige elevers læringsutbytte. Jeg har samlet disse faktorene i tre hovedområder:

- Et godt foreldresamarbeid
- Et godt læringsmiljø og god faglig tilrettelegging
- Skolens og lærerens kompetanse

Med utgangspunkt i disse tre områdene skal jeg i neste kapittel undersøke de intensjonene og tradisjonene som ligger til grunn for steinerpedagogisk praksis.

3 Steinerskolens alternative pedagogikk

For å kunne svare på problemstillingen er det, i mangel på empiriske studier på minoritetsspråklige elever i steinerskolen, nødvendig å benytte seg av kilder som læreplaner,

læreplanveiledere og annen litteratur som omhandler steinerpedagogisk praksis. Læreplanene bygger i stor grad på erfaringene fra landets steinerskolelærere, og kan derfor fortelle oss noe om den steinerpedagogiske praksistradisjonen. I dette kapittelet skal jeg først ta for meg den konteksten steinerskolen oppstod i og utviklingen av de nyeste læreplanene. Jeg skal videre gå inn på hvordan antroposofien virker som bakteppe for steinerpedagogikken, og hvordan Steiners tekster har betydning for dagens steinerskolepedagoger. Deretter tar jeg for meg steinerskolen som sosialt møtepunkt og forholdet mellom skolen og foreldre. Til slutt belyser jeg sider ved pedagogikken som på ulike måter kan knyttes opp mot de tre områdene fra oppsummeringen i avsnitt 2.7.

3.1 Juridisk rammeverk og læreplanene

Helt siden den første steinerskolen så sitt lys i Stuttgart i 1919, var en av betingelsene fra Rudolf Steiner at en skole basert på antroposofisk menneskekunnskap skulle være en skole der alle barn, uavhengig av kjønn, evner og sosial bakgrunn var velkomne. I tillegg var det en intensjon om at alle elevene skulle følge et felles skoleløp med undervisning i både praktiske, teoretiske og kunstneriske fag som til sist førte frem til eksamen artium (Stabel, 2016, s. 31). Steinerskolen faller inn under kategorien *friskole* og er godkjent som ”anerkjend pedagogisk retning” med hjemmel i Lov om frittstående skolar (friskolelova). Steinerskolen så på sitt arbeid som et sosialt og samfunnsmessig anliggende og ønsket ikke at foreldrenes økonomiske situasjon skulle hindre barna i å starte på steinerskolen. Intensjonene om å være en inkluderende skole som var åpen for alle elever, krevde imidlertid stor innsats fra foreldre, lærere og støttespillere (Stabel, 2016, s. 47). Etter innføringen av Friskulelova i 1970 og den økonomiske forutsigbarheten dette medførte, økte antall steinerskoler i Norge økte fra to skoler i 1970 til 16 skoler i 1985 (ibid., s. 122).

Tilblivelsen av steinerskolens nyeste læreplan, *En læreplan for steinerskolene 2007- Grunnskolen*, var et resultat av nye krav som skolereformen Kunnskapsløftet 06 medførte. Den nye planen erstattet *Idé og innhold. Fag og arbeidsmåter gjennom 13 skoleår* (2004), som var blitt godkjent bare ett år tidligere. I forarbeidet til *Idé og innhold* ble i prinsippet alle landets steinerskolelærere bedt om å sende inn erfaringer fra sin egen praksis, som etter mange år ble redigert til en helhetlig plan av Jakob Kvalvaag og godkjent i 2003 (Kvalvaag, 2004, s. 6). Men allerede året etter at *Idé og innhold* ble godkjent som læreplan for steinerskolene, ble steinerskolene bedt om å utarbeide en ny plan i tråd med Kunnskapsløftet

06. I Kunnskapsløftets læreplan skulle det blant annet bli formulert tydelige læringsmål i alle fag. Det ble dessuten vedtatt at gjennomføringen av de nasjonale prøvene skulle være obligatorisk også for de private skolene, det til tross for at steinerskolen allerede var godkjent som en karakter- og eksamensfri skole (Stabel, 2016, s. 240). Førsteamanuensis ved Steinerhøyskolen, Anne-Mette Stabel, hevder at overgangen til Kunnskapsløftets læreplan viser en tydelig dreining bort fra pedagogiske intensjoner, faginnhold og arbeidsformer og mot et økt fokus på læringsmål (ibid., s. 250).

3.2 Antroposofi som pedagogisk bakteppe

Steinerskolens idégrunnlag bygger på Rudolf Steiners antroposofiske menneskesyn. Steiner mente at hver av de tre ideene bak den franske revolusjonen, nemlig frihet, likhet og brorskap burde være rådende innenfor tre samfunnsområder; henholdsvis åndslivet/kulturlivet, rettslivet og økonomien. Steiner mente at skolen var en del av åndslivet og at det innenfor utdanningsfeltet burde være frihet som regjerer (Stabel, 2016, s. 22).

Et spirituelt og etisk verdisyn

Antroposofien har en tilnærming til menneske, samfunn og natur som noe materielt så vel som spirituelt og formidler et syn på mennesket som ”noe uutgrunnelig og hellig utover de iakttagbare evner og ferdigheter” (Mathisen, 2014, s.7). Videre ligger det i steinerpedagogikkens idégrunnlag at skolen skal møte og ivareta alle aspektene ved et menneske. Både det rasjonelle, det kroppslige og det levende i mennesket skal tiltales i undervisningen. Bare utviklingen av jeget, som beskrives som det spirituelle aspektet ved mennesket, og som blant annet handler om menneskets selvbevisste dannelsesvei, anses ikke som skolens område. Skolens oppgave er derimot å legge grunnlaget for at barna selv skal finne sin vei til individuell frihet gjennom fritt å kunne orientere seg i verden (ibid., s.8). ”Livet er et hele”, sier Rudolf Steiner i et foredrag fra 1924. Lærerens oppgave er å ta hensyn til livet som en helhet og tenke at det barnet man har som elev i dag skal bli et voksent og gammelt menneske (Steiner, 1978, s. 10). Oppdager man sammenhengene i menneskelivet, oppdager man også hvor ulike de ulike alderstrinnene er, mente Steiner (Ibid., s.11). Steinerpedagogikken tar hensyn til de ulike utviklingsstadiene hos barnet, og både form og innhold er derfor utviklet med tanke på hva som virker på de ulike alderstrinnene. Samtidig vil det alltid være stor spredning i en klasse når det gjelder kognitiv utvikling. Til tross for at barna befinner seg på ulikt stadium i utviklingen eller stiller med ulike forutsetninger, kan de

fleste likevel kunne fordype seg og finne glede i en engasjerende undervisningsform der fortellingen og den praktiske og kunstneriske arbeidsformen inngår som viktige komponenter. Et helhetlig syn på hver enkelt elev gjør at læreren tilstreber å finne rom til alle i fellesskapet, og samtidig åpen for å motta hjelp når det er nødvendig (Mathisen, 2014, s. 20).

Ideen om oppdragelse til frihet står sentralt i steinerpedagogikken. Med oppdragelse til frihet menes i dette tilfellet verken fri oppdragelse eller å handle slik en til enhver tid føler for. Derimot er intensjonen å la barnet, gjennom å øve opp allsidige ferdigheter og evner, få rom til å skape frihet i tenkningen og på det grunnlaget stå rustet til å møte fremtiden med kreativitet, etisk bevissthet og selvstendighet (Mathisen, 2016, s. 7). Lærerens oppgave og utfordring blir da ”å være en medhjelper og en inspirasjonskilde til at barnets individualitet og personlige egenart skal få så gode utviklings- og vekstkår som mulig” (Kvalvaag, 2004, s.7). En oppdragelse til frihet innebærer at lærere, foresatte og elever samarbeider om gjensidig læring gjennom respekt og åpenhet. En lærer som møter elevene med en holdning som er både spørrende og full av respekt for det enkelte barns egenart, vil være medskaper til det Mathisen kaller for en ”etisk relasjon” (ibid., s. 9).

Antroposofi som kunnskapsgrunnlag

Det at steinerpedagogikken har sitt opphav i et antroposofisk syn på barnets utvikling, betyr ikke at all undervisning i steinerskolen utelukkende baserer seg på antroposofiske ideer. På Steinerhøyskolens hjemmeside heter det for eksempel: ”I utdanningene på Steinerhøyskolen danner steinerpedagogiske ideer, metoder og praksistradisjoner kjernen i utdanningen, sammen med kunnskap fra andre teoretiske, vitenskapelige og erfaringsbaserte kunnskapskilder” (Steinerhøyskolen, u.d.). Hvilke kilder dette gjelder, sies ikke her. Men det er rimelig å anta at Steinerhøyskolen baserer sin undervisning på oppdatert forskning innenfor det utdanningspedagogiske feltet, slik de er pålagt etter Universitets- og høyskoleloven (2005). Videre står det at antroposofien har en selvfølgelig plass i lærer- og førskoleutdanningen, og at dette teorigrunnlaget er sentrert rundt den delen av antroposofien som er pedagogisk relevant. Samtidig er det forventet at studentene gjør selvstendige tolkninger av begreper hentet fra antroposofien. Det påpekes videre at tidens gang gjør det nødvendig å lese, tolke og kritisere steinerpedagogikken i lys av nåtidens pedagogiske impulser (Steinerhøyskolen, u.d.). Flerkulturell kompetanse er forøvrig ikke nevnt eksplisitt som en del av utdanningen ved Steinerhøyskolen.

Debatten om antroposofien plass i steinerskolen og hvilken betydning som skal tillegges Rudolf Steiners tekster i fremtidens steinerskole, kom til overflaten etter en tid med mye kritikk etterfulgt av arbeidet med den nye kompetanseplanen og et økende krav om forskningsbasert pedagogikk (Stabel, 2016, s. 257). Det store fortolkningsrommet innenfor steinerpedagogikken ble av noen et uttrykk for lærerens store frihet i åndslivet, og av andre oppfattet som et symptom på unnfalighet. I tillegg fantes det lite forskning på steinerskolens praksistradisjon, noe som gjorde skolen sårbar for kritikk. Steinerskoleforbundet tok denne situasjonen på alvor og satte blant annet i gang et stort studiearbeid ved alle steinerskolene der blant annet steinerpedagogikkens egenart skulle diskuteres. Resultatene, som ble presentert og diskutert på Lærerstevnet i 2011, gjorde det tydelig at det var stor variasjon når det gjaldt hvordan Steiners tekster ble brukt og tolket (ibid., s. 258). Under Felleslærerstevnet i 2015, antydte forsker og tidligere steinerskolelærer Markus Lindholm at steinerskolens noe uavklarte og uvitenskapelige forhold til Rudolf Steiners tekster bidro til å holde steinerpedagogikken utenfor den offentlige interessen. En frigjøring fra Steiners åndsvitenskap ville kunne styrke skolen og samtidig stille den friere i sin utvikling videre, mente Lindholm (Stabel, 2016, s. 260). Anne-Mette Stabel mener at Lindholms foredrag og de ulike reaksjonene det medførte viser at steinerpedagogikkens forhold til sitt antroposofiske idégrunnlag på ingen måte er ferdig avklart (s. 261).

3.3 Mellom skole og hjem

Foreldresamarbeid

”Å bli foreldre i en steinerskole er ensbetydende med å påta seg mange store og til dels byrdefulle oppgaver”, skriver Svein Bøhn i en eldre artikkel i tidsskriftet *Steinerskolen* (1988). Foreldrenes oppgaver handler om alt fra økonomiske bidrag i form av skolepenger til mye praktisk innsats og møtevirksomhet. Blant annet er det foreldrene som er hovedansvarlige for å arrangere jule- og vårmarkedene som gjerne har musikalske og kunstneriske innslag av skolens elever. Det er avgjørende å styrke motivasjonen bak foreldreinnsatsen for at foreldrene skal se på oppgavene som meningsfulle, hevder Bøhn (s. 1). 16 år senere tar daværende sekretær i Steinerskolenes Foreldreforbundet, Johan Eide, opp temaet foreldresamarbeid i steinerskolen i samme tidsskrift. Han mener at forventinger om innsats fra foreldrene ved steinerskolene, bidrar til å skape en forbindelse med skolen og en følelse av at den også tilhører oss, mener Eide. Det sterke engasjementet fra foreldrene er

imidlertid ikke uproblematisk. Foreldre som sender elevene sine på steinerskolen, krever at undervisningen holder høy kvalitet og derfor også at skolen spiller med åpne kort (Eide, 2004, s.12). Eide mener at denne åpenheten ikke alltid har vært tilfelle, og at en av årsakene kan være at informasjonskanalene ikke er gode nok. Foreldre som har kommet med spørsmål eller kritikk, har opplevd å ikke bli møtt. Tvert i mot er det blitt stilt spørsmål ved om foreldrene har kunnskap og innsikt nok i det pedagogiske idégrunnlaget (ibid., s. 11).

På spørsmål om det kreves mer av foreldre i steinerskolen, svarer Steinerskole i Oslo at graden av deltakelse varierer etter foreldrenes kapasitet, men at mange opplever mye positivt med å delta i skolens liv. Skolen betegnes som en møteplass der lærere, elever og foreldre kan bli bedre kjent. Gjennom skolens styre har foreldre dessuten mulighet til å påvirke formelle forhold rundt skolens drift (Steinerskolen i Oslo, u.d.).

Skolen som kultursentrum

I Steinerskolen er det tradisjon for å arrangere en rekke sosiale sammenkomster der både elever, foreldre og ansatte møtes. Steinerskolen på Nordstrand nevner minst 17 årlige sosiale arrangementer på sin hjemmeside, blant annet barnas høstfest, foreldrenes høstfest, lanternefest, Sankt Mikaelstfest, adventshage, julemarked, julespill med lærerne, luciafeiring, karneval, internasjonal uke og vårmarked (Steinerskolen på Nordstrand, u.d.). Ved Steinerskolen i Ås er det viet en hel uke til sirkusaktiviteter der hele skolen er involvert (Steinerskolen i Ås, 2013, s. 9). Mange av de sosiale arrangementene ved steinerskolene er årstidsfester og er på den måten med på å bygge opp under opplevelsen av en fast årsrytme. I tillegg til det sosiale aspektet, handler mange av festene dessuten om å fornye og videreføre gamle tradisjoner som delvis er gått i glemmeboken. Den danske steinerpedagogen Inger Brochmann skriver i *Årstidsfester med leg og sang* (1998) om ti ulike årstidsfester gjennom hele året, blant annet St. Mikaelstfesten, adventshage, fastelaven, lanternefest og luciafest. Til de fleste årstidsfestene er det knyttet gamle sagn, legender eller eventyr og det hører naturlig nok med spesielle sanger og matretter til de ulike markeringene. Festene involverer ofte samarbeid med foreldrene, både når det gjelder forberedelser og det å ganske enkelt å være til stede. Først og fremst handler disse festene om at barn og voksne kan være sammen på et annet nivå enn det hverdagslige (Brochmann, 1998, s.15).

Av andre aktiviteter som samler hele skolen, er kanskje månedsfestene de hyppigste, og også hit inviteres gjerne foresatte og venner til å delta som publikum. Hver måned skal hver klasse

vise frem noe de har arbeidet med den siste tiden, gjerne i forbindelse med en hovedfagsperiode. Det kan være et gruppearbeid, en sang, eller et dikt, fremført klassevis eller av enkeltelever. Dersom 5.klasse har hatt en periode med norrøn mytologi, fremfører klassen gjerne en dramatisering eller resitering fra Eddadiktingen som de har arbeidet med i denne perioden (Ringerike Steinerskole, u.d.).

3.4 Idealet om en kunstnerisk formet undervisning

Undervisningskunst og kunstnerisk arbeidsform

En kunstnerisk undervisning handler på den ene siden om lærerens indre arbeid med undervisningsstoffet og hvordan hun formidler på en måte som vekker og engasjerer elevene. På den annen side handler kunstnerisk undervisning om de praktiske og kunstneriske bearbeidelsesformer som elevene benytter (Mathisen, 2014, s. 12). Rudolf Steiner mente at læreryrket var som en kunstutøvelse, og at selve undervisningen var en kunstart. Læreren er i en pågående sosial interaksjon med elevene og må lytte seg inn i de mulighetene som ennå ikke har vist seg. Kunstnerisk undervisning handler blant annet om å oppdage enkeltelevens og klassens egenart, og å tilrettelegge form og innhold deretter. Men i likhet med en kunstner kan læreren bare se potensialet og ikke hvordan resultatet blir (Weisser, 1996, s. 38-39). Steinerskolens læreplaner tar høyde for det som i innledningen kalles for ”fine etiske tegn” som oppstår mellom lærer og elev når en lærer virkelig evner å se sine elever. En lærer som møter elevene med åpenhet og respekt, vil være med på å skape en slik etisk relasjon (Mathisen, 2014, s. 9).

Kontekstuell læring er et begrep som tas i bruk i den eldre læreplanen *Idé og innhold* (2004), men ikke i den nyeste fra planen fra 2014. Med kontekstuell læring menes her en intensjon om å sette kunnskapen inn i en sammenheng som gir mening for elevene, slik at undervisningen oppleves så virkelighetsnær som mulig. Når en setter den teoretiske delen av undervisningen sammen med aktiviteter der en praktisk og kreativt får bearbeidet innholdet i undervisningen, er tanken at elevene knytter seg til lærestoffet på et dypere og mer individuelt plan. Dette er en av grunnene til at kunstneriske fag og håndarbeid har en så sentral plass i steinerskolen (Kvalvaag, 2004, s. 11). Steinerskolen har en intensjon om å veie samfunnets og barnets behov likt, og etter at den digitale teknologien for alvor spredte seg til alle deler av samfunnet, fikk bruken av digitale verktøy også en naturlig plass i steinerskolen. Dette innebar samtidig nødvendige refleksjoner rundt konsekvensene av digitale verktøy og medier

for barnas utvikling, læring og kommunikasjon (Mathisen, 2014, s. 15). I lys av steinerpedagogikkens metodiske vei der hele skoleløpet sees i sammenheng med barnet utvikling, ble kompetansemålene i IKT/data gjenstand for en lengre strid i arbeidet med Kunnskapsløftets læreplan. Etter Steinerskolens ønske, endte det til slutt med at kompetansemål i dette faget ikke skulle formuleres før etter 7.klasse (Stabel, 2016, s. 247). Steinerpedagogikken anser de første skoleårene som en tid der læring går gjennom konkrete og fysiske erfaringer, bevegelse og sanseerfaringer. Disse erfaringene legger grunnlaget for utvikling av digital kompetansen som kommer senere. Steinerpedagogikken har en intensjon om at elevene etter endt skolegang skal kunne beherske den digitale teknologien på en selvstendig og bevisst måte (Mathisen, 2014, s. 15).

Fortellerkunst: Danning gjennom fortellingene

Et særtrekk ved steinerpedagogikken er fortelling som undervisningsform. Steinerskolen benytter seg ikke av lærebøker, og alle fortellinger og formidling av lærestoff foregår derfor gjennom lærerens muntlige formidling (Kvalvaag, 2004, s. 11). Rudolf Steiner mente at når læreren forteller, må hun ta hensyn til at hele mennesket skal gripes. Ønsker en å bevege elevene, skal en derfor ikke fortelle på en måte som appellerer direkte til hodet, men på en måte som fremkaller følelser hos barna slik at de kjenner det i hele kroppen. Å kunne formidle en fortelling med dette for øye, krever at læreren har forbundet seg til den på en måte som gjør at den strømmer ut fra henne selv. Gjennom å ha kjent en fortelling gjennom kroppen, vil den nye kunnskapen eller fortellingen siden stige opp til barnets forstand (Steiner, 2011, s. 18).

Gjennom hele skolegangen formidler læreren fritt fortellinger fra både mytenes og virkelighetens verden. Dette er fortellinger fra hele verdens kulturarv og som er ment å gi elevene et møte med de grunnleggende menneskelige følelser som makt, mot og medfølelse i billedlig form. Steinerskolens fortellingskanon har røtter tilbake til oppstarten i 1919 og ble allerede den gang begrunnet ut fra dannelsesverdier og ikke læringsmål. En slik muntlig undervisningsform åpner opp for å kunne tilpasse innhold og arbeidsmåter på en måte som tar hensyn til forkunnskaper, spørsmål og utfordringer (Tellmann, 2016, s. 5). Etter årene med eventyr og naturfortellinger i 1. og 2.klasse, og fabler og legender i 3. klasse, er 4.klasse året der den mer eksplisitte historiefortellingen starter. Dette året er det fortellinger fra Det gamle testamentet som er hovedtema og disse presenteres nettopp som *fortellinger* på lik linje med

legendene fra 3.klasse. 4.klasse er dessuten året der elevene dykker ned i de norske uryrkene (Steinerskoleforbundet, 2016, s. 61-62). I 5.klasse beveger historiefortellingen seg videre til vikingenes liv og levnet, den norrøne mytologien og Snorres kongesagaer. Det tas i bruk flere hovedfagsperioder til dette rikeholdige og mektige fagstoffet. Eddadiktningen, med sine guder og gudinner, jotner og dverger. Perioden gir gode muligheter for kunstnerisk bearbeiding av fortellerstoffet. Noen av mytene, slik som Trymskvida, egner seg godt for dramatisering. Gudediktet Voluspá kan brukes som felles resitasjon, men også som dramatisering og skriftlig arbeid (Kvalvaag, 2004, s. 42). I 6.klasse er det tid for fortellinger fra de store kulturepokene som dannet grunnlaget for utviklingen av det moderne mennesket. Den indiske, persiske og egyptiske høykulturene er både i *Idé og innhold* og *Fra Askeladden til Einstein* nevnt som eksempler på høykulturer der både domestisering av dyr, skrift, handel og håndverk hadde sin spede start. Den greske kulturen med dannelsen av demokratisk statsdannelse er nevnt som et høydepunkt dette året, og fortellinger fra den rikeholdige greske mytologien, som Homers *Odysseen* og *Iliaden* er nevnt som naturlige valg. *Idé og innhold* forslår dessuten de indiske visdomsskrifter som *Rigveda* og *Bhagavadgita* samt den gammelpersiske overleveringen *Avesta* fra Gilgamesj-eposet som kilder til fortellerstoff (Kvalvaag, 2004, s. 45).

3.5 Sosialt og språklig arbeid i 1. og 2.klasse

1.klasse: Lek, drama og eventyr

Da det ble innført obligatorisk skolestart for seksåringer som en følge av Reform 97, fikk steinerskolen fritak på grunnlag av å være en alternativ pedagogisk retning. Steinerskolen fikk derfor lov til å beholde seksåringene enten i barnehagen eller i egne seksårsgrupper. Det er derfor større voksentetthet i 1.klasse, hele tre voksne per 18 barn i følge *Idé og innhold* (2004, s. 210). Et overordnet mål for 1.klasse er å utvikle et fundament for den videre skolegangen. Dette forberedende arbeidet er formalisert gjennom syv kompetanseområder som i stor grad overlapper hverandre, deriblant sosial kompetanse og språklig kompetanse (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 7). Læreplanen tar utgangspunkt i at sosialisering må læres, noe som det arbeides aktivt med både i 1. og 2. klasse. I 1.klasse gjøres dette blant annet gjennom å ha en fast dags- og ukerytme som barna må forholde seg til, gjennom at barna tildeles bestemte oppgaver, enten individuelt eller i fellesskap, og gjennom å ta del i praktiske oppgaver sammen med de voksne (ibid.). I 1.klasse er barna dessuten mye ute i naturen. Ikke bare er dette en anledning til fysisk utfoldelse og frilek, men også til å oppdage nye relasjoner

med klassekamerater og stifte bekjentskap med nærområdet og det rike livet som finnes i naturen (Steinerskoleforbundet, 2016, s. 41).

Å øve muntlig språk står sentralt i det pedagogiske arbeidet i 1.klasse og øves blant annet gjennom frilek, sangleker og ringleker. Barna utvikler språket sitt gjennom ulike former for lek, og spesielt frileken har fått god plass i 1.klasse. Det er blant annet begrunnet med at seksåringene bruker lengre tid enn tidligere på å komme inn i konsentrert lek. I leken etterligner de voksne, utvikler intrikate regler og lærer seg å forholde seg til hverandre, på godt og vondt (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 5). Å fortelle sagn og eventyr er en viktig del av arbeidet med den muntlige språkkompetansen i 1.klasse. Eventyrstunden kommer til fast tid hver dag og er gjerne preget av ritualer, for eksempel det å gå inn på et eget rom og tenne et levende lys. I 1.klasse kan ett eventyr kan fortelles gjennom en hel uke, og avsluttes med bordspill, dukketeater eller dramatisering. Pedagogens oppgave er å være et godt språklig forbilde ved å ta i bruk det levende og ordrike språket som allerede finnes i folkeeventyrene og som vekker billeddannelsen hos barnet. Å ha øyekontakt med alle barna, er en del av pedagogens formidlingskunst (Steinerskoleforbundet, 2016, s. 39). Gjennom den muntlige fortellingen skal barna dessuten øve det å kunne følge et handlingsforløp uten hjelp av visuelle hjelpemidler. I 1.klasse brukes det egne steinerpedagogiske kartleggingsverktøy for å følge opp enkeltelevers språkutvikling (Tellmann, 2012).

2.klasse: Den egentlige skolestarten

Det første virkelige skoleåret i steinerskolen er 2.klasse. Overgangen fra 1.klasse er forholdsvis myk i den forstand at aktivitet og bevegelse fremdeles skal være fremtredende gjennom hele dagen. På samme tid bør barna i løpet av året også ha lært seg å sitte stille og arbeide konsentrert i perioder. En slik veksling mellom aktiviteter støttes av den faste rytmen som rammer inn det en kaller hovedfagsundervisningen. Hovedfag er en dobbelttime lagt til første del av dagen og varer mellom 90 og 120 minutter. En fordyper seg i ett tema over 3-5 uker, slik som fabler og legender i 3.klasse, brøk i 5.klasse og sonegeografi i 7.klasse. En slik disponering av dagen og uken gir gode muligheter for større prosjekter, tverrfaglighet og utflukter (Kvalvaag, 2004, s. 12).

I 2.klasse skal undervisningen støtte opp under en helhetlig og sammenhengende opplevelse av verden, og eventyr og naturfortellinger er fremdeles det dominerende fortellerstoffet. Rudolf Steiner mente at det var viktig å gi barna fortellinger som vekket fantasiene disse

første årene, og at lærere helst bør fortelle fritt. Lærerens fortelling, den felles gjenfortellingen, og etter hvert barnas egne muntlige fortellinger fra noe de selv har opplevd, er med på å utvikle barnas muntlige språkferdigheter (Steiner, 2011, s. 125). Før læreren begynner å fortelle, er det avgjørende at det er opparbeidet en stemning i klassen som legger til rette ikke bare for fortellingen, men også for et godt samtaleklima. Selv om det i dag er vanlig praksis med felles opphenting av fortellingen neste dag, mente Steiner at gjenfortelling var det minst viktige i denne alderen. Han advarer spesielt mot å la enkeltelever gjenfortelle hele eventyret. Fortellingen må først eltes godt sammen i klassen før man går løs på selve handlingsforløpet i felles samtale (Steiner, 1978, s. 51). Samtale om gårsdagens fortelling bearbeides gjerne ved at elevene tegner, maler eller modellerer det de sitter igjen med. Formålet med denne måten å bearbeide eventyret på, er blant annet å hjelpe elevene til å fremkalle hendelser ut ifra egne indre bilder (Steinerskoleforbundet, 2016, s. 46).

I 2. klasse starter den formelle lese- og skriveopplæringen i steinerskolen. Det legges opp til at en tar seg god tid på å innføre de store bokstavene dette året. Elevene bør i løpet av året oppnå en god forståelse av forbindelsen mellom lyd og tegn. Dette gjøres blant annet ved å fremheve det karakteristiske ved hver bokstav, både når det gjelder ordlyd og bilde (Steinerskoleforbundet, 2016, s. 48). I steinerskolen legges det opp til at skriving, som er primært en motorisk øvelse, introduseres før lesing, som i større grad er en mental aktivitet. Elevene lærer altså å lese gjennom å skrive, og da primært egne skrevne ord. Når elevene kjenner språklidene kan en også arbeide andre veien, ved å skille ut ordlyder i en muntlig tekst (Tellmann, 2012).

Arbeidet med å skape et godt klassefelleskap fortsetter i 2.klasse. Alle aktiviteter dette året skal på en eller annen måte støtte oppunder det sosiale livet i klassen. Fortellerstoffet, med eventyr som tyngdepunkt, kan være med på å åpne opp for samtaler om aspekter ved menneskelivet. Målet er å skape et trygt klima i klassen der det er rom for alle å prate om større og mindre ting. Gjennom fløytespill, sang, ringleker og skuespill er det samspillet med hverandre som bokstavelig talt er i fokus. Ute på tur må en vente på hverandre og ta hensyn til hverandre. Både i fri og styrt lek finnes det regler som må enes om (Steinerskoleforbundet, 2016., s. 47).

3.6 Sammendrag kapittel 3

I dette kapittelet ble det først gitt en kort beskrivelse av juridiske vilkår og tilblivelsen av læreplanene. Deretter har vi sett på det idéhistoriske grunnlaget for steinerpedagogikken, herunder barnets utvikling i lys av antroposofien og antroposofiens plass i steinerskolen. Videre har vi sett på faginnhold og arbeidsmetoder i steinerpedagogikken i lys av de tre områdene oppsummert i 2.7. I dette kapittelet er det undersøkt hva som menes med kunstnerisk undervisning, herunder betydningen av fortelling som undervisningsform. Vi har sett hvordan steinerskolen arbeider med foreldresamarbeid og hvordan skolen kan fungere som en sosial arena. Til slutt har vi sett på det viktige sosiale og språklige arbeidet som gjøres i 1. og 2. klasse.

4 Drøfting: Steinerskolen og minoritetsspråklige elever

Å gjøre seg bevisst hva som er steinerskolens egenart og hva som er dens styrker og mangler i møte med minoritetsspråklige elever, kan bidra til å åpne opp for et større mangfold av elever i fremtiden. Dette er motivasjonen bak oppgaven og dermed også for drøftingen av problemstillingen.

I kapittel 2 undersøkte jeg hva forskning og til dels praksiserfaringer viser at er de minoritetsspråklige elevenes særskilte utfordringer og behov, og hvilke aspekter som er viktige for at disse elevene skal få et godt læringsutbytte. Jeg endte opp med tre hovedfaktorer som ble oppsummert i avsnitt 2.7: Betydningen av et godt foreldresamarbeid, betydningen av et godt læringsmiljø og betydningen av skolens og lærerens kompetanse og faglige tilrettelegging. I kapittel 3 tok jeg for meg sider ved steinerskolens idégrunnlag, skolekultur, innhold og arbeidsmetoder som kunne være relevante for disse tre områdene. Med utgangspunkt i funnene fra kapittel 2 og 3, skal jeg i dette kapittelet drøfte muligheter og utfordringer i steinerskolen i møte med minoritetsspråklige elever.

4.1 Foreldresamarbeid

Som vi så i avsnitt 2.2, viste studier av John Hattie at foreldrenes forventninger og involvering i barnas skolehverdag er det som har størst betydning for mestring og motivasjon hos elevene (NOU 2010:7, s.343). Det viser seg at mange minoritetsspråklige foreldre er

engasjert i barnas skolegang, men at enkelte skoler strever noe med å få til god kommunikasjon. Samtidig viser studier at det er en sterk sammenheng mellom skolenes flerkulturelle kompetanse og grad av frustrasjon. Jo mer kompetanse skolen innehar, jo mindre frustrasjon viste det seg å være blant de ansatte (ibid., s. 341). NOU-utvalget konkluderte blant annet med at skolene i større grad bør ta i bruk andre samarbeidsformer enn de rent formelle for å nå frem til foresatte som det ellers kan være vanskelig å involvere. Foreldregrupper og sosiale arrangementer i regi av skolen og/eller foreldrene, kan være arenaer der foreldre kan treffe både hverandre og lærerne på en uformell måte (ibid., s. 41). I steinerskolen er det tradisjon for at foreldrene er involvert i skolens liv, slik det ble beskrevet i avsnitt 3.3. Sosiale arrangementer er det mange av, og slike uformelle arenaer har potensiale for å bidra til å skape tilhørighet til skolen, både hos foreldre, elever og ansatte. Det å møtes ansikt til ansikt en gang i blant, og ikke bare når det er konferansetime, kan bidra til å etablere en god kontakt mellom skole og hjem. Kildematerialet for temaet foreldresamarbeid i avsnitt 3.3 sier imidlertid ikke noe om hvor stort foreldreengasjement faktisk *er* ved de ulike steinerskolene i dag, og *hvilke* foreldre som er involvert i disse arrangementene. Det er en viss fare for at etablerte og homogene foreldregrupper ved steinerskolen kan virke ekskluderende for nyankomne. Både skoleledelse og lærere bør arbeide aktivt for å skape grunnlag for et godt samarbeid med elevenes foresatte, og om nødvendig også opparbeide seg flerkulturell kompetanse.

4.2 Læringsmiljøet

Betydningen av et godt læringsmiljø viser seg å ha spesielt stort utslag når det gjelder de minoritetsspråklige elevenes læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet 2016a, s. 3). Et trygt og godt klassemiljø der det er lav terskel for å delta i klasseromsamtalen, er ett aspekt ved et godt læringsmiljø. Et annet aspekt er betydningen av at læreren evner å tilrettelegge undervisningen på en måte som både utfordrer og motiverer elevene (NOU 2010: 7, s. 364). Som vi så i avsnitt 3.2, er det en intensjon om at steinerskolelæreren møter elevene med respekt og åpenhet og med et blikk for barnets egenart (Mathisen, 2014, s. 9). Steinerpedagogikken har et syn på lærerens rolle som en kunstner som til en viss grad former undervisningen i møte med elevene. Dette gir gode muligheter for tilpasning og tilrettelegging. En såkalt kunstnerisk undervisning innebærer dessuten at læreren er aktivt på jakt etter de pedagogiske mulighetene som en finner i klassens og enkeltelevens egenart (Weisser, 1996, s. 38). Arve Mathisen kaller dette pedagogiske rommet mellom lærer og elev

for en etisk relasjon (Mathisen, 2010, s.9). Det å få alle elevene aktive i plenumsamtalen er et viktigere tiltak enn individuelle opplæringsplaner, mener Palm. Et grep læreren kan gjøre er å dreie samtalen inn på områder der hun vet at enkeltelever har muligheten til å bidra (Palm, 2015, s. 6). I hovedfagsperiodene, der man fordyper seg i ett fagområde over flere uker, legges det opp til en fast rytme når det gjelder gjenfortelling og bearbeiding av fortellingen eller fagstoffet. Her består undervisningskunsten i å kunne legge til rette for den gode samtalen i plenum som gjør det mulig for alle å delta. Å la elevene summe sammen to og to eller i små grupper kan være én måte å legge til rette på. Men som Rudolf Steiner (1978, s.51) påpeker, er det helt avgjørende at det da først er opparbeidet et godt samtaleklima i klassen.

Som vi så i avsnitt 3.5, er det i 1. og 2. klasse et spesielt fokus på det å skape et godt klassemiljø. 1.klasse er i stor grad dedikert lek, naturopplevelser, håndarbeid, eventyrstunder, rollespill, ringlek og sang, alt sammen aktiviteter som bygger opp under samhandling, men som også gir rom for individuelle uttrykk. Det er ennå ingen formell skrive- og leseopplæring, det er stor voksentetthet. Steinerskolens 1.klasse-pedagoger vil derfor sannsynligvis ha bedre tid til oppfølging både av barnegruppen og av hvert enkelt barn. I 2.klasse er det en intensjon om at alle aktiviteter skal støtte opp under det sosiale livet i klassen. Eventyrfortelling åpner opp for gode samtaler, og gjennom fløytespill, sang, ringleker og skuespill er det hele tiden avgjørende å lytte seg inn hos hverandre (Steinerskoleforbundet, 2016., s. 47).

4.3 Det viktige språkarbeidet

Mulighetene i fortellingene

I steinerskolen står den muntlige fortellingen sentralt i undervisningen, slik vi så i avsnitt 3.5. Fortellinger i form av eventyr, sagn, legender og myter i småtrinnet går over til fortellinger fra norgeshistorien i 5. klasse med vikingene og de tilhørende fortellingene fra Snorres kongesagaer og Edda-diktningen. Gjennom fortellingene er det i de aller fleste sammenhenger gode muligheter for å hente fram skatter fra hele verden. Læreren står fritt til å velge fortellerstoff, og det er derfor ingenting i veien for et en i 4.klasse forteller skapelsesberetninger fra andre religioner og kulturer enn den kristne. Alternativt kan læreren velge å fortelle én bibelsk skapelsesberetning og én fra San-folket i det sørlige Afrika. På den måten synliggjør læreren ulike kulturers unike versjoner av det som i bunn og grunn er den samme historien samtidig som at hun tar hensyn til det kulturelle mangfoldet som normalt vil finnes i en klasse, slik Kirsten Palm anbefaler læreren å gjøre (Palm, 2015, s. 6).

Høgskolelektor Fridunn Tørå Karsrud har lang erfaring både som lærer og omreisende forteller. På en av sine mange skoleturneer opplevde hun gjenkjennelsesgleden hos barn med familiebakgrunn fra Midtøsten da hun fortalte fra *Tusen og en natt* i selskap med en rekke gjenstander fra den arabiske verden. Etter forestillingen samlet mange barn seg rundt henne og boblet over av fortellerglede og formidlingsbehov. Karsrud trekker fram både det verdifulle i at barn får innblikk i hverandres univers gjennom fortellingene og på den annen side hvordan det å la elevene ta del i den norske kulturarven, kan bidra til å gi dem felles koder og assosiasjonsgrunnlag (Karsrud, 2013, s.68). Når vi vet at sosioøkonomisk bakgrunn gir seg store utslag i skolerresultater hos alle elever (NOU 2010:7, 2010, s.44), kan læreren, ved å være mer bevisst i valg av fortellinger, legge til rette for at skolen blir en arena der kulturell kapital skapes i fellesskap.

Karsrud fremhever betydningen av rollelek og historiefortelling som grunnlag for den videre språkutviklingen, både den muntlige og den skriftlige. Hun mener blant annet at den muntlige fortellingen er et svært godt redskap for å øve ordforråd, begrepsforståelse og assosiasjoner hos minoritetsspråklige elever. Læreren kan også flette inn synonymer sammen med vanskelige ord slik at elevene forstår betydningen ut ifra konteksten (ibid., s. 40). Innholdet i steinerskolens 1.klasse er fri for formell lese- og skriveopplæring. Samtidig arbeides det bevisst med å opparbeide språklig kompetanse. Det muntlige språkarbeidet som gjøres dette året, i form av ringleker, sanger, frilek, naturopplevelser og eventyr med dukketeater eller dramatisering, kan i følge Karsruds erfaring være en gavepakke til de minoritetsspråklige elevene. I beste fall kan disse elevene opparbeide seg gode norskkunnskaper før den formelle lese- og skriveopplæringen starter i 2.klasse.

Behov for visuell støtte

Noe som kan tale mot minoritetsspråklige elevers behov disse første to skoleårene, er den uttalte intensjonen om at barna skal øve seg på å kunne følge et handlingsforløp uten hjelp av visuelle hjelpemidler (Tellmann, 2012). Selv om det er mye som taler for å oppøve en slik evne hos barn, stiller saken seg noe annerledes når barnet ikke har tilstrekkelig kunnskap innenfor det språket det fortelles på. Karsrud anbefaler bruk av visuell støtte, aller helst konkrete gjenstander for disse barna. Kroppsspråk og musikk kan også benyttes mer bevisst med tanke på å understøtte handlingsforløpet (Karsrud, 2013. 40). Også i leseopplæringen er det anbefalt å ta i bruk konkrete, bilder og illustrasjoner som støtte (NOU 2010:7, 2010, s.

171). Spesielt med tanke på at steinerskolen ikke benytter seg av lærebøker, og at det meste av formidlingen derfor foregår muntlig, er det mye som taler for økt bruk av ulike former for støtte til den muntlige formidlingen. I 1.klasse i steinerskolen fortelles riktignok det samme eventyret hver dag en hel uke, og i tillegg er det vanlig praksis å avslutte ukens eventyr med dukketeater eller lignende. Men allerede fra 2.klasse er ikke fortellingen lagt opp på samme måte. Det er imidlertid store variasjonsmuligheter i bearbeidelsen av fortellingene eller fagstoffet i steinerskolen, noe som gir rom for tilrettelegging innenfor klassefelleskapet. Om en i det hele tatt ønsker å gå videre etter gjenfortellingen, kan bearbeidelsen gjøres i billedlig og kunstnerisk form, som dramatisering eller i skriftlig form, og da gjerne med nødvendig støtte, slik det ble beskrevet i avsnitt 3.4 (Tellmann, 2016, s. 5).

Bruk av digitale verktøy

I siste del av avsnitt 2.6, så vi at NOU-utvalget anbefaler bruk av digitale verktøy, noe de mener kan bidra til bedre læringsutbytte for minoritetsspråklige elever. Bruken av digitale verktøy kan ganske enkelt innebære bruk av internett for å gjøre kunnskap ute i verden lettere tilgjengelig. Dessuten kan nettsider enkelt oversettes og såkalte talesynteser kan brukes som støtte i lese- og skriveopplæringen (NOU 2010:7, 2010, s.). På den annen side kom det fram i den norske undersøkelsen av de såkalte suksesskolene for minoritetsspråklige elever, at de skolene der elevene gjorde det bedre i løpet av ungdomstrinnet, i liten grad benyttet seg av PC i undervisningen (Utdanningsdirektoratet 2016a, s.3). Dette gjelder imidlertid eldre elever og viser først og fremst at PC- bruk ikke er en forutsetning for tilpasset opplæring. Når det gjelder bruk av digitale verktøy som et supplement i skrive-og leseopplæringen for minoritetsspråklige elever, kan det hende at dette er noe steinerskolen bør vurdere. I steinerskolen er det som nevnt i avsnitt 3.4, ikke kompetansemål innenfor faget data og IKT før etter 7.klasse (Stabel, 2016, s. 247). Det betyr imidlertid ikke at digitale verktøy ikke kan tas i bruk før den tid. Det er til syvende og sist skolen og lærerens ansvar å ta i bruk de verktøyene som finnes for å imøtekomme elevenes ulike behov.

5 Konklusjon

Denne oppgaven har forsøkt å undersøke steinerskolens muligheter og utfordringer i møte med minoritetsspråklige elever. Drøftingen viser at det er en rekke aspekter ved

steinerskolens undervisningsform, skolekultur og arbeidsmetoder som kan støtte opp under minoritetsspråklige elevers behov. Intensjonen om en kunstnerisk formet undervisning og muntlig fortelling som undervisningsform gir rom for tilpasning. Visuell støtte til den muntlige undervisningsformen, samt god bruk av digitale hjelpemidler der det er behov, kan supplere den felles klasseundervisningen. Videre kan steinerskolens mange kulturelle arrangementer bidra til at den fungerer som uformell møteplass mellom elever, foreldre og lærere. Utfordringene ligger kanskje først og fremst i å sikre at skoleledelse og pedagoger har tilstrekkelig kompetanse på minoritetsspråklige elever. En skole som har en intensjon om at læreren skal "være en medhjelper og en inspirasjonskilde til at barnets individualitet og personlige egenart skal få så gode utviklings- og vekstkår som mulig" (Kvalvaag, 2004, s.7), må nødvendigvis ha den kunnskapen som skal til for å kunne imøtekomme disse barna. Steinerhøyskolen kunne tenkes å tilby flerkulturell kompetanse og Norsk som andrespråk-kompetanse som etterutdanning.

Som nevnt tidligere, er oppgaven i all hovedsak basert på steinerskolens intensjoner og praksistradisjon. For å vite hvordan pedagogikken virker på ulike elevgrupper, er det nødvendig å igangsette flere forskningsprosjekter. Studier på steinerpedagogisk praksis ville ikke bare heve kompetansen internt, men også bidra til å synliggjøre steinerpedagogikkens egenart utad.

6 Litteraturliste

- Bakken, A. og Elstad, J.I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* NOVA Rapport 7/2012. Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/NOVA_slutt.pdf?epslanguage=no
- Bråten, I. og Thurmann-Moe, A.C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I Bråten, I (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 123-143). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bøhn, S. (1988). Fra tilskuer til deltaker. Om foreldrearbeidet i en Steinerskole. *Steinerskolen*, 49. 1-6.
- Dzamarikja, M.T. (2016). *Barn og unge voksne med innvandrerbakgrunn - Demografi , utdanning og inntekt*. (Statistisk Sentralbyrå, rapport 23/2016). Hentet fra http://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/273616?_ts=1562bfcd488
- Eide, J. (2004). Foreldreroller og samarbeid i steinerskolen. *Steinerskolen*, 65. 10-15.
- Engen, T.O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. I Berg, G.D. & Nes, K. (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring*. (s. 69-85). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Finne, T., Roås, S. E & Kjølholdt, A. (2014). *Den første skrive- og leseopplæringen. Bruk av PC med lyd støtte*. I Bedre skole, nr. 2. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_2_2014/UTD-BedreSkole-0214-WEB_Finne_mfl.pdf
- Friskolelova. (2015). Lov om frittstående skolar. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84>
- Grue, J. (2017, 17.03). Veien og målet. *Morgenbladet*. Hentet fra <https://morgenbladet.no/ideer/2017/03/veien-og-malet>
- Karsrud, F.T. (2013). *Muntlig fortelling i norskfaget*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kjensli, B. (2009, 22.01). Bedre lærere avgjørende. *Forskning.no*. Hentet fra <http://forskning.no/barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/2009/01/bedre-laerere-avgjorende>

Kunnskapsløftet. (2014). *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/Kunnskapsl%C3%B8ftet>. Lesedato: 10.mars 2017.

Kvalvaag, J. (red.) (2004). *Idé og Innhold. Fag og arbeidsmåter gjennom 13 år. En læreplan for Steinerskolen 2004*. Oslo: Steinerskolene i Norge, Antropos.

Mathisen, A. (2014). Oversikt- steinerpedagogisk idé og praksis. I *Fra Askeladden til Einstein*, (s. 6-33). Steinerskoleforbundet.

NOU 2010:7 (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>

Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2.

Palm, K. (2015). *Tilpasset opplæring og minoritetsspråklige elever*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Ringerike Steinerskole (u.d.) Månedsfest. Hentet fra <http://www.ringerike.steinerskolen.no/mnedsfest>. Lesedato: 15.april 2017.

Rodina, K. (2016). Lev Semjonovitsj Vygotskij. Store norske leksikon. Hentet fra https://snl.no/Lev_Semjonovitsj_Vygotskij. Lesedato: 7.mars 2017.

Stabel, A.M. (2016). *Hva skal vi med skole? Steinerskolens historie i Norge 1926-2016*. Oslo: Pax forlag.

Statistisk Sentralbyrå. (2017). Nøkkeltall for innvandring og innvandrere. Hentet fra <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall>. Lesedato 25.februar 2017.

Steiner, R. (1978). *Kunsten å undervise*. Oslo: Antropos

Steiner, R. (2011). *Pedagogisk kunst*. Oslo: Antropos

Steinerhøyskolen. (u.d.). *Hva er steinerpedagogikk?* Hentet fra <https://www.steinerhoyskolen.no/om/steinerpedagogikk/>. Lesedato 12.april 2017.

- Steinerskoleforbundet (2007). *En læreplan for steinerskolene 2007 – Grunnskolen*. Hentet fra http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2015/09/L%C3%A6replan-for-steinerskolene-2007-grunnskolen-v-2-1_aug_2015.pdf
- Steinerskoleforbundet (2016). *Fra Askeladden til Einstein- kunnskap i sammenheng*. Oslo: Steinerskolen.
- Steinerskolen i Oslo (u.d.). Ofte stilte spørsmål om Steinerskolen. Hentet fra <http://www.rsio.no/index.php/steinerskolen/oslo/ofte-stilte-sporsmal-om-steierskolen>. Lesedato: 18.april 2017.
- Steinerskolen i Ås (2013). Foreldrehåndbok høst 2013. Hentet fra <http://www.aas.steinerskole.no/wp-content/uploads/2013/11/STi%C3%85S-Foreldreh%C3%A5ndbok-nov-2013.pdf>
- Steinerskolen på Nordstrand (u.d.). Årets gang på Steinerskolen. Årstidsfestene (u.d.). Hentet fra http://nordstrand.steinerskolen.no/informasjon_til_foreldre/aarets_gang/. Lesedato 5.april 2017.
- Tellmann, M. (2012). *Å lære å skrive og lese*. Hentet fra http://www.steinerskole.no/?page_id=1934
- Tellmann, M. (2016). Fortelling- alle fags mor. *Steinerskolen*, 79, 4-7.
- Thune, T. (2015). Utdanningshistorie. *Norsk utdanningshistorie*. Hentet fra https://snl.no/Norsk_utdanningshistorie. Lesedato 10.mars 2017.
- Universitets- og høyskoleloven (2005). Lov om universiteter og høyskoler. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Tilpasset opplæring og minoritetsspråklige elever*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/minoritetsspraklige/>. Lesedato 18.februar 2017.
- Utdanningsdirektoratet (2016a). Hva kjennetegner gode skoler for minoritetsspråklige elever? Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Hva-kjennetegner-gode-skoler-for-min-elever/>. Lesedato 10.februar 2017.
- Utdanningsdirektoratet (2016b). Ulike perspektiver på skoleresultatene til barn og unge med innvandringsbakgrunn. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Ulike-perspektiver/Optimismeperspektivet/>. Lesedato 20.februar 2017.

Utdanningsdirektoratet (u.d.a). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Hentet fra https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_1_k06.pdf. Lesedato 20.mars 2017.

Utdanningsdirektoratet (u.d.b). Private skoler. Hentet fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/private-skoler/>. Lesedato 23.mars 2017.

Weisser, H. (1996). *Undervisningskunst og kunstnerisk undervisning. Idé og erfaring i steinerskolen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal