

# Fremmedspråkundervisning i Steinerskolen

**Av Millaray Salomon**

STEINERHØYSKOLEN

Bacheloroppgave LU våren 2017

Antall ord: 11965

Oslo 23.4.2017

# Innhold

1	Innledning.....	1
1.1	Oppgavens problemstilling.....	2
1.2	Kilder.....	2
1.3	Oppgavens to ulike læringssyn.....	2
1.4	Begrensinger.....	3
1.5	Oppgavens oppbygning.....	3
2	Fremmedspråk i Steinerskolen.....	4
2.1	Det antroposofiske menneskesynet.....	4
2.2	Språkfagenes grunnsyn i Steinerskolene.....	9
2.3	Fremmedspråkundervisningens 4. didaktiske mål.....	11
2.4	Oppsummering av Del 1.....	13
3	The Natural Approach/ Den Naturlige Tilnærmingen.....	14
3.1	Acquisition vs learning; tilegnelse eller innlæringshypotesen.....	14
3.2	Den naturlige ordensrekken.....	15
3.3	Monitorhypotesen.....	16
3.4	The Affektive Filter Hypothesis; det kognitive følelsesfilteret.....	16
3.5	The Comprehension Hypothesis (forståelseshypotesen).....	17
3.6	Krashens pedagogiske mål for fremmedspråkundervisningen.....	18
4	Tell to Teach; Tprs i Steinerskolen.....	18
4.1	SL metoden.....	21
4.2	Kort oppsummering.....	21
5	Drøfting av problemstilling.....	22
5.1.1	To ulike læringssyn, en pedagogisk utfordring.....	22
5.1.2	Drøfting av metodisk bruk av førstespråk i fremmedspråkundervisningen.....	23
5.1.3	Følelsesfilterhypotesen og steinerpedagogikk.....	24
5.1.4	CI-Hypotesens metodikk og fremmedspråkundervisningen i steinerskolene.....	25
5.1.5	Monitorhypotesen i et steinerpedagogisk perspektiv.....	26
5.1.6	Den naturlige grammatiske ordensrekke; et kompletterende element i steinerpedagogikk.....	27
5.1.7	Krashens to hovedmål for fremmedspråkundervisningen sammenlignet med steinerpedagogikkens hovedmål.....	28
6	Oppsummering og konklusjon.....	29
7	Litteraturliste.....	30



# 1 Innledning

Som nyutdannet steinerskolelærer med tospråklig bakgrunn begynte jeg å jobbe som klasselærer, og da skolens spanskklærer måtte gi seg grunnet sykdom, ble jeg overtalt til å gå inn som spanskklærer på ungdomstrinnet. To år senere var jeg spanskklærer på alle trinn. I ungdomsskolen møtte jeg en undervisningsmetode utviklet for offentlig skole. I første omgang følte jeg meg ganske trygg da lærerveiledningen til læreverket var god og oversiktlig. Her var det gode språkfaglige tips, den gikk grundig gjennom innholdet i hvert kapittel, og den sa også noe om hva og hvordan elevene skulle lære ut fra offentlig skoles læreplaner. (Teva, 2006). Etter en tid ble det utfordrende å finne gode begrunnelser for bruken av læreverket da progresjonen, utfyllingsoppgavene og de oppkonstruerte dialogene i boken verken stemte overens med steinerskolens læreplan eller min teoretiske bakgrunn fra Steinerhøyskolen. Jeg ble usikker på egen praksis og mistet oversikten over hvordan og hvilke faglige mål de ulike klassetrinnene skulle oppnå. Jeg innså etter hvert at jeg manglet innsikt i hva den steinerpedagogiske metoden i språkfagene gikk ut på, og jeg opplevde usikkerhet knyttet til effekten av denne. Med min egen usikkerhet som drivkraft begynte jeg å lete etter didaktiske metoder og argumenter som kunne tas i bruk i min undervisning. I forbindelse med steinerskolenes verdenslærerstevne for språklærere i 2013, hadde spanskklærer og forfatter Nora Hidalgo et kurs for språklærere. Her introduserte hun en ny metode som hun mente kunne trekkes inn i fremmedspråkundervisningen i steinerskolene. For meg, ble det å lese boken *Tell to Teach* av Nora Hidalgo (Hidalgo, 2012) et vendepunkt for egen praksis. Hun introduserte en metode som var innovativ og enkel å inkorporere i spanskundervisningen. Den vektla den muntlige delen av språkundervisningen, fokuserte på elevenes glede for faget og ga den enkelte elev muligheten til å praktisere språket fra første stund. Denne metoden heter Tprs, et akronym for «*Taching Proficiency through Reading and Storytelling* (Hidalgo, 2012). Metodens opphavsmann er professor i lingvistikk og språkforsker Stephen Krashen (Krashen & Terrell, *The Natural Approach*, 1983). Jeg ble så engasjert at jeg meldte meg på den årlige internasjonale Tprs språklærerkonferansen i 2016. Her ble jeg også introdusert for SL, et akronym for *Story Listening* (Mason, 2017), en videreutvikling av Tprs som fokuserer spesifikt på lytting i fremmedspåksopplæringen. SL-metodens opphavskvinne er språkforsker Beniko Mason (Mason, 2017). Deltagelsen på konferansen har dannet grunnlaget for egen utforskning og fordypelse både i steinerpedagogikk, Tprs og SL. Jeg har derfor utformet følgende problemstilling for denne oppgaven:

## 1.1 Oppgavens problemstilling

Hvordan kan nyere fremmedspråkmetoder som Tprs og SL benyttes for å styrke og ivareta steinerpedagogikken i fremmedspråkundervisningen?

Helt konkret vil denne oppgaven ta utgangspunkt i Nora Hidalgo sin forskning om emnet, og det vil bli drøftet om hennes tillempling av Stephen Krashens metoder er et vellykket tilskudd til steinerpedagogikken.

## 1.2 Kilder

Når det gjelder det kildetilfang knyttet til det steinerpedagogiske grunnlaget, vil Rudolf Steiners pedagogiske foredragsrekke fra Stuttgart i 1919 (Steiner R. , *Pedagogisk kunst, Praktiske råd for underviningen* , 2011), *Allmenn menneskekunnskap* (Steiner R. , 2008) og *Barnets oppdragelse* (Steiner,1994) benyttes som hovedkilde. Som hovedkilde til begrunnelser for Rudolf Steiners språkteori er Johannes Kiersch bok *Language Teaching in Steiner-Waldorf Schools* (Kiersch, 2014) og Erhard Dahl sin bok *Teaching Foreign Language* (Dahl, 2014). Når det gjelder Stephen Krashen sin teori, Tprs og SL vil Stephen Krashen sine egne bøker og artikler fungere som hovedkilden, og når det gjelder SL er Professor og språkforsker Beniko Masons artikler om emnet benyttet som hovedkilde (Mason, 2017). For å drøfte og beskrive Tprs og SL-metoden i lys av steinerpedagogikken, er Nora Hidalgos bok *Tell To Teach* (Hidalgo, 2012) benyttet som hovedkilde.

## 1.3 Oppgavens to ulike læringssyn

Oppgaven vil i hovedsak bevege seg innfor to ulike pedagogiske tradisjoner.

Steinerpedagogikken bygger på et eget utvidet læringssyn som setter hele mennesket i sentrum, og hvor mennesket forstås i et tredelt bilde; både et fysisk-, åndelig- og kognitivt utviklet menneske (Steiner R. , 2008). Steinerpedagogikkens spirituelle læringssyn tar utgangspunkt i Rudolf Steiners filosofiske og antroposofiske virksomhet som forholder seg til menneske, samfunn og natur på en spirituell så vel som en materiell måte (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 5).

Stephen Krashen sitt teoretiske læringssyn (*The Natural Approach*, Krashen and Terrell, 1983) er knyttet opp mot Noam Chomskys ideer og betegnes som et nativistisk læringssyn, som tar utgangspunkt i at å lære språk er en medfødt evne (Bjørke, Dypedhal, & Myklevold, *Fremmedspråks-didaktikk*, 2015). Denne typen idé kan klassifiseres innenfor et kognitivt

læringssyn; som forholder seg til at mennesket er aktive deltagere i egen læring gjennom en indre kognitiv motivasjon. Her er tenkning et redskap for handling, hvor egne konklusjoner og erfaringer er viktige i møte med ytre erfaringer (Dysthe, 2001).

## 1.4 Begrensinger

Denne oppgaven er lagt opp som en teoretisk oppgave hvor faglig relevante utvalg fra de to ulike læringssynene vil bli belyst og drøftet. Grunnet steinerpedagogikkens brede omfang og problemstillingens generelle formulering, er de norske steinerskolers kunnskapsmål i fremmedspråket kun benyttet som kilde og blir ikke gjennomgått. Når det gjelder teoretiske begrensinger i forhold til det steinerpedagogiske idegrunnlaget har det, grunnet tidsaktualitet og relevansen, blitt gjort to valg hvor både Steiners tanker rundt språkets lyder og deres tilknytning til formdanningen av menneskets organer, samt Steiners tanker om vokalene og konsonantenes tilknytning til oversanselige fenomener valgt bort. Et tredje emne som er presentert noe kort i oppgaven er Steiners språkfilosofiske tanker og ideer. Her er deres tilknytning til Goethes metamorfoseteorier og til Friedrich Schillers idéer om det estetiske mennesket fraværende, da de oppfattes som grenseoverskridende i forhold til oppgavens problemstilling både med tanke på plass og tid.

## 1.5 Oppgavens oppbygning

I første del av oppgaven skal et utvalg fra Steinerpedagogikkens idégrunnlag beskrives. Her vil de elementer som regnes som viktige for å kunne besvare problemstillingen i oppgaven trekkes frem. Så vil professor i språk og lingvistikk Stephen Krashen sin teori presenteres, videre skal Tprs belyses ut fra Krashens artikler om emnet og gjennom Nora Hidalgos teoretiske gjennomgang av Tprs i boken *Tell to Teach* (Hidalgo, 2012). Avslutningsvis i dette kapittelet vil SL beskrives ut fra Beniko Masons artikkel om emnet. I tredje del av oppgaven vil Nora Hidalgos implementering av Tprs og SL bli drøftet og vurdert i lys av overnevnte problemstilling, her vil det bli dratt fortløpende konklusjoner i slutten av hvert avsnitt. Til slutt vil oppgaven konkluderes og oppsummeres. Her vil det bli forsøkt å besvare oppgavens problemstilling.

## 2 Fremmedspråk i Steinerskolen

Språk er en så grunnleggende del av mennesket at det er vanskelig å snakke om språkfagenes didaktikk og metode uten å belyse det som er grunnlaget for forståelsen av språket. Gjennom historien har menneskets forståelse av språket, hvorfor vi har språk og hvordan vi bruker det, endret seg. Det å fordype seg i ulike språkteorier og didaktiske metoder, krever altså at det tydeliggjøres hvilke holdninger og grunnleggende meninger som ligger til grunn for forståelsen av hvordan språket utvikler seg hos mennesket.

Det å undervise i språk i steinerskolene er en tradisjon som springer ut fra den første steinerskolen i Stuttgart. Her ble det undervist i elevenes førstespråk (tysk), og to forskjellige språk, etter råd og veiledning fra skolens grunnlegger Rudolf Steiner (Steinerskoleforbundet, 2007). I dag blir Steinerskolen gjerne sett på som en reformskole, utviklet i en tid hvor det var «klima for nytenkning rundt pedagogiske spørsmål» (Steinnes, 2007, s. 393). Steinerskolene bygger fremdeles sitt pedagogiske virke i tråd med Steiners antroposofiske verdenssyn, hvor menneskets tenkning og utvikling står i sentrum. (Steinnes, 2007)

*Skolen skal være et praktisk bevis for gjennomslagskraften i den antroposofiske verdensorienteringen. Den blir en enhetsskole i den forstand at den utelukkende tar sikte på å oppdra og undervise mennesket selv, av menneskets vesen som helhet. Alt vi gjør må tjene dette målet»* (Steiner R. , Pedagogisk kunst, Praktiske råd for underviningen , 2011, s. 17)

I oppgavens problemstilling stilles det spørsmål til hvorvidt Tprs og SL kan innlemmes i steinerpedagogisk undervisning, for å kunne drøfte dette skal det neste avsnittet gi en oversikt og beskrive de steinerpedagogiske elementene som særlig berøre fremmedspråkfagets didaktikk og metode, slik at de senere i oppgaven kan benyttes for å drøfte Hidalgos pedagogiske grep.

### 2.1 Det antroposofiske menneskesynet

Forfatter og forsker Jenny Steinnes (Steinnes, 2007) hevder at antroposofien kan beskrives som en metodelære, laget for at mennesket skal kunne bearbeide og utvikle egen tenkning (Steinnes, 2007, s. 395). I dette ligger det en ide om at mennesket skal introduseres for redskaper for å forstå seg selv. For at mennesket skal komme til denne forståelsen, utviklet Steiner en metodelære. Hvor ulike synsvinkler og erfaringsredskaper ble introdusert og forklart gjennom antroposofien. Steinnes mener at disse kan oppfattes som en metode hvor

man må ta på seg ulike «briller» for å undersøke mennesket i ulike sammenhenger og perspektiver (Steinnes, 2007, s. 396). I steinerpedagogikken kommer disse grunnleggende metodiske redskapene også til uttrykk gjennom bearbeidelse av skolens hovedmål; å undervise hele mennesket (Steiner R. , Barnets oppdragelse, 1994).

### Tanke, følelse og vilje; et sjelelig kraftsenter i mennesket

Det første av Steiners antroposofiske metoderedskaper som nå skal beskrives er de tre erfaringsområdene tanke, følelse og vilje. Steiner brukte denne tredelte strukturen til å beskrive det indre livet hos et menneske, «denne kan beskrives som sjelelig kraftsenter i mennesket» (Steinnes, 2007, s. 397). Tanken, følelsen og viljen arbeider i en enhet, ifølge Steinnes, men er av ulik karakter. Steiner formulerer det slik: «Man kan ikke stille sjelskreftene ved siden av hverandre (...) tenkningen, følelse og vilje- for i en levende sjel går overalt den ene aktiviteten over i den andre» (Steiner R. , 2008, s. 89). I steinerpedagogikken gjør den antroposofiske vektleggingen av tanke, følelse og viljeskreftene at skolehverdagen tilrettelegges for utviklingen og samarbeidet mellom disse hos elevene. Kraftsenteret skal, som Steinnes sier, «aktiviseres» (Steinnes, 2007, s. 397). Dette gjøres ved at hele dagen og hver time har en tredelt struktur. Derfor starter skolehverdagen med teoretiske fag hvor tenkningen er i fokus. Midt på dagen legges det vekt på rytmiske fag, med opplevelser og følelseskvaliteter (Mathisen, Oversikt - steinerpedagogisk idé og praksis 2014). Her har fremmedspråkundervisningen sin plass, da denne er knyttet opp mot et følelsesperspektiv. Dette vil bli beskrevet senere i kapittelet. På slutten av dagen skal de praktiske fagene ha sin plass; disse er knyttet til bevegelse, handling og vilje (Steinnes, 2007). Disse tre, tanke, følelse og vilje; danner også utgangspunktet for Steiners sanselære.

### Sansene og språkutvikling

Det andre antroposofiske redskapet er den antroposofiske sanselære. Denne er som sagt tilknyttet erfaringsområdene tanke, følelse og vilje. Steinerskolens læreplan oppfordrer pedagogene til å benytte seg av redskapene sanselæren kan tilby; «For en pedagog vil dypere kunnskaper om sansningens vesen være et redskap til bedre å forstå de utviklings- og læreprosesser som foregår i barnet.» (Mathisen, Oversikt - steinerpedagogisk idé og praksis 2014, s. 19) Når det gjelder begrepet «sanelære», så er dette er begrep som i dag kun knyttes til steinerpedagogisk teori, og er ikke å finne innenfor andre pedagogiske felt. I motsetning til dagens mer konvensjonelle forståelse av seks sanser, operer man med tolv sanser innenfor



antroposofien. (Mathisen, Kropp og sanser i lys av Steinerpedagogikken, 2000) Steiner ordnet de tolv sansene i de tre nevnte erfaringsområdene. Det vil nå kort redegjøres for de tre erfaringsområdene tanke, følelse og vilje med fire tilhørende sanser.

1. Det første sanseområdet tilhører kroppen vår. Her er det snakk om de prosesser som foregår i og med kroppen. Disse kalles for de fire nedre viljessansene og er; berøringsansens, livssansens, bevegelsesansens og balansesansens. Disse fire sansene er sterkt knyttet til første utviklingstrinn hos barnet, og i forhold til språkutviklingen kan særlig livssansen og bevegelsesansens trekkes frem. Livssansen er den sansen «som gjør det mulig for oss å føle oss som en levende helhet i organismen» (Aeppli, 2003, s. 23). Denne sansen forteller kroppen om den er i ubalanse og om den mangler noe (Mathisen, Kropp og sanser i lys av Steinerpedagogikken, 2000). Bevegelsesansens er den sansen som brukes når mennesket sanser at kroppen, og andre elementer rundt kroppen, beveger seg. Gjennom disse fire sansene opplever barnet en relasjon mellom rom, tid, lyd og bevegelse. (Mathisen, Kropp og sanser i lys av Steinerpedagogikken, 2000)
2. Det andre sanseområdet er knyttet til naturen og omverdenen. Disse kalles de midtre følelsessansene. «Mennesket bruker disse sansene når det iakttar alt den ytre verden byr av sanseintrykk» (Aeppli, 2003, s. 29). Disse fire sansene er synet, varmesansen, luktesansen, smakssansen. Følelsessansene er sterkt knyttet til andre utviklingsfase hos barnet, og i forhold til språkinnlæringen er det gjennom disse sansene at barnet kan oppleve den tilstedeværelsen som behøves for å tilegne seg et nytt språk (Steinerskoleforbundet, 2014).
3. Det tredje sanseområdet er «de sanser som er rettet mot tingens indre kvalitet og mot rent menneskelige ytringer» (Mathisen, 2000). Disse fire sansene er: hørselssansen, språksansen, tanken og jeg-sansen. Aeppli sier at disse sansene gir mennesket kunnskap om andre menneskers natur, og kalles for de øvre erkjennelsessansene. Disse er sterkt knytte til tredje utviklingstrinn og til utviklingen av jeget og tenkningen. I forhold til språkundervisningen vil eleven på dette trinnet lete etter en dypere mening ved bruken av språket (Dahl, 2014). Språket får en nytteverdi da de kan bruke det som er uttrykksmiddel for egne erfaringer og følelser (Dahl, 2014).

## Språket og utviklingslæren til Rudolf Steiner

Det tredje antroposofiske metoderedskap; utviklingslære, skal i følgende avsnitt beskrives gjennom de første tre syvårsfasene fra barnet er nyfødt til 21 år.

I den første syvårsperioden går barnet fra å være et spedbarn til å bli skolemodent. I følge Steiner, vil spebarnet knytte seg til sin ytre verden gjennom sine nærmeste medmenneskers fysiske, emosjonelle og språklige uttrykk (Steiner R. , Barnets oppdragelse, 1994). Barnet vil i denne fasen utvikle språk gjennom å lytte, imitere etter lyd og å erfare lyd gjennom bevegelse. Sett i lys av språkutviklingen, hevder steinerpedagog Hidalgo at barnet i denne fasen knytter seg til verden gjennom ytre og indre opplevelser av lyd « The child starts connecting to his or her impressions of objects and inner experiences to the sound that describes them and slowly learns to apply them accordingly» (Hidalgo, 2012, s. 10). Ut i fra den antroposofiske sanselæren er det livssansen som er aktiv i denne utviklingsfasen da opplevelsen av lyd gjør at barnet får forståelse for sin omverden. Hidalgo skriver videre at barnet i begynnelsen av denne perioden, vil befinne seg i en slags stillemodus. «At first, the child spends life in a sort of «silent period» practicing some universal sounds but not yet words per se» (Hidalgo, 2012, s. 10). Her mener hun ikke at barnet er stumt, men at de lydene det lager er reflekser og imitasjoner av lydene som barnet hører rundt seg. Disse lydopplevelsene knytter barnet etter hvert til objekter og erfaringer, og sakte vil barnet begynne å bruke ordene som passer til objekter og hendelser i sine omgivelser. Steiner sier om dette «det er ved å lytte at barnet best lærer å tale» (Steiner R. , Barnets oppdragelse, 1994, s. 23). Ut fra dette perspektivet råder Steiner pedagogene til å snakke med et normalt og tydelig voksent språk til barnet (Steiner R. , Barnets oppdragelse, 1994). Antroposof og språkforsker Kiersch påpeker at talespråket hos små barn kommer til uttrykk rundt ettårsalderen og er en ubevisst vane hos barna (Kiersch, 2014, s. 40). Videre hevder Kiersch at etter første syvårsperiode skal barnet ha lært å snakke sitt førstespråk uten at noen rundt det skal ha bevisst lært det å snakke. Dette kommer av at i barnets naturlige oppvekstmiljø vil sansene og viljeskraften stå i sentrum, og dermed vil språket utvikle seg ubevisst og uten å bli påtvunget (Kiersch, 2014).

I den andre syvårsperioden starter barnet på skolen. I steinerskolens læreplan *Ide og Praksis* presiseres det at viljeserfaringer fra den første syvårsperioden videreutvikles i andre syvårsperiode gjennom en sterkere følelsesmessig tilknytting til omverdenen (Steinerskoleforbundet, 2014). Steinerpedagog Hidalgo påpeker at disse nye fremtredende

sjelekvalitetene, sansene og erfaringene gir barnet nye verktøy som det trenger for å lære å uttrykke seg selv (Hidalgo, 2012, s. 11). Dette knytter antroposof og språkforsker Dahl opp mot det han kaller for «språkfagenes sanne natur», som kan oppleves i relasjonen mellom eleven og fagets innhold. (Dahl, 2014). Her vil elevens utvikling av fremmedspråket ta utgangspunkt i den emosjonelle erfaringen som oppstår i relasjonen mellom lærer og elev. Han konkluderer med at elevens språkerfaring styres av følelsessansen (Dahl, 2014). I denne utviklingsfasen vil elevene på en steinerskole helt konkret deles inn i barnetrinnet fra 1.-4. klasse og mellomtrinnet fra 5.-7. klasse. Når det gjelder fremmedspråkundervisningen ved en steinerskole, begynner den i 1. klasse. I språkfagene vil disse årene være basert på muntlige aktiviteter hvor pedagogen praktiserer fremmedspråket i størst mulig grad (Steinerskoleforbundet, 2007). For pedagogen vil det å fokusere på gode rutiner, og faste aktiviteter og gjøremål i undervisningen, gjøre at barnet føler forutsigbarhet og trygghet i sin skolehverdag (Steinerskoleforbundet, 2014). Den rutinepregete undervisningen er basert på idéen om at barnet lærer best i trygge og glade miljøer, og derfor ønsker man at språktimene på barneskolen skal være nokså like fra gang til gang. For å styrke den nedre sansenesutvikling bør timene inneholde lytting og resitering av poesi, sang med bevegelser og rytmer, eventyr som blir fortalt, gjenfortalt og spilt ut av dukker/illustrasjoner og så av eleven selv. Når barnet kommer i tolvårsalderen, hevder antroposof og språkforsker Kiersch at en mer kognitiv-rettet undervisningsform kan begynne da de midtre sansene vil begynne å tre sterkere frem i denne fasen. Dette innebærer at elevene i andre del av den andre syvårsperioden vil begynne å skrive enkle tekster basert på eventyr, leker og konkrete hendelser i klasserommet. De skal også skrive ned de allerede innøvde versene og reglene som de har resitert i kor på barneskolen. Tekstene vil, i første omgang, utformes i felleskap i klasserommet, men etter hvert vil selvstendige tekster også bli produsert. De første lesebøkene med litterært innhold vil også bli introdusert i andre halvdel av dette utviklingstrinnet. Slik ser vi at språklæren i disse årene skal fungere som en veiledende autoritet som varmt og kjærlig løfter barna inn i de ulike temaene.

I tredje syvårsperiode vil elevene gå inn i en tid hvor individualisering, evnen til kritisk tenkning og bedømmelse blir viktig. De øvre sansene; hørselssansen, språksansen, tanken og jeg- sansen vil i løpet av denne fasen tre sterkere frem for å støtte ungdommens vei mot selvstendig tenkning og bedømmelse (Aeppli, 2003). Særlig tenkningens utvikling er en viktig faktor for hvordan språklæren skal legge opp undervisningen. Steinerpedagog Hidalgo

påpeker at elevens egen subjektivitet utvikles når følelser og sjelelige erfaringer kommer omverdenen i møte. (Hidalgo, 2012) Derfor pekes det på i *Ide og praksis* at pedagogikken må følge elevens utvikling.

*På ungdomstrinnet og i videregående skole rettes undervisningen i stadig større grad mot elevenes evne til selvstendig tenkning og dømmekraft. Dette gir seg uttrykk i at læreren tilrettelegger undervisningen på en måte som gir elevene mulighet til å reflektere over sammenhenger, trekke konklusjoner og skape egen argumentasjon.* (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 18)

Hidalgo påpeker også pedagogen må ta hensyn til at elevene vil gå inn i puberteten i løpet av første del av denne fasen, og at elevenes selvbevissthet vil tre frem i denne fasen (Hidalgo, 2012, s. 12). I *Ide og Praksis* uttrykkes dette møtet med omverdenen som en vesentlig endring i de didaktiske metodene: «Faglig sett handler nå formidlingen om å presentere fagstoff som fenomener, slik at elevenes aktive tankemessige bearbeidelse av disse kommer i fokus for læringen. Læreren er i større grad den som spør og elevene gir svar» (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 18). Fremmedspråkundervisningen skal i denne fasen fortsette å fokusere på skjønnheten ved språket ved å lære elevene mer avanserte epos og klassisk poesi (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 44). Fokuset på kultur og samfunn utvides i denne fasen ved å bringe inn politiske situasjoner og samfunnsstrukturer i fremmedspråkets land (Hidalgo, 2012). I *Ide og praksis* fremheves dette som en av de viktigste kvalitetene ved undervisningen: «De unge utvikler nye evner til kommunikasjon med både natur og mennesker. Disse evnene kan sammenfattes i et omfattende kjærlighetsbegrep; en individualisert og ansvarstagende måte å forholde seg til verden på» (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 20).

## 2.2 Språkfagenes grunnsyn i Steinerskolene

Frem til nå har oppgavens fokus vært på antroposofiens metoderedskaper og hvordan disse kan knyttes opp mot fremmedspråkundervisningen i steinerskolen. I dette avsnittet vil antroposofiens idégrunnlag knyttet opp mot språkutvikling bli utdypet.

### Den antroposofiske definisjonen av språk

Ved grunnleggelsen av den første Steinerskolen ble de første læreplanene for steinerpedagogikken utformet. I denne sammenheng ble også språkfagenes plass i skolen diskutert og utviklet. For Steiner var språkfagene og fremmedspråkundervisningen en viktig

del av det å utdanne hele mennesket. I *Ide og Innhold* (Steinerskoleforbundet, 2004) står det at tanken om å utdanne hele mennesket var noe Steiner delte med tidligere og samtidige tenkere.

*«Både i almenkulturell og i pedagogisk sammenheng knyttet Rudolf Steiner an til den tradisjon som betrakter språket ut fra et helhetlig bilde av mennesket, eksempelvis hos tenkere som Herder, von Humboldt og Whorf, og diktere som Goethe, Schiller, Coleridge og Wordsworth.» (Steinerskoleforbundet, 2004, s. 134).*

De ovennevnte filosofene tilhører en dannelsesstradisjon hvor ideen om «at menneskets sanne formål (..) består i den høyeste og mest proporsjonale dannelse av dets krefter til en helhet» (Fossland, 2007, s. 202). Bildet om at mennesket ikke kan vurderes ut fra enkelte deler uten å se sammenhengen med helheten er gjentakende i alle disse overnevnte filosofenes idéer og tanker (Dahl, 2014). Den pedagogiske ideen om å utdanne hele mennesket, som er nevnt i et tidligere avsnitt (2.2), danner altså bakteppet for Steiners forhold til språk og språkundervisningen. Antroposof og språkforsker Kiersch hevder at antroposofiens definisjon av språk er ulik en tradisjonell definisjon, hvor språk defineres som et kommunikasjonsmiddel « Human language is generally regarded as essentially a means of communication (...) as nothing but an interchanges of signals, a cybernetic system for the transfer of information» (Kiersch, 2014, s. 20) Denne definisjonen kaller Kiersch for en reduksjonistisk språkforståelse hvor språk defineres som signaler mennesker sender til hverandre. (Kiersch, 2014, s. 20) Denne typen reduksjonistiske definisjoner benyttes tradisjonelt i en behavioristisk undervisningstradisjon, hvor grunntanken er at mennesket lærer språk gjennom å erfare det som er utenfor en selv uten å bringe noe eget inn i det. Også beskrevet som en tom bøtte som skal fylles opp med kunnskap (Bjørke, Dypedhal, & Myklevold, Fremmedspråks-didaktikk, 2015). Kiersch mener at steinerpedagogikken tar utgangspunkt i at individet bringer noe eget inn i møtet med språket. Dette beskrives også i Steinerskolens læreplan «Språket betraktes ikke bare som et medium for informasjonsformidling, men for det første som en bro mellom individets bevissthetsliv og resten av verden, og for det annet som et erfaringsfelt med sine egne iboende kvaliteter og lover» (Steinerskoleforbundet, 2004, s. 134).

### Språk som kulturbærer og bevissthetsutvikler

Kirsch mener at antroposofiens forståelse av at språkutvikling og kulturutvikling henger sammen. Ved å bli kjent med språkets strukturer, lyder, etymologi og historie hevder

antroposofien at det er mulig å komme frem til ordets begynnelse og dermed også hvilke følelse som ble brukt for å skape de enkelte ordene. Dette perspektivet hevder Kiersch bringer inn to momenter i utviklingen av vår moderne sivilisasjon. Det ene er den antroposofiske ideen om at språk oppsto hos mennesket gjennom følelsenes møte med omverden i de første sivilisasjoner. Den andre er at antroposofien hevder at mennesket har kunnet snakke og bruke språk før det kognitivt kunne tenke (Kiersch, 2014, s. 21). Når det her snakkes om tenkning så handler det ifølge Kiersch om en moderne definisjon av ordet, altså evnen til en logisk og rasjonell tenkning (Kiersch, 2014). Dette gjør at det er mulig for antroposofien å hevde at språkets historie er knyttet til historien om menneskets bevissthetsutvikling i et større perspektiv. Hvor språkets utvikling hos mennesket og utvikling av de moderne kulturer er tilknyttet. Derfor vil også hvert enkelt individs oppfatninger og relasjoner til sin omverden være knyttet til førstespråkets kulturelle utvikling (Kiersch, 2014, s. 11).

### 2.3 Fremmedspråkundervisningens 4. didaktiske mål

Frem til nå har det steinerpedagogiske idégrunnlaget for fremmedspråkundervisningen blitt belyst og presentert, for å sammenfatte disse vil det nå bli konkludert med fire didaktiske mål som fremmedspråklæren skal ha i mente når undervisningen skal planlegges og gjennomføres. Disse fire målene er hentet fra antroposof og språkforsker Erhard Dahls analyse av fremmedspråkdiridaktikk i steinerpedagogikken (Dahl, 2014).

#### 1. Fremmedspråket skal være med å utvide barnets virkelighetsforståelse

Det første didaktiske målet for fremmedspråkundervisningen er å utvide barnets virkelighetsforståelse. Ved å la barnet vokse seg inn i et fremmedspråk, gir steinerpedagogikken eleven mulighet til å bli kjent med sin egen tilværelse (Dahl, 2014, s. 15). Det å oppleve at et fremmed språk og dets lyder også kan beskrive omverdenen, er tilknyttet det første utviklingstrinnet hos barnet og den der tilhørende livssansens evne til å lære barnet å føle balanse til sin omverden og i sin egen kropp. Dette perspektivet er også behandlet i avsnittet om språkutvikling og menneskets historie (Dahl, 2014, s. 12). Når barnet i andre utviklingsfase lærer fremmedspråkets egen karakter og uttrykksform, vil barnet møte sin egen verden med nye øyne. I tredje utviklingstrinn vil forståelsen av at fremmedspråket bærer sin egen kulturelle identitet og historie komme til syne. Elevene vil derfor kunne erfare at det å fortelle om en hendelse på ett språk kan innebære at man på et annet språk ville fortelle om samme hendelse på en helt annen måte. Erfaringen med å kunne flere språk,

mener Dahl, kan være med på å gi den enkelte elev en utvidet virkelighetsforståelse. «They allow us to extend the restrictions on our freedom which arise from knowing only one language» (Dahl, 2014, s. 16).

## 2. Berikelsen av et indre liv

Det andre didaktiske målet for fremmedspråkundervisningen er å være en berikelse av barnets indre liv. Dette er et mål som kommer til uttrykk i undervisningen når pedagogen lar elevene oppleve og utvikle nye og ulike sanseerfaringer i fremmedspråket som ikke kan oppleves gjennom førstespråket. Når eleven lærer om fremmedspråkets emosjonelle innhold, vil det indre livet bli beriket. Dahl hevder at dette kan oppnås hvis pedagogen klarer å vise eleven at de som har fremmedspråket som førstespråk kan ha en ulik kulturell og emosjonell tilknytning til sin hverdag, og at dette kommer til uttrykk gjennom hvordan de formulerer seg språklig. Dette kan pedagogen vise elevene gjennom å feire de kulturelle begivenhetene som feires i fremmedspråkets kulturer, som for eksempel jul og påske. Oppgaven til pedagogen vil da, ifølge Dahl, være å la elevene leve seg inn i fremmedspråkets kultur, og slik få tilgang til å uttrykke nye perspektiver (Dahl, 2014, s. 16). Lærerens mål vil da være å hjelpe eleven til å erfare at begivenheter, som tilsynelatende er de samme i begge kulturer, like fullt kan oppleves ulikt da erfaringsbakgrunnen er ulik. For Dahl er dette en tilnærming som kan være med på å utvide elevenes indre opplevelser.

## 3. Bruke fremmedspråkundervisningen til å utvikle globale borgere

Det tredje didaktiske målet for fremmedspråkundervisningen er å utvikle globale borgere. Dette målet handler om at eleven, gjennom å lære fremmedspråk, skal utvikle empati og forståelse for andre mennesker. Kiersch hevder at steinerpedagogikken utdanner fredsbevisste elever «Waldorf foreign language teaching is a schooling of empathy, it is “education for peace» (Kiersch, 2014, s. 34). Her brukes fredsbegrepet helt konkret, som motsetningen til krig og uvennskap, og som en kvalitet som fremmedspråket skal beskjeftige seg med. Dahl tar denne tanken et skritt videre og mener at språkundervisningen skal være et redskap for å hjelpe elevene til å bli globale borgere. Han mener at fremmedspråket både er med på å utvikle elevens tenkning, og at den utvikler fremmedspråkelevens holdninger til mennesker som snakker andre språk. Gjennom å forstå hvordan andre ser på verden vil elevene tre inn i et felleskap hvor det skapes felles forståelser og likeverd (Dahl, 2014, s. 18). For å hjelpe elevene inn i dette felleskapet, må pedagogen la eleven oppleve språket gjennom følelsene.

Språket må leve i og rundt barnet og skape assimilasjon mellom følelsene og lydene. Ved å gjøre dette, vil eleven begynne å identifisere seg med den fremmede tenkningen og de som bruker fremmedspråket sine viljeshandlinger. Dahl understreker at denne typen undervisning vil lære eleven å akseptere ulikheter, og styrke evnen til å respektere andre kulturer. Dette mener Dahl aktiverer toleranse hos elevene. “Such common knowledge make not only human beings more universal, it also creates the inner prerequisites for subsequent true human understanding across national boundaries” (Dahl, 2014, s. 18). For Dahl er denne undervisningsformen er med på å vekke opp en egen kjærlighet for, og tilknytning til, andre nasjoner og kulturer. Elevene vil dermed oppleve at de er en del av en større verden hvor de er aktive medlemmer.

#### 4. Individualitet og personlige uttrykk

Det fjerde didaktiske målet for fremmedspråkundervisningen er at den skal hjelpe å utvikle elevenes egen personlighet. I møte med steinerpedagogikken hevder Dahl at elevene gis mulighet til å utvikle egne tanker og følelser i alle skoleårene (Dahl, 2014). Gjennom dialog og aktiv bruk av fremmedspråket i undervisningen, vil elevene etter hvert klare å bruke fremmedspråket til å uttrykke sine innerste håp og lengsler. Derfor mener Dahl videre at eleven alltid må få lov til å virke ut ifra egen personlighet og ikke bli bremsset ved å måtte sette til side det som Dahl kaller «hverdagspersonligheten» til eleven (Dahl, 2014). Dermed mener Dahl at ikke bare lærer eleven å snakke fremmedspråket, men at selve uttrykket da blir avgjort av deres egen individualitet. Som en nøkkelfaktor for at dette skal kunne oppnås, mener Dahl, at tillit mellom elev og lærer er det alle viktigste for at eleven skal oppleve denne tilstanden.

## 2.4 Oppsummering av Del 1

I del en har oppgaven redegjort for steinerpedagogikkens idégrunnlag i henhold til fremmedspråkundervisning. Den viser at steinerpedagogikkens idégrunnlag består av ulike metoderedskaper som steinerpedagogen bør ha kjennskap til og benytte i sin undervisning. Når steinerpedagog Nora Hidalgo i sin bok beskriver hvordan hun implementerer Tprs metodikk i sin undervisning har hun steinerskolens idégrunnlag som sitt utgangspunkt. For å kunne problematiserer og drøfte om Tprs er et vellykket tilskudd til steinerpedagogikken vil det i det neste avsnittets beskrives og redegjøres for språkforsker og lingvistikkprofessor



Stephen Krashens kognitive teori «The Natural Approach». Denne danner grunnlaget for fremmedspåkmetodene som benyttes i Tprs og SL.

### 3 The Natural Approach/ Den Naturlige Tilnærmingen

*The Natural Approach* eller *den naturlig tilnærmingsteorien*, ble utviklet av professor i språk og lingvistikk Stephen Krashen tidlig på 80-tallet. Denne teorien består av fem hypoteser (Krashen S. , *Applying the Comprehension Hypothesis: Some Suggestions*, 2004). I de fem neste avsnittene vil hver enkelt hypotese beskrives og forklares nærmere.

#### 3.1 Acquisition vs learning; tilegnelse eller innlæringshypotesen

I den første av fem hypoteser som Krashen presenterer hevder han at det å tilegne seg et språk og det å bli innlært i et språk er to ulike metodiske innfallsvinkler. Disse to innfallsvinklene definerer han som to ulike begreper hvor; Det å *tilegne* seg et språk skjer på en implisitt og ubevisst måte, mens det å bli *innlært* i et språk foregår på en eksplisitt og bevisst måte (Krashen & Terrell, *The Natural Approach*, 1983). Når en elev *tilegner* seg et språk, får språket utvikle seg på samme måte som førstespråket ble tilegnet i barndommen. Krashen hevder at førstespråket hos barn utvikles ubevisst gjennom kommunikasjon med omverdenen: «Children,(..) are not necessarily aware that they are acquiring language, they are only aware that they are communicating» (Krashen & Terrell, *The Natural Approach*, 1983, s. 26). Denne tilegnelsen, i en pedagogisk kontekst, kaller Krashen for den *naturlige tilnærmingmåten*. Krashen har konkludert med; at for å utvikle høy kompetanse i et fremmedspråk, vil den beste strategien for å oppnå dette på være å benytte en naturlig tilnærmingmåte (Krashen S. , *Applying the Comprehension Hypothesis: Some Suggestions*, 2004).

Den andre innfallsvinkelen som Krashen presenterer i forbindelse med fremmedspråkskompetanse er *innlæring* av språk. Med begrepet *innlæring*, mener Krashen at det betyr «å bli innlært i kunnskap om språket» (Krashen & Terrell, *The Natural Approach*, 1983, s. 26) Kompetansen det her er snakk om kalles også for; å ha formell kunnskap om språket: «Learning refers to explicit knowledge of the rules, being aware of them and being able to talk about them» (Krashen & Terrell, *The Natural Approach*, 1983, s. 26). For Krashen er denne måten å bli innlærte i et fremmedspråk på, den minst effektive måten å oppnå høy kompetanse i et fremmedspråk på. (Krashen & Terrell, *The Natural Approach*, 1983).

## 3.2 Den naturlige ordensrekken

Den neste hypotesen til Krashen går ut på at mennesket lærer de grammatiske strukturer i et språk i en bestemt rekkefølge. Dette er særlig gjeldende hos barn, men kan også sees hos voksne fremmedspråks-elever, mener Krashen (Krashen & Terrell, *The Natural Approach*, 1983). Han henviser i sin bok *The Natural Approach* (Krashen & Terrell, *The Natural Approach*, 1983) til ulike forskningsrapporter. Disse viser at barn som lærer fremmedspråk i stor grad følger samme tilegnelsesstrategi som de brukte da de tilegnet seg førstespråket. Krashen knytter dette til barns naturlige språktilegnelse og hevder at barn lærer de grammatiske strukturene i sitt førstespråk trinnvis. Han konstaterer videre at alle barn tilegner seg førstespråket ulikt, og at alle dermed har ulike trinn i tilegnelsen av førstespråk. Han mener også at mange barn lærer seg ulike språkstrukturer samtidig, men at dette ikke undergraver at disse alltid bygger på tidligere tilegnede språkstrukturer. Selv om Krashen hevder at tilegnelsen av førstespråket er en individuell prosess hos barnet mener han at det finnes grunnlag for å snakke om generelle utviklingstrinn i førstespråkets og fremmedspråkets tilegnelse. I den generelle utviklingsmodellen hevder Krashen at barn først lærer entallsbøyninger i alle kjønn og kopulaverb (bindingsord mellom subjektet og predikatet i en setning). Videre lærer de hjelpeverbet og artikkelene i en setning. Deretter oppstår det forståelse for hjelpeverbene, og så vil barnet begynne å bruke irregulære fortidsbøyninger, og til sist i denne stigende utviklingsmodellen, mener Krashen, at barn utvikler bruken av regulære fortidsformer, tredje person entall/flertall og alle former for eiendomsord. I et pedagogisk øyemed mener Krashen at denne naturlige ordenen i språket kan oppfattes som et problem for en pedagog ut i fra en forståelse av barns ulike språkutvikling; «for an item of grammar to be acquired, the language acquirer must be ready to acquire the item» (Krashen S. , *The Case For Non-Targeted, Comprehensible Input*, 2013). Dette mener han gjør at det ikke vil være mulig for en pedagog å tilfredsstill elevenes naturlige utvikling, da et eksplisitt pensum enten vil ligge for langt foran elevenes utviklingstrinn eller for langt bak. Bare en sjelden gang vil lærerne treffe eleven på sitt grammatikalske utviklingstrinn. Ut ifra dette hevder Krashen at pedagogens oppgave ikke er å utvikle et eksplisitt grammatikkpensum « While we have enough evidence for the natural order in a few languages to support the hypothesis that the order exists, we don't know enough to create a syllabus» (Krashen S. , *The Case For Non-Targeted, Comprehensible Input*, 2013). Videre mener han at det beste for eleven er at det ikke utvikles et eksplisitt innlæringspensum; «in fact, it is not a good idea to have any

grammatical syllabus» (Krashen S. , The Case For Non-Targeted, Comprehensible Input, 2013) da dette ikke vil hjelpe elevens naturlige tilegnelse av fremmedspråket. «A grammatically-based syllabus cannot possibly do the job of producing advanced performers in a second language» (Krashen S. , The Case For Non-Targeted, Comprehensible Input, 2013).

### 3.3 Monitorhypotesen

Krashen bygger den neste hypotesen, den tredje hypotesen, på den forgående. Denne hypotesen er tilknyttet innlæring av fremmedspråk hos voksne. Den hevder at innlæring av grammatikken i et fremmedspråk bare kan fungere som et bruksredskap. Dette fremmedspråksredskapet kan eleven kun bruke til å korrigere seg selv når vedkommende snakker eller skriver på fremmedspråket. Krashen mener videre at denne hypotesen inneholder tre komponenter som sier noe om tid og form. Den første komponenten er at den voksne eleven må bruke tid på innlæring av reglene (i store mengder). Den andre komponenten innebærer at, når den voksne eleven snakker fremmedspråket, må den fokusere på språkets form og de reglene den har blitt tillært. Den tredje komponenten er at den voksne eleven vil trenge tid for å kunne anvende det tillærte. Innlæringen tar tid, og eleven bruker tid til å tenke gjennom hver struktur og grammatiske konstruksjon den skal benytte for å snakke. Det Krashen ønsker å vise med denne hypotesen er at innlæring av implisitt grammatikk har liten eller ingen nytteverdi for voksne som ønsker å lære seg fremmedspråk. «The only time all three conditions are met is when they take a grammar test; even so when we examine the impact of grammar study on grammar test performance, it is very modest» (Krashen S. , Applying the Comprehension Hypothesis: Some Suggestions, 2004, s. 2).

### 3.4 The Affektive Filter Hypothesis; det kognitive følelsesfilteret

Krashen hevder i den fjerde av sine hypoteser at det å tilegne seg kunnskap ikke er nok. Eleven må også oppleve en følelse av trygghet og åpenhet rettet mot innholdet i faget. Krashen mener at mennesket har et følelsesfilter i hjernen som enten kan la eleven være mottakelig for tilegnelse av fremmedspråket, eller hindre åpenhet da følelsesfilteret kan fungere som en blokkering av tilegnelsen av fremmedspråk. For at eleven skal være mottakelig for fremmedspråket, må filteret være nede. Eleven har da, ifølge Krashen, et lavt engstelsnivå, og kan da tilegne seg fremmedspråket på en naturlig måte; «The filter is down when the acquirer is not concerned with the possibility of failure (...) and when he considers himself to be a potential member of the group speaking the target language» (Krashen S. D.,

Applying The Comprehension Hypothesis: Some Suggestions, 2004, ss. 81-82). På den annen side kan filteret være åpent og eleven vil da ha et høyt engstelsnivå, noe som vil innebære at eleven verken vil føle seg trygg på læreren eller på situasjonen. « When it's up(...) the acquirer is unmotivated . Lacking of self –confidence or anxious, when he is on the defensive, when he considers the language class to be a place where his weakness will be revealed» (Krashen S. D., Applying The Comprehension Hypothesis: Some Suggestions, 2004, s. 81). Krashen hevder videre at; hos små barn så er følelsesfilteret alltid nede og at dette er en viktig årsak til at barn lettere tilegner seg fremmedspråk på en naturlig måte (Krashen & Terrell, The Natural Approach, 1983). Hos voksne er det vanskeligere å tilegne seg et fremmedspråk da dette filteret vil være åpent, i mer eller mindre grad. Derfor er språktilegnelse hos voksne mer tidskrevende. Med bakgrunn i dette påpeker Krashen at det i pedagogiske sammenhenger er viktig at pedagogen arbeider med å skape trygghet i undervisningen (Krashen S. , The Case For Non-Targeted, Comprehensible Input, 2013).

### 3.5 The Comprehension Hypothesis (forståelseshypotesen)

Den femte og siste hypotesen handler om elevenes ubevisste tilegnelse av språk. For Krashen er denne siste den viktigste av de fem hypotesene han legger frem; « The comprehension theory, I consider to be the core of current language acquisition theory» (Krashen S. , Applying the Comprehension Hypothesis: Some Suggestions, 2004, s. 1). Den hevder at alt det eleven skal gjøre i undervisningssammenheng er å forstå det som foregår;

*The Comprehension Hypothesis claims (...)Language acquisition only happens when we understand a message, when we understand what people tell us and when we understand what we read (Krashen S. , Applying the Comprehension Hypothesis: Some Suggestions, 2004, s. 2)*

I et pedagogisk øyemed hevder Krashen at pedagogens viktigste oppgave er å gjøre undervisningsinnholdet så spennende og attraktivt at eleven glemmer at den hører et fremmed språk. Denne tanken forfølges videre når han råder pedagogen til å ta i bruk visuelle hjelpemidler som bildeillustrasjoner, gjenstander, bevegelse og rytme for at eleven skal kunne oppleve en naturlig tilnærming til fremmedspråket. Krashen henviser også til TPR (Total Physical Responses) som er en tegn- til tale metode hvor alle ord og uttrykk i tillegg uttrykkes fysisk med kroppstegn. Når det gjelder den muntlige delen av undervisningen, sier Krashen; eleven trenger ikke nødvendigvis å uttrykke seg muntlig for å tilegne seg fremmedspråket;

«The CI hypothesis claims that we acquire language by input, not by output» (Krashen S. D., *Applying The Comprehension Hypothesis: Some Suggestions*, 2004). Krashen sier videre at det viktigste er at eleven hører og oppfatter fremmedspråket på en forståelig måte. For Krashen er samtale og diskusjon viktige elementer i undervisningen, fordi eleven da hører språket på et adekvat nivå som eleven forstår «oral output (speaking) invites aural input via conversation (...) CI predicts, however that the contribution of conversation to language acquisition is what the others say to you, not what you say to them» (Krashen S. , *Applying the Comprehension Hypothesis: Some Suggestions*, 2004, s. 6) CI-hypotesen har også innvirkning på skrive- og leseferdigheten hos fremmedspråkselever. Krashen betoner særlig lesing som et viktig element for at eleven skal tilegne seg fremmedspråket på en naturlig måte; «Our reading ability, our ability to write in an acceptable writing style, our spelling ability , vocabulary knowledge , and our ability to handle complex syntax is the result of reading» (Krashen S. , *Applying the Comprehension Hypothesis: Some Suggestions*, 2004, s. 1) .

### 3.6 Krashens pedagogiske mål for fremmedspråkundervisningen

For Krashen, er målet for fremmedspråkundervisningen at elevene skal bli selvstendige i tilegnelsen av fremmedspråket. Denne selvstendigheten har to kjennetegn. På den ene siden skal eleven ha tilegnet nok av fremmedspråket til at den skal kunne forstå når den hører det autentiske språket, og at den kan videreutvikle denne ferdigheten. På den annen side vil den selvstendige fremmedspråkbruker forstå hva som skal til for å tilegne seg språket. Den vil ha kjennskap til hva den kan gjøre for at språket skal tilegnes på en forståelig og tydelig måte.

## 4 Tell to Teach; Tprs i Steinerskolen

I oppgavens problemstilling blir det spurt om Tprs og SL kan benyttes for å styrke og ivareta steinerpedagogikken i fremmedspråkundervisningen i steinerskolen. Videre legges det vekt på steinerpedagog Nora Hidalgos bok *Tell To Teach* (Hidalgo, 2012) vil benyttes som hovedkilde. Dette fordi Hidalgo her argumenterer for, og viser hvordan, hun har implementert Tprs i sin undervisning. For å kunne drøfte og utdype om en tillemping av Stephen Krashens metoder kan være et vellykket tilskudd til Steinerpedagogikk, vil det nå presenteres fem

punkter som Nora Hidalgo har utformet for å beskrive Tprs didaktiskmetodiske grep og hvordan disse benyttes i undervisning (Hidalgo, 2012).

1. For at språk skal bli tilegnet må læreren gjøre innholdet forståelig

Tprs grunnprinsipper bygger på Krashens CI- hypotese som sier at alt eleven skal i undervisningssituasjonen er å forstå det som skjer. Lærerens hovedoppgave er derfor å påse at alt som blir sagt, skrevet og lest må bli forstått av hver enkelt elev (Hidalgo, 2012). For at eleven skal forstå alt, kan læreren benytte seg av tegn til tale, skriftlige oversettelser på tavlen, ordkort, billedkort, tegninger, bevegelse, musikk og rytme. Læreren må også snakke språket på en rolig og naturlig måte (Hidalgo, 2012).

2. Pedagogen må sørge for at innholdet er interessant og attraktivt for elevene

For at innholdet skal oppleves som attraktivt, bør undervisningen oppleves som morsom, med en tematisk og logisk oppbygd vokabulartilegnelse, hvor ord, uttrykk og bevegelser hører naturlig sammen. Videre må alle ord og uttrykk være høyfrekvente ord satt inn i kontekst (Hidalgo, 2012). Disse skal uttrykkes i fullstendige setninger som skal basere seg på fullstendige tankerekker. I de første årene skal disse setningene være enkle setninger av få ord med mening, og etter hvert som eleven tilegner seg språket kan disse forlenges (Hidalgo, 2012). Timene skal ikke inneholde mer enn tre ulike setninger med mening. Disse setningene bearbeides på varierte måter med ulike tilnærminger, og alt skal være forstått før pedagogen går videre. Eleven skal oppleve mestring og glede ved å forstå det som foregår (Hidalgo, 2012).

3. Læreren må avstå fra å gi grammatiske instruksjoner

Dette punktet er knyttet til «den naturlige orden-hypotesene» hvor hovedpåstanden er at elevene tilegner seg grammatiske strukturer i utviklingstrinn, og til Monitorhypotesen som hevder at spesifikk grammatikkundervisning ikke har noen form for nytteverdi for tilegnelsen av fremmedspråk (Krashen, 2013). Tprs- pedagoger baserer derfor sin undervisning på at eleven over tid selv skal legge merke de grammatiske strukturene ved å få nok input, og ved at læreren stiller indirekte spørsmål som gjør at eleven kan undre seg over fenomener i teksten (Hidalgo, 2012, s. 40).

4. Pedagogen må bestrebe seg på å gjennomføre en aktiv og repeterende undervisning i kontekst

Læreren starter alltid med å introdusere en setning med mening. Denne skrives på tavlen med tilhørende oversettelse, enten som en liste på siden, eller som hele setninger skrevet med en

annen farge. Så leser læreren opp setningen fra tavlen; først på fremmedspråket, så oversettes hele setningen, både skriftlig og muntlig. Neste trinn er at hvert enkelt ord forklares med bevegelser, gester, lyder, og i mange tilfeller med bilder. For å repetere setningens innhold, skal pedagogen benytte seg av en spørrende metode (Hidalgo, 2012, ss. 38-39) hvor spørsmålsordene allerede er skrevet opp, gjennomgått eller henger som plakater i klasserommet. Når pedagogen stiller spørsmålet, må den alltid peke på spørreordet og oversettelsen. Hvis setningen er: «Jenta smiler og er glad.» så vil spørsmålene være: Hvem er glad? Er jenta glad? Er jenta glad eller trist? Er jenta trist? Hva gjør jenta? Løper jenta, eller smiler hun? Etter en runde med denne typen spørsmål med gester, må læreren gå over til å stille personlige spørsmål basert på samme setning; Er du glad? Er du glad eller trist? Er din mor glad? Hva gjør du når du ler? Er du glad når du ler? Elevene svarer i begynnelsen i kor, og de som vil kan svare selv. Tvang er ikke en del av denne metoden (Krashen S. , Applying the Comprehension Hypothesis: Some Suggestions, 2004). Hidalgo påpeker at denne måten å gjøre et fremmedspråk forstått på krever at læren snakker rolig, sakte og repeterer til alle elevene forstår hva som blir sagt. Det som også er viktig er at det skapes en stemning for toleranse i klasserommet, hvor elevene etterhvert går fra å svare i kor til å svare individuelt.

##### 5. Lesing som metode i Tprs-timen

I følge Hidalgo foregår lesingen i Tprs på tre ulike nivåer (Hidalgo, 2012, s. 40). Den ene foregår fra det øyeblikket eleven har knekt lesekoden og leser ordene på tavlen og på veggene i klasserommet. Den andre lesemetoden oppstår når eleven sammen med lærerne lager historier basert på setningene de har lært i timen. Her er opp til pedagogen om den vil planlegge en historie som de tre utvalgte setningene beveger seg mot, eller om setningene med mening gir nok inspirasjon til at klassen i fellesskap utformer en egen fortelling. Fortellingen blir nedtegnet av lærerne og brukt som lesetekst i neste time. Historiene kan siden bli lange, og elevene kan etterhvert utvikle egne historier som de skriver og leser for hverandre. Den siste måten elevene opplever lesing er gjennom lesebøker. Læreren kan her velge å starte når klassen som gruppe er klar for det. Læreren tilbyr da lesebøker som egner seg for nybegynner med høyfrekvente ord som repeteres gjennom historien (Krashen S. , The Case For Non-Targeted, Comprehensible Input, 2013). Historiene må også være morsomme og tiltrekkende. Hvert kapittel skal først gjennomarbeides ved at pedagogen går gjennom handlingen på samme måte som med setningene med mening. Hvert kapittel blir så introdusert fortløpende, gjerne med en forenklet leseversjon med bilder og illustrasjoner.

Eleven skal også spille ut handlingen, som små skuespill, der læreren er regissøren. Klassen skal i de første årene lese samlet, men etterhvert skal elevene oppmuntres til å lese andre bøker i fremmedspråket og aller helst bør klasserommet tilby et lite bibliotek med ulike lesebøker på ulike nivå som elevene kan plukke fra.

#### 4.1 SL metoden

I tillegg til Tprs, kan lærerne tilby SL i fremmedspråkundervisningen. Dette er rene historiefortellingstimer hvor elevene bare skal lytte til en utvalgt historie (Mason, 2017). Tanken er at eleven, gjennom å høre så mye som mulig av fremmedspråket i en naturlig kontekst, skal tilegne seg språket (Krashen S. , Applying the Comprehension Hypothesis: Some Suggestions, 2004). Historien som fortelles bør primært være fra det aktuelle fremmedspråkets opprinnelsesland og områder (Mason, 2017). Eleven skal kun lytte og oppleve historien. Denne metoden har tre ulike nivåer. I den første skal læreren starte med å forklare bakgrunnen for historien, om hovedpersonen og andre ting som kan være viktige å forstå (Mason, 2017). Læreren forteller, tegner og beskriver historien på tavlen. Timen avsluttes med at elevene gjenforteller historien på sitt førstespråk og gjerne lager en illustrasjon som passer til. På det neste nivået går læreren et skritt videre. Læreren forklarer ikke lenger høyfrekvente ord og uttrykk, men trekker frem uvanlige ord og navn, læreren tegner fremdeles mens den forteller. Som avslutning gjenfortelles det på begge språk. På det siste nivået skal ikke læreren lenger trenge å forklare på forhånd, fordi elevene er blitt aktivt lyttende, og de har utviklet et så bredt vokabular at læreren kun trenger å fokusere på å fortelle. På dette nivået behøver ikke læreren å tegne, og gjenfortellingen byttes ut med samtaler og diskusjoner om tema for historien (Mason, 2017).

#### 4.2 Kort oppsummering

Frem til nå har denne oppgaven belyst og gitt en oversikt over elementene som bringes inn i oppgavens problemstilling;

Hvordan kan nyere fremmedspråkmetoder som Tprs og SL benyttes for å styrke og ivareta steinerpedagogikken i fremmedspråkundervisningen i steinerskolen?

Først ble det gitt en oversikt over de elementene i steinerpedagogikkens læringssyn og metodikk som ligger til grunn for fremmedspråkundervisning i Steinerskolene. Så ble



Krashens teori beskrevet gjennom hans fem hypoteser. Til slutt har Tprs og SL blitt introdusert gjennom steinerpedagog Nora Hidalgo sin beskrivelse av denne.

## 5 Drøfting av problemstilling

I dette kapittelet vil oppgavens drøfting finne sted. Her vil det bli diskutert om tillempling av Stephen Krashens metoder kan være et vellykket tilskudd til steinerpedagogikken og om det eventuelt kan være motargumenter til dette. I første avsnitt vil det bli diskutert om oppgavens to ulike læringssyn kan sammenlignes og om det kan finnes argumenter for at Krashens kognitive læringssyn kan implementeres inn i Steiners spirituelle læringssyn. Videre vil Hidalgos fem punkter og Krashens fem hypoteser vurderes og drøftes ut ifra problemstillingen og det steinerpedagogiske idegrunnlaget. Til slutt i dette kapittelet vil oppgavens konklusjon og oppsummering finne sted.

### 5.1.1 To ulike læringssyn, en pedagogisk utfordring

Krashens læringsteorier er som nevnt i innledningen tilknyttet et kognitivt læringssyn hvor en nativistisk forståelse ligger til grunn. Denne hevder at språk er en medfødt kognitiv evne (Bjørke, Dypedhal, & Myklevold, Fremmedspråks-didaktikk, 2015). Når Krashens hypotese benyttes for å forklare språkinnlæring hos barn viser den at tilegnelse av førstespråket er styrt av en kognitiv mekanisme, også kalt for en medfødt evne. For å utnytte av denne kognitive mekanismenes ved tilegnelsen av fremmedspråk, må undervisningen tilby en metode hvor denne kognitive mekanismen kan gjenkjenne den naturlige tilegnelsen (Krashen S. D., The Input Hypothesis, Issues and Implications, 1985). Krashen har derfor i samarbeid med amerikanske pedagoger utviklet Tprs (Krashen & Terrell, The Natural Approach, 1983).

Som en kontrast til Krashens kognitive teori blir steinerpedagogikkens læringssyn beskrevet som et spirituelt læringssyn hvor hele mennesket er i sentrum (Steinerskoleforbundet, 2014). Her er det i symbiosen mellom barnets indre liv og erfaringer, barnets ytre observasjoner og tilstedeværelse i sin omverden at det tilegner seg alle aspekter ved livet, også språk (Steinnes, 2007). Når disse to ulike læringssynene betraktes hver for seg trer deres motsetninger tydelig frem, og det er mulig å undre seg over om det eneste de har felles er at de danner grunnlaget for undervisningen av barn. Det vil av den grunn nå drøftes om disse to ulike læringssyn har

elementer i det metodiskdidaktiske som sammenfaller, og om enkelte elementer fra Tprs kan benyttes i steinerskolens fremmedspråkundervisning.

### 5.1.2 Drøfting av metodisk bruk av førstespråk i fremmedspråkundervisningen

I Hídalgos første punkt om Tprs påpeker hun at denne teorien bygger sitt grunnsyn på Krashens CI-hypotese, hvor det hevdes at alt som foregår i undervisningen skal være forståelig. Her foreslås flere metoder, blant annet bruk av førstespråket til å oversette. Som en klar motsetning til dette nedtones bruken av førstespråket i fremmedspråkundervisningen i steinerpedagogikken (Steinerskoleforbundet, 2007). Da pedagogens hensyn til barnets utvikling- og sanseerfaringer krever at den bestreber seg på å snakke fremmedspråket så mye som mulig (Dahl, 2014). Dette pedagogiske hensynet understrekes av steinerskolens pedagogiske mål om at fremmedspråket skal være med på å utvide barnets virkelighetsforståelse (Dahl, 2014). Målet kan oppnås ved at barnet lærer om gjenstander og begreper på fremmedspråket uten at det bevisst assosieres opp mot førstespråket. Dette gir eleven muligheten til erfare språkets kvaliteter og lyder, som igjen kan være med på hjelpe eleven å uttrykke egne følelser på nye måter (Dahl, 2014).

Når Hídalgo likevel velger å trekke frem førstespråkbruk i undervisningen som en didaktisk metode kan dette henge sammen med en erfaringspraksis hvor ensidig bruk av fremmedspråk kan oppleves som vanskelig å gjennomføre. Da fremmedspråkpedagogen både bør kunne snakke språket flytende, og vedkommende må ha emosjonell tilknytning til fremmedspråkets kultur og samfunn. Som en konsekvens av ensidig bruk av fremmedspråket kan det også oppstå en emosjonell distanse mellom elev og pedagog, hvor elevene opplever at de ikke forstår hva læreren sier. Et mulig utfall av dette kan være at eleven ikke knytter seg til fagets innhold, noe som da vil oppfattes som å gå imot fremmedspråkets *sanne natur*, som Dahl hevder ligger i relasjonen mellom pedagog og elev (Dahl, 2014). Som en kontrast til en ensidig bruk av fremmedspråket kan en overdreven bruk av førstespråket også hindre en god tilegnelse av fremmedspråket.

Her kan det konkluderes med at det står mellom to ulike metoder. Hvor Tprs tar hensyn til barnets kognitive tilegnelse, og derfor benytter førstespråket i større grad enn det gjøres i steinerpedagogikken. Steinerpedagogikken på sin side tar hensyn til flere komponenter i tilegnelsen av fremmedspråk, og skal i teorien ikke være avhengig av at begge språk benyttes i undervisningen. Her kan det også hevdes at i steinerpedagogikken står teori og praksis i distanse til hverandre. Derfor kan det argumenteres for at Tprs kan inkorporeres som en del av

en større helhet, hvor det å tilegne seg et språk kan argumenteres for å være en evne på lik linje med de andre evnene steinerpedagogikken hevder at barnet er i besittelse av. Dermed kan en Tprs metodikk for førstespråk komme steinerpedagogikken til nytte i fremmedspråkundervisningen ved å bidra til å fremme relasjonen mellom elev og pedagog.

### 5.1.3 Følelsesfilterhypotesen og steinerpedagogikk

Når Hidalgo i sitt første punkt viser til at Tprs-pedagogens fokus er at faget skal oppleves som morsomt, og i tredje punkt henviser til at det i klasserommet skal være en toleranse og åpenhet mellom pedagog og elev, viser hun implisitt til Krashens filterhypotese. Her hevder han at mennesket er i besittelse av et kognitivt emosjonelt filter. Denne er, som nevnt i kapittel tre, knyttet til elevens kognitive tilstedeværelse i undervisningen.

I undervisningssammenheng viser Hidalgo at vil det være en pedagogisk metodisk oppgave å tilpasse undervisningen etter elevenes emosjonelle kognitive filter så elevene kan oppleve trygghet og mestring i undervisningssituasjonen.

I en steinerpedagogisk kontekst er det å tilrettelegge for trygghet og mestring en av metodikkens grunnsteiner (Steinerskoleforbundet, 2014). Denne er direkte knyttet til barns utvikling gjennom følelsessansene (Kiersch, 2014). I et antroposofisk perspektiv vil følelsessansene være tilstede igjennom alle livets faser og særlig fremtreden i andre utviklingstrinn. Det at fremmedspråket og følelsesaspektet i barnet er knyttet sammen er vist tidligere i oppgaven hvor det blir beskrevet at språkfagets sanne natur ligger i relasjonen mellom lærer og elev (Dahl, 2014). Videre blir det vist at følelsesansen dempes inn mot tredje utviklingstrinn hvor det nettopp er det kognitive og utviklingen av elevens tenkning som kommer i fokus (Steinerskoleforbundet, 2014). De emosjonelle aspektene og tryggheten til læreren skal i denne fasen være innarbeidet slik at læreren skal kunne endre sin metodikk til å veilede og vise språkets unike strukturer og kulturelle aspekter.

Når disse to perspektivene setts opp mot hverandre trer det en spesifikk ulikhet frem. Denne ligger i intensjonen bak pedagogens handling. Hvor Krashens på sin side definerer følelser til noe som er knyttet til en kognitiv aktivitet som endrer seg etter hvert som eleven vokser. Steinerpedagogen på sin side vil forholde seg til at elevens naturlige emosjonelle endringer er et ledd i et større utviklingsperspektiv, hvor de pedagogiske metodene i fremmedspråkfaget endres i takt med elevens utvikling. Når det gjelder likheten i de to metodene, er det som nevnt tidligere nettopp i fokuset på å utvikle en undervisningsform hvor eleven føler trygghet og mestring, som igjen gjør at elevene vil oppnå tilegnelse av fremmedspråket. Dette kan altså

forenes i praksis, selv om intensjonen og grunnlaget er forskjellig. Trygghet og mestring vil være avgjørende i begge teorier.

#### 5.1.4 CI-Hypotesens metodikk og fremmedspråkundervisningen i steinerskolene

I Hidalgos fjerde punkt blir Tprs spørrende metode introdusert. Her er formålet at pedagogen skal utføre undervisning hvor eleven alltid skal forstå innholdet i timen. Her definerer Krashen «å forstå» som en kognitiv forståelse, hvor eleven gjennomskuer hva som foregår gjennom observasjon av noe ytre (Krashen & Terrell, *The Natural Approach*, 1983), og som Nora Hidalgo viser så kommer elevene til denne «forståelsen» gjennom Tprs spørrende metode. Samarbeidet mellom elevene og læreren fører frem til muntlige, dramatiserte og skriftlige historier med mening. Som en ytterligere tilegnelsesredskap kan Tprs-pedagogen også praktisere SL, hvor det å lytte er elevens eneste oppgave (Mason, 2017).

Sett i lys av steinerpedagogikken kan SL-metodikken sammenlignes med det steinerpedagogiske metodegrepet «fortellerstunden i hovedfag og fagtimer». Denne benyttes som en konkret metode på barne- og mellomtrinnet, og består i at pedagogen forteller en historie eller et eventyr tilknyttet fagstoffet, og elevene bare lytter. Dagen etter, eller i neste fagtime, gjenforteller elevene muntlig, og så bearbeider de denne skriftlig med en illustrasjon (Steinerskoleforbundet, 2014). I SL vises det til tre nivåer av denne fortellerstunden mens den i steinerpedagogikken kan tendere til å kun benytte seg av de to første nivåene. Her kan argumentet om at elevene på ungdomsskolen trenger en ulik pedagogikk gjøre at pedagogen velger å ikke fortelle muntlige historier på samme måte.

Dersom hensynet til egen tankeutvikling og personlig nytte av språket skal tas i betraktning, kan det å fokusere på å fortelle historier i fremmedspråkfaget bidra både til elevenes kognitive og indre utvikling. Her er det altså mulig å påstå at SL kan benyttes som et supplement også på ungdomsskolen i steinerskolene.

Tprs sin spørrende teknikk kan også gjenkjennes i steinerpedagogikkens metodikk i ungdomsskolen, hvor en spørrende metode vektlegges nettopp for å vise elevene de ulike aspektene ved fagene (Steinerskoleforbundet, 2014). Her vil det å benytte en så konkret spørrende metode som den Tprs representerer også kunne tilrettelegges til barnetrinnet, hvor den blant annet kan være med å balansere den tidligere nevnte bruken av førstespråket på en mer naturlig og gjennomtenkt måte.

Et tredje moment som er knyttet til Tprs metodikken er bevegelsesaspektet, hvor det benyttes konkret tegn til tale og bevegelser til alle ord som dette passer til. Dette kan sammenlignes

med all bevegelse og gestikulering som også foregår i fremmedspråkundervingen i steinerskolene, men som ikke har en egen terminologi. Derfor er det mulig benytte Tprs' terminologi for å hjelpe steinerpedagogene å sette ord på egen praksis (Bjørke, Dypedahl, & Myklevold, Fremmedspråks-didaktikk, 2015).

Til sist skal Hidalgos fjerde punkt også nevnes, da dette viser hvordan lesing i Tprs fremmer en naturlig tilegnelse av fremmedspråk. Denne lesingen har ulike nivåer som skal følge elevens naturlige utvikling både i henhold til «den naturlige orden-hypotesen» og CI-hypotesen. I steinerpedagogikken settes også lesing på lik linje med Tprs høyt på dagsorden. Her møtes disse metodikkene til et felles punkt, men der hvor steinerpedagogikken har noen få henvisninger fra Steiner om at originallitteratur er viktig å benytte for å la eleven bli kjent med fremmedspråkets kultur (Stockmeyer, 2016), så viser Hidalgo at Tprs-metodikken har klare retningslinjer som fokuserer på elevens naturlige tilegnelse av språket.

For å konkludere dette avsnittet kan tør jeg påstå at begge metodikkene forholder seg til lesing på tilnærmet samme måte, og dermed kan steinerpedagogene både utøve sin metodikk, og benytte Tprs sine klare retningslinjer, uten at det går på akkord med steinerpedagogikkens idegrunnlag.

#### 5.1.5 Monitorhypotesen i et steinerpedagogisk perspektiv

I Nora Hidalgos fjerde punkt gis det metodiske henvisninger til hvordan Tprs forholder seg til Krashens Monitorhypotese. Han hevder at eksplisitt og planlagt grammatikkundervisning ikke kan defineres innenfor den naturlig tilnærmingen av fremmedspråk (Krashen & Terrell, *The Natural Approach*, 1983). Når Krashen tar en så konkret distanse til eksplisitt grammatikkundervisning, distanserer han fremmedspråkfaget fra et mer «*tradisjonelt innhold*» (Bjørke, Dypedahl, & Myklevold, *Fremmedspråks-didaktikk*, 2015). I tråd med et «*tradisjonelt innhold*» er det å lære fremmedspråk synonymt med en «korrekt anvendelse av skriftspråk gjennom fokus på formelle strukturer» (Bjørke, Dypedahl, & Myklevold, *Fremmedspråks-didaktikk*, 2015, s. 20). I boken «*Fremmedspråks-didaktikk*» blir Krashens språkteorier og didaktiske metoder omtalt som «kommunikativt rettet språkundervisning» hvor fokuset beveger seg vekk fra språkets form og inn mot språkets funksjon (Bjørke, Dypedahl, & Myklevold, *Fremmedspråks-didaktikk*, 2015, s. 21). Det hevdes videre at dette begrepet ikke beskriver dagens fremmedspråkdidaktiske metoder i praksis, hvor både funksjon og form bør bli tatt i betraktning. Derfor introduseres begrepet «kommunikativ kompetanse i fremmedspråk» som forfatterne av boken «*Fremmedspråks-didaktikk*» mener er

en mer tidsaktuell og balansert tilnærming hvor både form og funksjon vektlegges i fremmedspråkfaget.

Parallelt med både tradisjonell og kommunikativ undervisning har steinerpedagogikken utviklet seg i en egen retning hvor undervisningsmetodene endrer seg i takt med elevenes utviklingstrinn og sanseerfaringer (Steinerskoleforbundet, 2014). I Steinerpedagogikken hevdes det at naturlig tilegnelse av fremmedspråk forgår i første og andre utviklingstrinn, og at det inn imot tredje utviklingstrinn oppstår en vesentlig kognitiv endring hos elevene og dermed også i pedagogikkens metoder (Steinerskoleforbundet, 2007). Når Nora Hidalgo i sin beskrivelse av Tprs viser til en spørrende metode og implisitt spørsmålsbruk, så kan disse oppleves som nærliggende til den steinerpedagogiske metodikken som utføres på slutten av andre utviklingstrinn og inn i det tredje. Her gis elevene konkrete muntlige oppgaver hvor de selv skal finne ut hvilke grammatiske strukturer språket tilbyr og formulere egne regler (Dahl, 2014). Her kan Hidalgos forslag til Tprs-metodikk muligens benyttes for å belyse grammatikkens funksjon i språket og videre kan det knyttes opp mot steinerpedagogikkens fire overordnede didaktiske mål hvor kompetanser som globalisering og individuell utvikling skal fremmes. Steinerpedagogikken i fremmedspråkfaget skal utvikle en fintfølelse for det unike i språket, og dermed bidra til at eleven blir et selvstendig tenkende individ. Fremmedspråkets unike strukturer skal også utfordre elevens empatiske holdninger, og hjelpe eleven å sammenligne egen kultur med den fremmede kulturen (Dahl, 2014).

For å konkludere dette avsnittet kan det hevdes at steinerpedagogikken og Tprs-metodikkens forhold til grammatikkundervisningen samsvarer i steinerpedagogikkens første og andre utviklingstrinn, og at både den spørrende metodikken og den implisitte undervisningsformen kan bidra til å styrke steinerpedagogikkens argumenter for barnets naturlige utvikling. Videre kan det hevdes at steinerpedagogikken, grunnet sitt noe mer balanserte forhold til form og funksjon i fremmedspråket, tilbyr «*kommunikativ kompetanse i undervisningen*». Tprs kan derfor implementeres på grunnlag av at denne defineres som en kommunikativ undervisningsform som vil være en naturlig del i tilegnelsen av en kommunikativ kompetanse.

#### 5.1.6 Den naturlige grammatiske ordensrekke; et kompletterende element i steinerpedagogikk

I Hidalgos tredje punkt viser hun til at Tprs-undervisningen skal være logisk oppbygd, her viser hun indirekte til Krashens ordensrekkehypotese, hvor Krashen hevder at mennesket

lærer grammatiske strukturer i en naturlig ordensrekke (Krashen & Terrell, The Natural Approach, 1983). Denne hypotesen hevder for det første at barnet evner å sortere ut informasjonen den tilegner seg grunnet sin medfødte evne til å lære språk, for det andre at dette skjer med utgangspunkt i hvor på ordensrekken barnet befinner seg. For det tredje hevder hypotesen at barnet vil bygge tilegnelsen etappevis. På dette feltet er det mulig å si at Tprs og steinerpedagogikken møtes, men der Krashen kun forholder seg til grammatiske kognitive utviklingstrinn så går steinerpedagogikken lengre i sin utviklingsteori. Der Krashen benytter denne for å argumentere mot en eksplisitt grammatikkundervisning, vil steinerpedagogikken mene at nettopp barnets ulike utviklingstrinn forsvare behovet for å vise barnet alle aspektene ved språket, også de grammatiske strukturene

#### 5.1.7 Krashens to hovedmål for fremmedspråkundervisningen sammenlignet med steinerpedagogikkens hovedmål

Det siste punktet som skal drøftes handler om hvorvidt Krashens to hovedmål for fremmedspråkundervisning har en mulig sammenheng med steinerpedagogikkens hovedmål: å utdanne hele mennesket. I steinerpedagogikken ligger det en dypere forståelse av at mennesket skal lære seg å benytte ulike redskaper for å forstå og videreutvikle egen tenkning. Når vi tar et siste blikk inn Krashens idegrunnlag, så presiserer han at målet for fremmedspråkundervisningen bør være at eleven skal kunne benytte seg av fremmedspråket til å forstå det som blir sagt i fremmedspråkets kultur og samfunn. Videre uttrykker han at eleven skal ende opp med å forstå hvordan de selv kan videreutvikle sin evne til å tilegne seg språk, og dermed fortsette å utvikle seg (Krashen S. , The Case For Non-Targeted, Comprehensible Input, 2013). Her er det mulig å mene at Krashens hovedmål for tilegnelsen av fremmedspråk kommer steinerpedagogikken i møte, fordi eleven både skal kunne bruke språket til å kommunisere med og til videreutvikle egen bruk av denne. Selv om Krashen kun relaterer seg til en kognitiv utvikling, og steinerpedagogikken forholder seg til et utvidet menneskesyn, så kan Krashens mål oppfattes som å være helt i tråd med steinerpedagogikkens hovedmål; å utdanne hele mennesket. Det å lære et fremmedspråk er at av redskapene mennesket kan benytte til å utvikle selvstendig tenkning. Å lære å uttrykke seg på et fremmed språk, og å kunne benytte dette til å fortsette å utvikle seg, er lett å implementere i ideen om å utdanne hele mennesket.

## 6 Oppsummering og konklusjon

Denne oppgavens mål har vært å vise frem og drøfte om nyere fremmedspråkmetoder som Tprs og SL kan benyttes for å styrke og ivareta fremmedspråkundervisningen i steinerskolen. Dette mener jeg oppgaven har gjort ved å ta utgangspunkt i steinerpedagog Nora Hidalgo sin forskning om emnet. Tema for drøftingen har vært i hvilken grad hennes tillempling av Stephen Krashens metoder er et vellykket tilskudd til steinerpedagogikken.

Her ønsker jeg å påpeke at denne oppgaven har vært vinklet ut fra et steinerpedagogisk perspektiv, og den har konsentrert seg om hvorvidt det er forsvarlig å bruke Tprs og Krashen sine metoder i steinerskolene. Det har derimot ikke vært rom for å utforske og diskutere om steinerpedagogikkens metoder eller Tprs-metodene er gode eller mindre gode. Det har heller ikke vært rom for å utforske hvordan fremmedspråkfagene utføres i praksis i dagens steinerskoler. Det kunne også være interessant å se på hvordan de ulike skolene forholder seg til det steinerpedagogiske idegrunnlaget i fremmedspråkfaget, og om det er mange av steinerskolene som benytter seg av den offentlige skolens læreplan i fremmedspråk. Dette er et felt som etter min mening kan utforskes mer. Det er i det metodiske og didaktiske praksisfeltet vi kan få svar på om elevene i steinerskolen tilegner seg fremmedspråk godt nok til å kunne bruke det til å kommunisere med og til å fortsette å utvikle seg i et personlig, sosialt og globalt perspektiv.

For å kunne besvare første del av problemstillingen har oppgaven først forsøkt å belyse problemstillingens to ulike læringssyn og deres tilhørende metodiske didaktiske mål. I drøftingen har det blitt forsøkt å svare på om Tprs og SL kan være et vellykket tilskudd til steinerpedagogikken. Her har det blitt konkludert med at, selv om det her er snakk om to ulike syn på læring, så kan de kan utfylle hverandre på det metodiske feltet. Oppgaven har også vist at steinerpedagogikken, gjennom å benytte Krashens metoder, kan utvide sitt eget metodisk-didaktiske repertoar, og at den kan benytte Tprs- og SL-terminologi til å sette ord på egen praksis. Drøftingen viser også at Tprs-metodikk kan benyttes som et verktøy for å berike elevenes individuelle tilegnelse av fremmedspråk gjennom metoder som er tidsaktuelle og som fokuserer på barnets naturlige kognitive evne til å lære språk. Jeg mener steinerpedagogikken kan dra nytte av disse metodene, på tross av ulikt idegrunnlag. Steinerpedagogikken har holdt seg til ett idegrunnlag, den har utviklet seg parallelt med andre metoder og pedagogikken har blitt testet grundig ut i løpet av de siste hundre år. Fremdeles



kan steinerpedagogikken defineres som både tidsaktuell og innovativ når den blir vurdert opp mot andre tidsaktuelle metoder som Tprs og SL.

## 7 Litteraturliste

- Aeppli, W. (2003). *Mennekets Sanser, hvordan de kan pleies*. Oslo: Antropos Forlag.
- Bjørke, C., Dypedahl, M., & Myklevold, G.-A. (2015). *Fremmedspråks-didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Dahl, E. (2014). *Teaching Foreign Languages, The Steiner- Waldorf School Approach*. Glasgow: Floris Books.
- Fossland, J. (2007). Wilhelm Von Humboldt: Dannelese og frihet- Det moderne universitet. I K. Steinsholdt, & L. Løvlie, *Pedagogikkens Mange Ansikter* (ss. 199-214). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gass, S. M. (2012). *The Routledge handbook of second language acquisition*. New York: Routledge.
- Hassel, B. (2017, Mars Tirsdag ). *STORE NORSKE LEKSIKON* . Hentet fra SANSENE: <https://sml.snl.no/sansene>
- Haukås, Å., & Vold, E. T. (2012, Mai). Internasjonale trender innen fremmedspråksdidaktisk forskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96, ss. 386-401.
- Hidalgo, N. (2012). *Tell to Teach, Storytelling for foreign language in Waldorf schools*. California: Nora Hidalgo.
- Jendrzejzyk, J. (1993). Om fremmedspråkundervisningen i Steinerskolene. *Steinerskolen, Tidsskrift for pedagogikk, samfunn og kultur*(2).
- Kiersch, J. (2014). *Language Teaching in Steiner- Waldorf Schools*. Glasgow: Verlag Freies Geistesleben.

- Krashen, S. (2004). Applying the Comprehension Hypothesis: Some Suggestions. *International Journal of Foreign Language Teaching 1:23-29, 2004.* , ss. 23-29. Hentet Mars 24, 2017 fra [http://www.sdkrashen.com/content/articles/2004\\_applying\\_the\\_comprehension\\_hypotesis\\_krashen.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/articles/2004_applying_the_comprehension_hypotesis_krashen.pdf)
- Krashen, S. (2013). The case for Non-Targeted, Comprehensible Input. *Jurnal of Bilingula Education Research & Instruction*(1), ss. 102-110. Hentet fra [http://www.sdkrashen.com/content/articles/nontargeted\\_input.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/articles/nontargeted_input.pdf)
- Krashen, S. D. (1985). *The input Hypothesis, Issues and Implications*. London: Longman Group UK Ltd.
- Krashen, S. D. (2004). Applying the Comprehension Hypothesis: some suggestions. *International Journal of Foreign Language Teaching*, ss. 21-29. Hentet Mars 30, 2017 fra <http://www.sdkrashen.com/>
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural Approach*. Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Langseth, I. (2007). Muntlig språklæring, Å lære å snakke et fremmedspråk er å kle seg naken... (H. Hestnes, Red.) *Språkfag 1. Idéhefte for lærer*(1), ss. 35-42.
- Løvlie, L., & Steinsholt, K. (2007). *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk Historie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mason, B. (2017, Mars 28). *Story-Listening A Comprehension-Based Method Using Fairy/Folk tales*. Hentet fra Beniko-mason.net: <http://beniko-mason.net/publications/>
- Mathisen, A. (2000). Kropp og sanser i lys av Steinerpedagogikken. *Arabesk*,, ( nr. 1).
- Mathisen, A. (u.d.). *Oversikt - steinerpedagogisk idé og praksis 2014*. Hentet mars 17, 2017 fra <http://www.steinerskole.no/>: <http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2016/01/En-lareplan-for-steinerskolene-Oversikt-steinerpedagogisk-ide-og-praksis-2014.pdf>
- Shoebottom, P. (2006, oktober). *An introduction to the work of Stephen Krashen*. Hentet mars 24, 2017 fra <http://esl.fis.edu/>: <http://esl.fis.edu/teachers/support/krashen.htm>

- Simensen, A. M. (2007). *Teaching a Foreign Language*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Steiner, R. (1994). *Barnets oppdragelse*. Oslo: Antropos Forlag.
- Steiner, R. (2008). *Allmenn menneskekunnskap som grunnlag for pedagogikken*. Oslo: Antropos Forlag.
- Steiner, R. (2011). *Pedagogisk kunst, Praktiske råd for underviningen* . Oslo: Antropos Forlag.
- Steinerskoleforbundet. (2004). *Ide og Innhold*, . (J. Kvalvaag, Red.) Oslo, Norge: Antropos.
- Steinerskoleforbundet. (2007). *EN LÆREPLAN FOR STEINERSKOLENE 2007 - GRUNNSKOLEN*. Oslo, Norge: Steinerskoleforbundet. Hentet fra [http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2015/09/L%C3%A6replan-for-steinerskolene-2007-grunnskolen-v-2-1\\_aug\\_2015.pdf](http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2015/09/L%C3%A6replan-for-steinerskolene-2007-grunnskolen-v-2-1_aug_2015.pdf)
- Steinnes, J. (2007). Rudolf Steiner: pedagogikk som kunstnerisk praksis. I L. Løvlie, & K. Steinsholt, *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk historie fra Antikken til det postmoderne* (ss. 392-406). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stockmeyer, K. E. (2016). *RUDOLF STEINERS LÆREPLAN for Waldorf- /Steinerskoler*. Bergen: Jørgen Lunde og Hartwig Homeyer.
- Teva, Ö. H. (2006). *¡Vale! I Tekstbok* . Oslo: Cappelen Damm.

