

LUNA

Thomas André Schwarz Bakken

Master i Tilpasset Opplæring
*«Likheter og forskjeller i tilnærmingen til
tilpasset opplæring
på offentlig skole og på steinerskolen,
med vekt på læremidler og arbeidsmåter».*

Similarities and differences in the approach to adjusted teaching at the public school and at the Waldorf-school, with focus on didactic material and working methods+

2MITOPP2

2019

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Innhold

FORORD	7
NORSK SAMMENDRAG	8
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	9
1. INNLEDNING	10
1.1 TEMA OG BAKGRUNN.....	10
1.2 PROBLEMSTILLING	12
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR.....	13
2. TEORI	14
2.1 TILPASSET OPPLÆRING	14
2.1.1 <i>Historisk utvikling av begrepet tilpasset opplæring</i>	14
2.1.2 <i>Tilpasset opplæring i dag</i>	16
2.1.3 <i>Smal og bred tilnærming til tilpasset opplæring</i>	18
2.1.4 <i>Tilpasset opplæring og inkludering</i>	19
2.1.5 <i>Systemperspektivet</i>	20
2.1.6 <i>Sosiokulturelt læringssyn</i>	21
2.1.7 <i>Den didaktiske trekanten</i>	23
2.2 STEINERPEDAGOGIKKEN	24
2.2.1 <i>Rudolf Steiner og steinerpedagogikken</i>	25
2.2.2 <i>Privatskoleloven</i>	26
2.2.3 <i>Steinerpedagogikkens ideer og grunnlag</i>	26
2.2.4 <i>Pedagogikk basert på barnets utvikling</i>	28
2.2.5 <i>Skoledagens oppbygging i steinerskolen</i>	30
2.3 LÆREPLANENE	32
2.3.1 <i>Generelt</i>	32

2.3.2	<i>De ulike læreplanene - offentlig skole og steinerskolen</i>	33
2.4	LÆREMIDLER OG ARBEIDSMÅTER	35
2.4.1	<i>Hvordan defineres læremidler?</i>	35
2.4.2	<i>Tidligere forskning på læremidler</i>	36
2.4.3	<i>LK06 og læremidler</i>	38
2.4.4	<i>Den offentlige skolens læremidler på barnetrinnet</i>	39
2.4.5	<i>Steinerskolens læremidler på barnetrinnet</i>	39
2.4.6	<i>Kort om arbeidsmåter</i>	40
3.	METODE	42
3.1	VITENSKAPELIG METODE	42
3.1.1	<i>Kvalitativ metode</i>	42
3.1.2	<i>Hermeneutikk</i>	43
3.1.3	<i>Mine egne erfaringer fra skolen</i>	44
3.1.4	<i>Etikk</i>	45
3.1.5	<i>Troverdighet</i>	46
3.1.6	<i>Gyldighet</i>	47
3.2	VALG AV METODE	47
3.2.1	<i>Observasjon</i>	48
3.2.2	<i>Intervju</i>	49
4.	RESULTATER OG FUNN	52
4.1	INFORMANTENES FORSTÅELSE AV TILPASSET OPPLÆIRNG.....	52
4.1.1	<i>På den offentlige skolen</i>	52
4.1.2	<i>På steinerskolen</i>	52
4.2	INFORMANTENES DIFFERENSIERING AV UNDERVISNINGEN	53

4.2.1	<i>På den offentlige skolen</i>	53
4.2.2	<i>På steinerskolen</i>	54
4.3	TILRETTELEGGING OG GJENNOMFØRING AV TILPASSET OPPLÆRING	55
4.3.1	<i>På den offentlige skolen</i>	55
4.3.2	<i>På steinerskolen</i>	56
4.4	LÆREMIDLER OG ARBEIDSMÅTER SOM BENYTTES PÅ SKOLENE	57
4.4.1	<i>På den offentlige skolen</i>	57
4.4.2	<i>På steinerskolen</i>	60
5.	DRØFTING	63
5.1	FØLGENDE LIKHETER FANT JEG	63
5.1.1	<i>Informantenes forståelse av tilpasset opplæring</i>	63
5.1.2	<i>Informantenes differensiering av undervisningen</i>	64
5.2	FØLGENDE FORSKJELLER FANT JEG.....	65
5.2.1	<i>Tilrettelegging og gjennomføring av tilpasset opplæring</i>	65
5.2.2	<i>Læremidler og arbeidsmåter som benyttes på skolene</i>	66
5.3	KORT SAMMENDRAG	69
5.3.1	<i>Formålet med oppgaven</i>	69
5.3.2	<i>Forståelse av tilpasset opplæring</i>	69
5.3.3	<i>Differensiering av tilpasset opplæring</i>	70
5.3.4	<i>Tilrettelegging og gjennomføring av tilpasset opplæring</i>	71
5.3.5	<i>Læremidler og arbeidsmåter som benyttes</i>	71
6.	AVSLUTTENDE KOMMENTARER	73
6.1	VIDERE FORSKNING	73
	LITTERATURLISTE	74
7.	VEDLEGG	80

7.1	INTERVJUGUIDE.....	80
7.2	BREV TIL SKOLER	82

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en krevende og interessant prosess. Noe som har vært spennende med dette arbeidet har vært å få komme inn i to ulike skoletyper og observere de forskjellige klassene og lærerne.

Jeg ønsker å rette en stor takk til min veileder gjennom denne prosessen; Arne N. Jordet. Han har bidratt med god støtte og gode faglige og oppklarende spørsmål gjennom hele arbeidet med oppgaven.

Jeg vil også rette en stor takk til mine foreldre Anne-Lise og Erling som har lest korrektur av oppgaven og hjulpet meg med å holde den ryddig.

En stor takk må også rettes til min studiekamerat Knut, som også har kommet med gode innspill og oppklarende spørsmål.

Ikke minst vil jeg rette en stor takk til de skolene hvor jeg har gjort mitt forskningsarbeid.

Hamar, mai 2019.

Thomas André Schwarz Bakken

Norsk sammendrag

Dette er en masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høyskolen i Innlandet. Formålet med oppgaven er å finne likheter og forskjeller i forståelsen og tilnærmingen til tilpasset opplæring på offentlig skole og på steinerskolen, hvordan begrepet forstås, praktiseres og med vektlegging av læremiddelbruk og arbeidsmåter.

Oppgavens problemstilling er: *Hvordan forstås og praktiseres prinsippet tilpasset opplæring på offentlig skole og på steinerskolen, og hvilke læremidler og arbeidsmåter er det som hovedsakelig benyttes for å fremme læringen?*

Dette er en kvalitativ studie som jeg har utført på følgende måte: Datainnsamlingen ble gjort ved observasjoner av undervisning og semistrukturerte lærerintervjuer på én offentlig skole og på én steinerskole. Ved hver skole hadde jeg 5 observasjonsøkter og 3 lærerintervjuer på 4. klassetrinn.

For å kunne belyse og analysere det innsamlede datamaterialet, har jeg lagt frem relevant teori og regelverk om de forskjellige aspektene ved tilpasset opplæring, sosiokulturelt læringssyn, steinerpedagogikk, læreplaner og læremidler og arbeidsmetoder.

Mine hovedfunn er følgende: Resultatene fra forskningsspørsmålene som gjelder forståelsen av hva begrepet «tilpasset opplæring» innebærer, og hvordan informantene benytter differensiering i undervisningen, er i høy grad sammenfallende. Forskjellene er derimot fremtredende når det gjelder arbeidsmåter, læremiddelbruk og organisering av skoledagen.

På den offentlige skolen er bruken av lærebøker/læreverk med noe støtte av PC og internettbaserte oppgavesamlinger mest dominerende i alle fag. Foruten noen dobbeltimer i matematikk med stasjonsarbeid, blir undervisningen hovedsakelig gitt som enkelttimer. Skoledagen legges opp ved hjelp av ukeplaner som stort sett er lik for alle elever, men med tilpasninger for elever som har behov for det.

På steinerskolen produserer elevene sine egne personlige lærebøker, basert på lærerens fremstilling av lærestoffet etterfulgt av elevens egen bearbeidelse. Bruk av PC benyttes kun av elever med lese/skrivevansker før 5. trinn. På steinerskolen starter dagen med en dobbelttime hvor det undervises i matematikk, norsk, samfunnsfag eller naturfag i perioder på 2-5 uker og deretter gis fagene også som enkelttimer.

Engelsk sammendrag (abstract)

This is a master thesis on adapted education at Inland Norway University of Applied Sciences. The purpose of this qualitative survey is to find the similarities and differences in the approach to adapted education at the Norwegian public school and at the Waldorf school, how to understand the term, how to deal with it, finding emphasis to didactic material and learning methods.

The topic question goes like this: *How is the didactic material used at the public school and how is it used at the Waldorf school to encourage the pupils' learning? What has this use to say about adapted education?*

This is a qualitative study which I have carried out as follows: The collection of information was executed by observations in the classes and semi-structured interviews of the teachers involved, at one public school and at one Waldorf school. At each school I made 5 observation sessions and 3 interviews of teachers, all at the 4th grade.

In order to illuminate and analyze the collection of data, I have presented relevant theory and rules about the different aspects of adaptive education, sociocultural view of learning, Waldorf pedagogy, teaching curricula and didactic material.

My main findings are as follows: The result for the research questions, as to the understanding of what the term 'adapted education' implies, and how the informers use differentiation in the teaching, is very much concurrent. The differences, however, are prominent as to methods of working, use for didactic material and organization of the school day.

At the public school the use of didactic material/books with some support of computers and internet-based collection of exercises, is most dominant in all subjects. Apart from a few double lessons in mathematics, with station-work, the teaching is mainly given as single lessons. The school day is set up using week plans that are mainly similar for all pupils, but with adaption for those pupils who need it.

At the Waldorf school the pupils produce their own personal textbooks, based on the teacher's presentation of the teaching material, followed by the pupils' own adaptation. Before the 5th grade, computer is only used by pupils with reading and writing difficulties. At the Waldorf school the day is always starting with a double lesson in either mathematics, Norwegian (mother tongue), social studies or science, and thereafter the education is given both as single and double lessons.

1. Innledning

1.1 Tema og bakgrunn

Som avslutning på min masterstudie i tilpasset opplæring skal jeg nå legge frem min masteroppgave. Siden jeg har bakgrunn som elev fra steinerskolen og som lærerstudent og lærer i den offentlige skolen, finner jeg det interessant å undersøke hvordan begrepet tilpasset opplæring forstås og praktiseres i de to skolesystemene. I denne sammenheng vil jeg begrense undersøkelsen til «småskolen» (1-4 trinn) da det var på to klasser på 4.trinn jeg fikk mulighet til å gjøre mitt feltarbeid.

På oppdrag for Utdanningsdirektoratet laget Backmann og Haug (2006) en baselinerapport om forskning på tilpasset opplæring før den nye læreplanen (LK06) skulle implementeres. Det ble her konkludert med at det var lite motstand og kritikk mot tilpasset opplæring som overordnet prinsipp i undervisningen, men når det skulle settes ut i praktisk liv, ble det problematisk å gi en fullgod definisjon. Prinsippet i seg selv er meget komplekst, i og med at det skal tilpasses alle elevers forutsetninger (Backmann og Haug, 2006). Begrepet «tilpasset opplæring», som er politisk skapt, har forandret innhold og betydning avhengig av hvilken politisk mening som rå i tiden og som gjør det problematisk å tolke i pedagogisk forstand (Backmann og Haug, 2006:19).

Både i opplæringslova § 1-3, som gjelder den offentlige skolen, og i friskolelova § 3-4a, som gjelder for de private grunnskolene/videregående skoler, finner vi at opplæringen skal være tilpasset til hver enkelt elevs forutsetninger og evner. Jeg viser her til opplæringslova (2018) og andre aktuelle lovtekster: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (§ 1-3 i Opplæringslova). Tilpasset opplæring er et prinsipp for hele grunnopplæringen og er lovens formål. Dette er ikke et mål i seg selv, men et virkemiddel for læring. I St.meld. nr. 16, står det skrevet slik:

Tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler, og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Tilpasset opplæring innebærer høy bevissthet i valg av virkemidler med sikte på å fremme den enkeltes og fellesskapets læring. Opplæringen må ikke bare tilpasses fag og lærestoff, men også elevenes alder og utviklingsnivå. Læreren må bruke elevenes ulike forutsetninger,

sammensetting av elevgruppen og hele læringsmiljøet som ressurser i læringen. Det finnes ingen enkle løsninger på hvordan man kan gi tilpasset opplæring (Meld. St.16:76).

For å praktisere tilpasset opplæring, er det altså nødvendig med variasjon i undervisningen ved bruk av de fem dimensjonene: arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering av, og intensitet i undervisningen (Meld. St. 16:76).

I denne oppgaven har jeg hatt hovedfokus på to av disse: læremidler og arbeidsmåter. Dette er fordi jeg finner at disse henger uløselig sammen. Det sies imidlertid ikke noe i stortingsmeldingen om graden av variasjon eller hvordan dette kan gjøres. Hvordan kan variasjon på disse områdene skapes?

Definisjon og omtale av læremidler og arbeidsmåter er beskrevet nærmere i kapittel 2.4. Det vil også være hensiktsmessig å se på hvilke læremidler og arbeidsmåter som er tatt i bruk på de ulike skolene jeg har vært på, samtidig som jeg ønsker å se på variasjonene i bruken av disse.

Sluttrapporten fra evalueringen av LK06 (Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012) omhandler en treårig studie av læreres praksis og tenkning under Kunnskapsløftet og omfatter 259 økter i naturfag, norsk og samfunnsfag ved 24 skoler i 4 fylker. Rapporten omhandler kun den offentlige skolen. (Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012:11-14). Når det gjelder de forskjellige læremidler som ble benyttet i undervisningen, viser undersøkelsen at læreboken har en dominerende stilling i alle fire organisasjonsformer, og at tavlen har en stor betydning for helklassearbeidet. Ellers brukes lærerproduserte arbeidsark i stasjonsarbeidet og datamaskinen i begrenset omfang. Andre bøker enn læreboken brukes i liten grad. Fra intervju med lærerne blir lærebokens sterke stilling igjen bekreftet (Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012:69-70). Dette tyder på at det er en meget ensidig bruk av læremidler på skolen. Det ble fremhevet at barn på barnetrinnet også har behov for å finne ut sammenhenger om hvorfor, hva og hvordan, og at det var få eksempler på at elevene fikk lov til å undre seg over noe sammen med lærer og/eller de andre elevene i klassen. (Hodgson, Rønning & Tomlinson, 2012:188). Kan dette skyldes ensidig bruk av lærebøker med ferdig lærestoff, istedenfor variasjon i bruk av læremidler?

Hodgson, Rønning, & Tomlinson, (2012:36) hevder videre at det er lærerne selv som velger hvilke arbeidsmåter de skal benytte seg av. Dette ut fra lærernes profesjonelle vurderinger av elevenes behov, samt den lokale konteksten. Det er ikke krav om at lærerne skal benytte seg

av bestemte arbeidsmåter, men det er et prinsipp om metodefrihet. Dette er en viktig del av den rammen som LK06 setter for lærerarbeidet.

Ifølge Steinerskolens læreplan som er godkjent av Utdanningsdirektoratet, benyttes ikke den tradisjonelle formen for lærebøker. Der lager elevene sine egne «lærebøker», såkalte *silkebøker* (eller periodehefter), som er arbeidsbøker med silkepapir mellom sidene (Steinerskoleforbundet, 2014:13). Rudolf Steiner hevdet i sin tid at lærebøkene hadde en ødeleggende funksjon for barnet. Ifølge ham tok lærebøkene situasjoner ut av sammenhengen og var ikke tilstrekkelig virkelighetsnære (Steiner, 1961:33).

Anne-Mette Stabel (2016) hevder i sin bok *Hva skal vi med skole* at:

Bøkene inngår som en viktig del av den metodiske veien for å gi elevene et eierforhold til det de lærer og integrere og kunnskapen som en del av deres livsverden. Gjennom å behandle lærestoffet i skrift og bilder, knytter eleven seg til innholdet på en selvstendig måte (Stabel, 2016:143).

Silkebøkene eller periodeheftene produseres av elevene i periodeundervisningen, der målet er å vekke elevens engasjement i form av at lærestoffet blir presentert på en kunstnerisk måte. Bøkene elevene lager skal derfor ikke være nøytralt utformet, men de skal gjenspeile elevenes egne opplevelser og personlige uttrykk (Steinerskoleforbundet, 2014:13). Se også kapittel 2.2.5.

1.2 Problemstilling

I denne masteroppgaven skal jeg besvare følgende problemstilling:

Hvordan forstås og praktiseres prinsippet tilpasset opplæring på offentlig skole og på Steinerskolen, og hvilke læremidler og arbeidsmåter er det som hovedsakelig benyttes for å fremme læringen?

På bakgrunn av problemstillingen har jeg kommet frem til følgende spørsmål jeg skal besvare:

- *Hvordan forstår informantene begrepet tilpasset opplæring?*
- *Hvordan differensierer informantene undervisningen ved tilpasset opplæring?*
- *Hvordan tilrettelegger og gjennomfører informantene tilpasset opplæring?*
- *Hvilke læremidler og arbeidsmåter benyttes på skolene?*

Målet for temaene er å få svar på hvordan lærerne på offentlig skole og på steinerskolen forstår og praktiserer tilpasset opplæring, hvilke læremidler de benytter seg av og om det er noen vesentlige forskjeller.

1.3 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven har seks kapitler. I tillegg kommer kildeliste og vedlegg. I kapittel 1 presenterer jeg bakgrunn og tema for oppgaven, samt problemstilling og forskningsspørsmål for denne oppgavens undersøkelse.

Kapittel 2 omhandler teorien som brukes i undersøkelsen: først gir jeg et tilbakeblikk på utviklingen av begrepet tilpasset opplæring, og deretter forklarer jeg aspektene ved begrepet i dag. Her gjør jeg også rede for steinerpedagogikken. Så presenterer jeg kort læreplanene til de to skolesystemene. Til sist presenteres den offisielle definisjonen på læremidler og en oversikt over tidligere forskning på disse, samt en kort forklaring på hva som menes med arbeidsmåter.

Kapittel 3 dreier seg om metode og kvalitativ forskning. Jeg gjør rede for kvalitativ metode, samt de kvalitative forskningsmetodene jeg har benyttet meg av; observasjon og intervju. Jeg gjør også rede for mine egne erfaringer fra skolehverdagen i tillegg til etikk, gyldighet og pålitelighet.

I kapittel 4 gjør jeg rede for mine funn på den offentlige skolen og på den steinerskolen jeg har observert og intervjuet på. Jeg har kategorisert funnene etter de fire temaene som skulle belyses. Informasjonen fra observasjoner og intervjuer er samordnet under sine respektive kategorier.

I kapittel 5 sammenlikner jeg resultatene fra de ulike skolene, hvor jeg har observert og intervjuet. Her tar jeg utgangspunkt i teorikapittelet og belyser mine funn ut fra dette.

Til slutt, i kapittel 6, runder jeg av, og samler trådene fra oppgaven.

2. Teori

I dette kapitlet tar jeg for meg sentrale teorier rundt tilpasset opplæring generelt; jeg fremstiller kort hvordan skolen historisk har utviklet seg og hvordan begrepet tilpasset opplæring har oppstått. Her omtales også steinerpedagogikken, hvordan denne har utviklet seg til slik den er i dag. Samtidig tar jeg for meg læreplanene til offentlig skole og til steinerskolen, samt beskrivelser og definisjoner på læremidler og arbeidsmåter.

2.1 Tilpasset opplæring

2.1.1 Historisk utvikling av begrepet tilpasset opplæring

Allerede i 1869 var ideen om en enhetsskole levende ó det kom en reform dette året som hadde som siktemål å innføre en ny struktur i skolen. I skolen skulle det være tre nivåer: en *allmueskole*, hvor de tre første årene skulle danne grunnlaget for opptak til neste nivå, *middelskolen*, som var på seks år, og så tredje nivå, gymnasiet, som var treårig. Denne strukturen, hvor allmueskolen fungerte som en grunnskole, ses på som et «(í) tidlig organisatorisk uttrykk for *enhetsskolen*» (Thuen, 2017:73). Videre fortelles det om allmueskolen at:

Almueskolen skal altsaa være Skolen for Alle, men Middelskolen bliver ogsaa en virkelig Folkeskole, - en Skole for Folket i dets Helhed, indrettet efter dets Trang og i sitt Valg af saavel sproglig-historisk, som naturvidenskapelegt Undervisningsstof (Thuen, 2017:73).

Allmueskolen skulle altså være en skole hvor alle skulle få anledning til å delta og lære. I 1889 ble *Lov om Folkeskolen* vedtatt i Stortinget, noe som resulterte i at hele folket ble samlet i ett skoleslag de 5 første skoleårene. Så kom *Lov om høyere Skoler* i 1896, der 5-årig folkeskole sammen med middelskole ga grunnlaget for å begynne på gymnasiet. Siden den tid har en rekke lover som statuerer alminnelig skoleplikt avløst hverandre inntil vi i 1969 fikk den nåværende grunnskolelov (NOU 1995:18:105).

Haug (2012) beskriver enhetsskolen som et sentralt begrep helt fra tidlig på 1900-tallet og som en institusjon der alle elever skulle få de samme utdanningsmulighetene. Foros (2010) påpeker videre at barna innenfor folkeskolen også hadde et krav på individuelle tilpasninger. Alt lærestoff var frem til slutten av 1930-tallet felles og med obligatoriske minstekrav. Dette betyr at alle skulle få gå på samme skole, og opplæringen skulle være tilnærmet lik, noe også Foros (2010) understreker. Enhetsskolen skal være en skole hvor alle elever kan få den

undervisningen de har behov for. «Tanken har vært å utvikle et inkluderende læringsmiljø hvor det kan utvikles en felles følelse på tvers av grupper og elevgrupper» (Skarpnes, 2012:69). Det betyr at det fellesskapet som klassen er, er en ønskelig situasjon for undervisningen som forekommer i skolen i dag. I den norske skolen har det ikke vært tillatt med organisert differensiering. Det har vært et ønske om å holde klassestrinnene samlet (Skarpnes, 2012).

Men allmueskolen kunne ikke ta hånd om alle elevene, noe en tidlig ble klar over. Dette førte til utviklingen av spesialskoler og spesialskoleloven. *Abnormskoleloven* fra 1881 fremstilles som starten på utbyggingen av spesialskoler. «Hver funksjonshemning skulle ha sin skole, og spesialskolenes funksjon ble begrunnet i elevenes vansker med å nyttiggjøre seg undervisningen i den ordinære skolen» (Bjøralt, 2007:14). Om disse barna med andre ord falt utenom systemet, ble de regnet for ikke undervisningsdyktige.

På 1960-tallet var forskjellige kursplaner i fokus. Disse var avhengige av elevenes forutsetninger, noe som betød nivå-differensiering. Men likhetstanken, tanken om at klassene skulle være sammenholdte, sto sterkere enn nivå-differensieringen, ifølge Foros (2010). På 1970-tallet ble de funksjonshemmede elevene tatt med inn i undervisningen i størst mulig grad; integreringsbølgen sto sterkt på denne tiden. Nå fikk disse elevene egne ressurser, rom, timer og lærere, og dette var spesialundervisningens glansalder (Foros, 2010). Poenget var at de funksjonshemmede elevene skulle inkluderes mest mulig i fellesskapet, men disse ble som regel likevel holdt utenfor klasserommene. Ifølge Berg og Nes (2007) har begrepet tilpasset opplæring vært et aktuelt tema siden 1970-årene. Dette førte til dannelsen av *tolærersystemet*, hvor elevene med funksjonshemninger var mest mulig i klassen med egen lærer. Det var heller ikke alltid noen sammenheng mellom det de funksjonshemmede elevene gjorde og det resten av klassen gjorde. Dermed ble den ekstra lærerressursen etter hvert «(i) trukket inn i den generelle potten for klassens undervisning» (Foros, 2010:23).

Begrepet tilpasset opplæring kom etter hvert enda sterkere på banen. Dette var et begrep som skulle være gjeldende for alle elevene, og tilpasset opplæring skulle forekomme innenfor klasserommets fellesskap. Prinsippet om tilpasset opplæring kom med i mønsterplanen for grunnskolen i 1987 (M87). Tanken om klassen som fellesskap sto sterkt i denne perioden, og enhetsskolen sto fremdeles sterkt. L97 støttet også prinsippet om enhetsskolen, men det ser ut til at dette var «(i) det siste klare uttrykket for enhetsskolen» (Foros, 2010:23).

Den nyeste politiske føringen til nå er *Kunnskapsløftet* (L06), som kom i 2006. Kunnskapsløftet er basert på tanken om individuell tilpasning og lærerne skal blant annet ha

et blikk for den enkelte eleven. Tilpasningen skal i tillegg til å gjelde fag og stoff, også gjelde alderstrinn, utviklingsnivå, den enkelte elev og hele klassen som fellesskap ó dette kalles *prinsippet for tilpasset opplæring*. Tilpasset opplæring skal altså i dag skje slik:

Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal alle elever ha like muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende arbeidsmiljø (Foros, 2010:23).

Tilpasset opplæring skal sikre likeverd og skolen skal ha ansvaret for alle elever. Ingen er helt like, og i ulik grad vil elevene nå de fastsatte kompetansemålene. Haug og Bachmann (2007:17) hevder at «Skolen skal gi tilpasset opplæring slik at hver enkelt elev stimuleres til høyest mulig grad av måloppnåelse». Skolen skal altså sørge for at alle elevene når de målene som er satt. Dermed må vi som lærere sørge for å møte elevene på deres eget nivå.

2.1.2 Tilpasset opplæring i dag

Tilpasset opplæring er forankret i Opplæringsloven. «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten» (§ 1-3 i Opplæringslova). Her ser vi at forutsetningene (eksempelvis sosial bakgrunn o.l.) som elevene har, ikke skal ha noe å si når det gjelder tilpasset opplæring for den enkelte. Om elevene ikke har tilstrekkelig med ressurser hjemme, må det gjøres tiltak på skolene. Ett tiltak kan for eksempel være leksehjelp. I læreplanens generelle del står det blant annet om tilpasset opplæring, at «Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blikk for den enkelte» (Utdanningsdirektoratet, 2015, generell del av læreplanen).

Jeg har i innledningen (kapittel 1.1.) beskrevet hvordan tilpasset opplæring skal forstås, ifølge St.meld. nr. 16. Her hevdet jeg at tilpasset opplæring kjennetegnes ved varierte *arbeidsmåter*, *læremidler*, *arbeidsoppgaver* og *lærestoff*, samt variasjon i *organiseringen* av undervisningen og *intensiteten* i opplæringen (Meld. St.16:76). Det å variere opplæringen betegnes som en nødvendig betingelse, altså noe som må gjøres for at opplæringen skal bli tilstrekkelig (Jordet 2010). Denne variasjonen i undervisningen skal hjelpe elevene til faglig, personlig og sosial utvikling, både gjennom fellesskapets rammer og den enkeltes forutsetninger. Dermed skal man gjennom en tilpasset opplæring danne hele mennesket. Dette er noe som også bekreftes av Engen (2010), samt Håstein & Werner (2003). Det finnes mange ulike definisjoner på hva tilpasset opplæring innebærer, og mange kan oppfatte dette som forvirrende og uklart.

Det er viktig at man evaluerer og vurderer hvordan tilpasset opplæring best mulig kan oppnås. Gjennom tilpasset opplæring skal elevene kunne føle både mestring og tilhørighet når det

kommer til det faglige, i det sosiale og i det psykiske. Lillejord (2006) hevder at skolehverdagen og lærernes handlinger skal bli påvirket av tilpasset opplæring, og hun hevder at dette begrepet er en problematisk betegnelse. Lillejord (2006) forklarer videre at tilpasset opplæring er som en normativ ledestjerne og en visjon, i stedet for en realitet.

Ifølge Lillejord (2006) er det slik at en del «Lærere og skoleledere betrakter gjerne tilpasset opplæring som en pedagogisk idealforestilling» (Lillejord, 2006:150), med andre ord at tilpasset opplæring bare er noe som «står på papiret». Tilpasset opplæring kan være vanskelig å gjennomføre, synes noen lærere. Dette kan også være på grunn av ressursmangel og at mange lærere ikke har tilstrekkelig med faglige medarbeidere i klassen, sier Lillejord (2006). Jeg vil undersøke hvordan denne påstanden blir sett på i de ulike skolesystemene. Er det virkelig slik at tilpasset opplæring er vanskelig å gjennomføre? Engen (2010) forklarer om tilpasset opplæring at det er viktig å anerkjenne elevenes sosiokulturelle bakgrunn. Ved å anerkjenne denne blir det enklere å oppfylle og realisere elevenes lærings- og utviklingspotensial. Det er ikke kun elevene som skal tilpasse seg skolesystemet, men skolesystemet skal også tilpasse seg det mangfoldet vi har i dagens samfunn (Engen, 2010). Det må skje en gjensidig tilpasning mellom enkeltindividet og det sosiale fellesskapet; dette kan for eksempel være klassen.

Det er i dag en bærende ideologi som ligger bak begrepet tilpasset opplæring. Per Bjørn Foros (2010) beskriver tre perspektiver innen denne ideologien; et *demokratisk* perspektiv, *instrumentelt* perspektiv og et *terapeutisk* perspektiv. Det *demokratiske* perspektivet går ut på at alle elever skal ha like muligheter til å kunne mestre fagene, og derfor må undervisningen tilpasses elevmangfoldet. Det *instrumentelle* perspektivet går ut på at den individuelle tilpasningen skal gi mer kompetanse og bedre resultater. Det *terapeutiske* perspektivet går ut på at tilpasset opplæring skal føre til økt mestringfølelse og selvtillit hos individet. Med andre ord kan vi si at vi må ta hensyn til alle individene i klassen, når vi skal tilpasse opplæringen. Når vi skal tilpasse opplæringen, må vi få en forståelse av hvor elevenes utfordringer ligger på et konkret faglig nivå. Vi må se hvor det stopper opp i en gitt arbeidsoppgave og hvorfor det stopper opp. Dermed kan vi forstå hvordan eleven skal komme videre i en faglig utvikling (Foros, 2010).

Fellesskapsundervisning, det vi også kan kalle «kateterundervisning», som kombineres med individuelle elevarbeider, er mest utbredt blant undervisningsformene i norske klasserom. *Spørsmål og svarsekvenser* i tillegg til *instruksjoner* og *arbeid* er de tre arbeidsformene som forekommer hyppigst i klasserommene i dagens skole: dette bekreftes bl.a. av Markussen m.fl. (2015) i evalueringen av prosjektet *Ungdomstrinn i utviklingen*.

Ifølge elevene preges undervisningen av to arbeidsformer: at læreren snakker til klassen med eller uten tavlebruk, samt oppgaveløsning. Det er altså, ifølge elever på 10. trinn, lite variasjon i undervisningen (Markussen m.fl. 2015:10).

På den annen side forekommer bruken av individualisering sjeldent. Tilpasset opplæring dreier seg om individuell tilpasning innenfor fellesskapets rammer. Variasjon av oppgaver og undervisningsmetoder er viktig, men «(i) variasjon og hyppige skifter mellom aktiviteter og tema hindrer fordypning og konsentrasjon og fremmer overflatelæring og formorientering» (Bachmann & Haug, 2006:45). Det er med andre ord viktig at variasjon av undervisningsmetoder ikke endres for ofte. Dette er fordi at elevene kan bli forvirret, miste konsentrasjon og derfor også miste motivasjon. Det er viktig at læreren samler de røde trådene i undervisningen og gjør det klart og tydelig hvor vi står nå, hvilken arbeidsform og hvilket innhold vi bruker og hvilken retning vi skal.

2.1.3 Smal og bred tilnærming til tilpasset opplæring

Jeg skal undersøke om mine informanter har en smal eller bred tilnærming til tilpasset opplæring. Derfor vil jeg i denne delen av oppgaven presentere hva det vil si å ha en smal tilnærming til tilpasset opplæring og en bred tilnærming til tilpasset opplæring eller om de har begge deler.

Gjennom en smal tilnærming til tilpasset opplæring blir elevene tatt ut av klassen som fellesskap og blir eksempelvis tatt med ut i grupperom. Mens i en vid (eller bred) tilnærming til tilpasset opplæring får hver enkelt elev tilpasninger i klassen som fellesskap. Stette (2013:9) forklarer smal og bred tilnærming til tilpasset opplæring slik:

Smal tilnærming

- Nivådifferensiering, segregering
- Individualisering av opplæring
- Hvis den enkelte elev har problemer i skolen, rettes fokuset mot eleven
- Individuell opplæring, individuelle opplæringsplaner, arbeidsplaner, ansvar for egen læring, ulik gruppeinndeling, mappevurdering
- Fokus på elevenes egen motivasjon (indre motivasjon)

Bred tilnærming

- En kollektiv tilnærming i undervisningen i tillegg til individuell tilpasning
- Hvis eleven har problemer i skolen settes det inn i en kontekstuell sammenheng. Fokuset rettes mot læringsmiljøet
- Vektlegging av inkludering og sosial deltakelse for alle elever

-
- Vektlegging av individet fremfor fellesskapet
 - Utvikling av en samarbeidsorientert skolekultur
 - Fokus på både indre og ytre motivasjon
 - Vektlegging av struktur og tydelighet i undervisningen

Damsgaard og Eftedal (2015) påpeker at en smal tilnærming til tilpasset opplæring er at alle elever skal ha sitt eget personlige undervisningsopplegg. Ved en slik forståelse av begrepet vektlegges konkrete individuelle undervisningsmetoder og tiltak. Ved en smal tilnærming til tilpasset opplæring er det fokus på det enkelte individ; segregering og nivå-differensiering. Denne vektleggingen av individet kommer til fordel for fellesskapet.

En bred forståelse av tilpasset opplæring innebærer det kollektive. Når utfordringer oppstår, er fokuset på at elevene skal inkluderes i klassen. Det sosiale fellesskapet er viktig. Skolen er en arena hvor fellesskapet skal ivaretas. Dette skal forstås som en individualisering av undervisningen (Undervisningsdepartementet, 2011). Det står i meldingen:

Fordi skolen først og fremst er en fellesskapsarena, kan ikke tilpasset opplæring forstås som en ren individualisering av opplæringen. Tilpasset opplæring handler om å skape god balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev og fellesskapet. Denne balansen skapes gjennom læringsmiljøer med varierte arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering (Kapittel 2.1.).

Tilpasset opplæring er med andre ord noe som skal være en del av lærernes arbeidshverdag. Dette skal knyttes opp mot strategier og systematisk arbeid som skaper god skolekvalitet. Tilpasset opplæring er et felles ansvar som alle aktørene i skolen har (Damsgaard og Eftedal, 2015).

2.1.4 Tilpasset opplæring og inkludering

Det er viktig å inkludere alle elevene inn i det sosiale fellesskapet og viktig og tilpasse opplæringen til det elevmangfoldet vi har i klasserommet. «Pedagogisk differensiering och individualisering bör förstås som något betydligt mer än som en fråga om arbetssätt och prioritering av innehåll» (Persson, & Persson, 2011:53). Altså er det å differensiere og tilpasse undervisningen innenfor klassens sosiale fellesskap, svært viktig for at elevene skal kunne prestere bedre og lære mer. Å tilpasse opplæringen innenfor en inkluderende skole innebærer

at alle elever føler tilhørighet i klassen de er en del av. Inkludering bygger ifølge Overland (2015) på prinsippet om likeverd. Derfor skal skolens arbeid bidra til å utvikle fellesskap mellom elevene, uavhengig av deres evner, forutsetninger, sosiale bakgrunn, kjønn o.l. Berg og Nes (2007) forklarer også at i kunnskapsløftet blir det individuelle vektlagt. Samtidig skal det sosiale og det lærende fellesskapet være inkluderende. Tilpasset opplæring er altså knyttet til likeverd og inkludering både ifølge Overland (2015) og Berg og Nes (2007).

2.1.5 Systemperspektivet

Systemperspektivet er viktig når vi skal forstå klassemiljø, skolekultur og skolen som en lærende organisasjon (Nordahl, 2007), og noe jeg forstår som en bred tilnærming til tilpasset opplæring. I et systemperspektiv ser vi ifølge Nordahl (2007) på samspillet mellom individ og omgivelser. Daglig er vi alle i ulike sosiale miljøer, enten det er på skolen, i elevgruppen, med vennegjengen, med kollegaer, osv., og i disse ulike miljøene har vi ulike roller. Ofte kan vi vise en annen atferd i trygge og kjente omgivelser enn om vi er i utrygge og ukjente situasjoner.

Vi kan også selv ha innflytelse på de sosiale miljøene vi er i, og vi kan påvirke disse både direkte og indirekte. Om vi skal ha en systematisk forståelse av den atferden og de handlingsmønstrene vi ser i en klasse, vil dette innebære at det foregår «(i) en interaksjon mellom omgivelsene og det enkelte individ der individet velger og selv kan påvirke omgivelsene» (Nordahl, 2007:57). Nå skal det jo også sies at det ikke er det sosiale systemet som bestemmer hvordan vi skal handle. Vi vet at en klasse ó som sosialt system ó kan endre seg ganske mye hvis det starter en ny lærer eller elev, eller hvis en elev/lærer slutter, o.l.

Thomas Nordahl (2007) forklarer forholdet mellom årsak og virkning. Med utgangspunkt i systemperspektivet kan vi se at helheten og samspillet med omgivelsene kan gi oss en forståelse og noen forklaringer på de problemene som er knyttet til det sosiale fellesskapet og til det enkelte individ. Om det er ro og orden eller bråk og uro i en klasse, er dette et uttrykk for den kommunikasjonen som er i den sosiale gruppen. Hva skjer hvis vi tar en elev ut fra klassens sosiale fellesskap og inn i én-til-én-undervisning, eller når en elev kommer fra en slik type undervisning og inn i klassen?

Kommunikasjon er viktig i sosiale systemer, og uten kommunikasjon vil det sosiale systemet opphøre. Gjennom kommunikasjonen vil mønstre, egenskaper, strukturer og kvaliteter bli reproduisert, og individene i systemet vil handle innenfor disse rammene. Om det er god kommunikasjon i de sosiale systemene, vil det bli enklere å tilpasse opplæringen og skape god læring for elevene da dette skaper en god motivasjon for læring. Jeg forklarer dette i kapittel

2.1.7 med en modell som kalles «den didaktiske trekanten», som bl.a. viser relasjonene mellom lærer og elev. «En tilpasset opplæring som vektlegger systemperspektivet, tar utgangspunkt i det sosiale fellesskapet og det kollektive i skolen» (Overland, & Nordahl, 2015:1-2). Dette betyr med andre ord at systemperspektivet er viktig med tanke på kommunikasjonen i det sosiale systemet. Dette er et viktig poeng i min oppgave fordi jeg ønsker å se om systemperspektivet er gjeldene i de klassene jeg observerer og for de informantene jeg intervjuer.

Det er av stor betydning at klassen klarer å samarbeide på en god måte. Dette kan for eksempel gjøres om elevene skal fremføre noe for andre, eller ved andre aktiviteter og lagspill. «Klassens kapasitet for samhandling blir tydelig i mange situasjoner i klasserommet, men også i forbindelse med prosjekter klassen deltar i» (Håstein, & Werrner, 2014:51). Derfor er det viktig at elevene får anledning til å delta i ulike prosjekter hvor de kan lære av hverandre i ulike situasjoner.

2.1.6 Sosiokulturelt læringssyn

Et sosiokulturelt læringssyn bygges på at læring skjer gjennom deltakelse i sosial praksis. Samtidig skjer også læring ved bruk av språket. Den proksimale utviklingssonen (også kalt den nærmeste utviklingssonen) er et bilde på hvordan denne sosiale læringen foregår. Her ser vi at eleven klarer å tilegne seg mer kunnskaper ved samhandling med andre individer, det vil si medelever og lærer. Læring som skjer i samspillet med andre vil kunne gi større utvikling hos individet enn læring alene. Med andre ord kan vi si at: «(í) sosiokulturell læringsteori setter sosial samhandling med språklig aktivitet i sentrum i læringssammenheng» (Lyngsnes & Rismark, 2014:67). Dette beskrives som en slags videreføring av Piagets kognitive teori, som blant annet går ut på at man må handle aktivt for å kunne tilegne seg nytt lærestoff. Vi ser her at i et sosiokulturelt læringssyn kommer den sosiale samhandlingen med språklig aktivitet i sentrum av læringsaktivitetene. I praksis kommer dette til syne ved bruk av læringspartner og stasjonsarbeid, hvor elevene samhandler og snakker med hverandre om det aktuelle fagstoffet ó eksempel ved lærerproduserte oppgaver og arbeidsark. Dette kan være oppgaver i lesing, regning, e.l. Dette kommer også til syne ved blant annet tilordning av krambod, bygging av hytte.

Det er derfor viktig med gode relasjoner mellom de ulike partene i klassen (og skolen som fellesskap). Olga Dysthe forklarer elementer i tilnærmingen til sosial læring slik:

Læring har med relasjonar mellom menneske å gjere, læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspel mellom deltakarane, språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessane, balansen mellom det individuelle og det sosiale er eit kritisk aspekt av eitkvart læringsmiljø, læring er langt meir enn det som skjer i elevens hovud, det har med omgivnaden i vid forstand å gjere (Dysthe, 2001:33).

Altså skjer læringen gjennom vår deltakelse i kommunikasjon med andre individer. Dette kan blant annet være medelever og lærere og det er derfor viktig at elevene lærer i samspill med andre, for eksempel i klasserommet.

Den sosiokulturelle læringsteorien går blant annet ut på den kulturelle, sosiale og den relasjonelle siden av læringen. Dette vil blant annet bety «(í) at læring foregår i et kulturelt og sosialt fellesskap ved at individet samhandler med andre mennesker i ulike former for sosial praksis» (Jordet, 2010:188). Slik type læring kan forekomme på ulike arenaer, f.eks. i krøppsøving når det gjelder lagspill (fotball, håndball, o.l.), musikk (orkester, kor, o.l.), dans, osv. Det som er viktig her er at de ulike aktivitetene som planlegges, er lagt opp etter både fysiske og sosiale omgivelser. Dette vil med andre ord bety at den enkelte eleven opparbeider seg kunnskaper i et sosialt samspill med andre individer, både elever og lærere. Imsen (2017:37) påpeker at mennesker er sosiale skapninger, og vi lærer best når vi er sammen med andre og i ulike miljø. Som nevnt i kapittelet om sosial læring, er det viktig at de sosiale relasjonene er gode og positive for at det skal forekomme god læring.

Dette leder oss inn på den proksimale utviklingssonen, noe Vygotsky knyttet opp mot utvikling av spontane begreper. Jordet (2010) forklarer at kontroll av *spontane begreper* skjer i den nærmeste utviklingssonen, og da i samarbeid med den voksne. Dette bygger på stillasmetaforen. Dette er en metafor som beskriver lærerens rolle overfor eleven: «(í) som den som støtter, veileder og oppmuntrer og slik hjelper eleven videre i læringsprosessen (Jordet, 2010:187). Med andre ord kan vi si at når et barn gjennomfører en oppgave med støtte av en voksen, vil barnet få aktivisert de begrepene, erfaringene og ressursene som allerede er en del av barnet. Neste gang barnet skal løse oppgaven, vil barnet være i stand til å klare oppgaven alene. Størrelsen av forrådet av de spontane begrepene forteller oss hvor stor barnets nærmeste utviklingssone er og hvor stort læringspotensialet er. Samtidig spiller også interaksjonen mellom lærer og elev inn, for jo større denne interaksjonen er, jo bedre lærer eleven (Jordet, 2010).

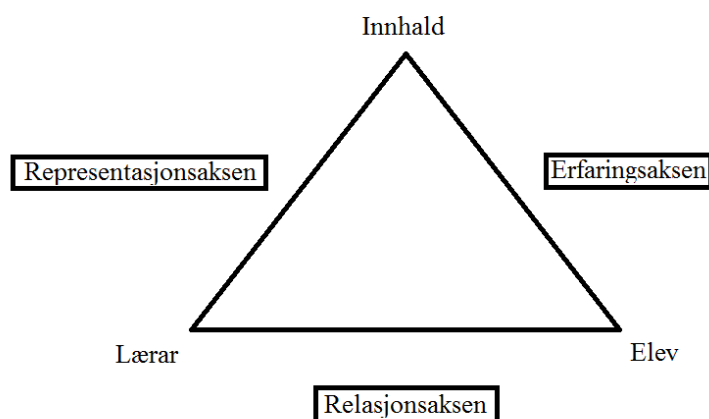
Skolen er en viktig arena for utviklingsprosessen for barnas evne til å lære og tilegne seg mellommenneskelige ferdigheter. Det vennskapet og samholdet elevene utvikler i skolen, er

avgjørende for hvordan de klarer seg faglig på skolen og senere i livet. Terje Manger (2010) understreker viktigheten av at elevene skal lære vennlighet og høflighet overfor andre, noe som er essensielt for å kunne utvikle gode sosiale relasjoner. Det er lærerens ansvar å gripe inn hvis elevenes sosiale forhold blir destruktive. Både den sosiale og faglige utviklingen skal ivaretas. Som lærere er vi forbilder og «stillaser» for elevene. Jordet skriver at «Opplæringen skal stimulere elevenes individuelle utvikling innenfor rammene av et sosialt og kulturelt fellesskap» (Jordet, 2010:156). Vi må med andre ord påse at den enkelte eleven får utvikle seg i lys av det sosiale fellesskapet vi har i klassen.

2.1.7 Den didaktiske trekanten

Forholdet mellom lærer-elev, lærer-fag og elev-fag er svært viktig. Dette vil også kunne belyse et sosiokulturelt læringssyn. Det er viktig at læreren kjenner både elevene og fagstoffet godt, slik at han kan tilpasse opplæringen best mulig for elevene. Dette kaller Peder Haug (2010) for *den didaktiske trekanten*. Denne fremstilles bl.a. slik: «í læreren og læreren sine prioriteringar og handlingar, eleven og eleven sine handlingar og innhaldet som elev og lærar arbeider med» (Haug, 2010:103). Disse forholdene settes sammen til en trekant. Læreren må være bevisst på sitt forhold til hver enkelt elev og til det fagstoffet han skal formidle. Læreren må kjenne eleven godt for at han skal være i stand til å formidle fagstoffet på en god måte. Han må selvfølgelig ha god nok faglig tyngde til å kunne formidle fagstoffet på en god måte for eleven. Det er også viktig å tenke gjennom at denne modellen gjelder for lærer, fagstoff og *alle* elevene i klassen. Om lærere har dette i «bakhodet» i undervisningen vil det kunne bli enklere for dem å tilpasse opplæringen til elevene.

Den Didaktiske Trekanten:



(Haug, 2010:103).

Læringen og kunnskapen som oppstår, påvirkes av den sosiale sammenhengen den skjer i. Dette betyr at læringen er avhengig av det samarbeidet som er mellom de ulike aktørene i undervisningssituasjonen. Dermed vil dialog være et svært viktig element i læringsprosessene (Haug, 2010). Med andre ord henger dette sammen med at læreren skal være stillas for sine elever.

Denne trekanten regnes som didaktikkens referanseramme. Den beskrives også som et godt hjelpemiddel

(í) for å fremstille utviklingen av ulike didaktiske modeller i en forklarende og klassifiserende hensikt. Den kan hjelpe oss til å få tak i påvirkningsforhold og vektlegginger til ulike tider slik at differensieringer og utviklinger innen didaktikken trer tydeligere frem. (Gundem, 2011:45).

Disse tre elementene som fremkommer i denne trekanten ó lærer, elev og innhold ó er elementer som eksisterer i ulike undervisningssituasjoner, og disse tre elementene påvirker hverandre. Lærerens forhold til innholdet vil også kunne påvirke eleven og elevens forhold til innholdet. I tillegg vil både lærer og elev kunne bli påvirket av hverandres humør og sinnstilstand.

Det er viktig at lærerne har fokus på elevaktivitet og at elevene får muligheten til selv å oppdage fagstoffet, og på denne måten ta til seg læring.

Synet på korleis arbeidet i skulen kan framje læring er fundamentalt for undervisninga. Mykje av diskusjonen om kvalitet i opplæringa har vore sentrert om spenninga mellom ein fag- og lærarorientert og ein elev- og aktivitetsorientert pedagogikk. (Haug, 2010:104).

Med andre ord er det viktig med undervisning med gode aktiviteter hvor elevene føler at de får delta og oppdage det aktuelle fagstoffet, ifølge Peder Haug (2010).

2.2 Steinerpedagogikken

Først, en kort presentasjon av Rudolf Steiner og hans liv og idégrunnlag. Deretter en omtale av steinerskolens historiske utvikling frem til dagens skole, inklusive de grunnleggende pedagogiske prinsippene for denne skolen. Her omtales også privatskoleloven, som gir steinerskolens legitime grunnlag i Norge.

2.2.1 Rudolf Steiner og steinerpedagogikken

Det var Rudolf Steiner (1861-1925) som i 1919 var skaperen av steinerpedagogikken. Han var født i Kraljevec i daværende Østerrike-Ungarn. Han fikk sin utdannelse ved den tekniske høyskolen i Wien. I tiden 1882 til 1903 var han redaktør for Goethes naturvitenskapelige skrifter. Han avla sin doktorgrad i filosofi i 1891. Fra 1902 til 1912 var han leder for den tyske seksjon av Teosofisk samfunn, han skrev flere bøker om mystikk og fire skuespill og holdt en rekke foredrag over hele Europa. I 1912 brøt han med teosofene og gikk inn i Antroposofisk Selskap, som ble grunnlagt av interesserte mennesker (Steiner, 2008:265-270).

Rudolf Steiner hadde i 1907 utgitt skriftet *Barnets oppdragelse fra åndsvitenskapens synspunkt* (Steiner, 1907). Dette skriftet vekket manges interesse for hans ideer om det ovennevnte tema, men først i 1919 kom muligheten til å utvikle en antroposofisk basert pedagogikk. Dette var etter initiativ fra Emil Molt (1876-1936), eier av sigarettfabrikken Waldorf-Astoria i Stuttgart. Emil Molt, som kjente antroposofien godt, ville gi barna til de ansatte ved fabrikken mulighet til å få en skolegang (Edlund, 2010:29-31). Rudolf Steiner ble bedt om å ta ledelsen av skolen og utforme en ny pedagogikk, og i løpet av noen måneder ble det skaffet skolebygning med tillatelse fra myndighetene. Samtidig ble de første lærerne valgt ut (Lindenberg, 2009).

I tiden fra 20. august 1919 holdt Steiner et tre ukers pedagogisk kurs for de første lærerne og andre interesserte. Dette kurset var delt i tre deler som besto av fjorten morgenforedrag hvor han formidlet hvordan det pedagogiske opplegget burde være (Steiner, 2008). Disse foredragene har tittelen *Almenn Menneskekunskap som grunnlag for pedagogikken* og ble utgitt i bokform på norsk 2008. Deretter holdt Steiner daglig en rekke foredrag om metodisk og didaktisk praksis, på norsk *Pedagogisk kunst*.

Frem til 1924 holdt Rudolf Steiner mer enn 200 foredrag hvor han fremla mange ideer til hvordan pedagogikken kunne utvikles. I denne tiden ble det også startet flere Waldorfskoler rundt om i Europa, men først i 1926 fikk vi den første steinerskolen i Norge (i Oslo). Her ble den kalt Rudolf Steinerskolen. Skolen ble lagt ned i 1936 grunnet intern uenighet og dårlig økonomi. Steinerskolen i Oslo ble startet opp igjen i 1945. Steinerskolen i Bergen ble startet i 1929 og var i virksomhet under hele krigen selv om Waldorfskolene i Tyskland ble forbudt i 1936 (Stabel, 2016:37-74).

I tiden fra 1945 til 1970 var det vanskelige tider både økonomisk og politisk å drive privatskoler. I 1966 ble imidlertid Privatskoleutvalget oppnevnt med mandat til å utarbeide «retningslinjer for statsstøtte til videregående skoler». I denne prosessen ble oppgaven utvidet til også å omfatte private folkeskoler. Det ble lagt frem en innstilling som resulterte i en odelstingsproposisjon om tilskudd til private skoler og loven ble vedtatt 6. mars 1970, noe som fikk stor betydning for steinerskolen (Stabel 2016:79-80). Fra 1970 til i dag har antallet steinerskoler i Norge øket fra 2 til 30, lokalisert fra Kristiansand i syd til Tromsø i nord og antall elever er ca. 5000. På verdensbasis er det over 1100 skoler i 64 land og steinerskolen (Waldorfskolen) er i dag verdens største friskolebevegelse (Steinerskolen.no/skolene, 2015).

Steinerskolene i Norge har opprettet en felles interesseorganisasjon, Steinerskoleforbundet. Rudolf Steinerhøyskolen, som hadde sin spede begynnelse i 1975, har blitt en godkjent institusjon for høyere utdanning og tilbyr bachelorgrad for førskolelærere, sosialpedagoger og lærere. I tillegg tilbys internasjonal, erfaringsbasert mastergradsutdanning på deltid. (Stabel, 2016:233).

2.2.2 Privatskoleloven

Steinerskolene i Norge er i dag godkjent av Kunnskapsdepartementet etter lov om frittstående skolar (friskolelova) (2017, § 2-1), som «anerkjend pedagogisk retning» og har en godkjent læreplan etter § 2-3 som setter krav til innhold og vurdering i opplæringa og mottar statstilskudd etter § 6-1. Jeg viser her til lov om frittsåande skolar (friskolelova) (2017, § 1-1) og til andre aktuelle lovtekster

Skolane skal anten følgje den læreplanen som gjeld for offentlege skolar, eller læreplanar som på annan måte sikrar elevane jamngod opplæring, jf. opplæringslova § 2-1 første ledd og § 3-4 første ledd.

I begrepet anerkjent pedagogisk retning «ligger det at pedagogikken er utprøvd, utførlig beskrevet i litteraturen, velrenommert og relativt utbredt» (Stabel, 2016:215).

2.2.3 Steinerpedagogikkens ideer og grunnlag

Steinerskolens pedagogiske idegrunnlag bygger på Rudolf Steiners noe over 200 foredrag om pedagogikk, videreført med erfaringsbaserte praksiskunnskaper fra snart 100 års steinerpedagogisk didaktikk ved et stort antall steinerskoler (Steinerskoleforbundet, 2014:3). Formell forskning på Steiners metoder er det svært lite av, og det er svært lite forskning basert på steinerskolens praksistradisjon.

I 2005 ble loven om private høyskoler opphevet og implementert i lov om universitet og høyskoler. Dette resulterte i at kompetansekravene ble de samme for alle høyere utdanningsinstitusjoner i Norge og Steinerhøyskolen gjennomførte et kompetanseløft hos sine ansatte. Det ble i tiden 2007 til 2016 tatt syv mastergrader blant de vitenskapelige ansatte, både i eget program og ved andre universiteter. To av lærerne tok doktorgrad ved Universitetet i Oslo. Intensjonen er at alle

(í) profesjonsutdanninger ved Steinerhøyskolen skal være forskningsbasert og ikke bare formidling av en praksistradisjon. og (í) For å videreutvikle kompetansen ved Steinerhøyskolen og sikre at undervisningen er forskningsbasert, inngår et systematisk FoU-arbeid som en integrert del av høyskolens virksomhet. (Stabel, 2016:234-235).

Steinerskolens læreplan har eksistert og vært under utvikling omtrent like lenge som skolen. I 2004 ble den for første gang godkjent av Utdanningsdirektoratet. Dette var like før vedtaket om Kunnskapsløftet 06 og medførte at steinerskolen måtte utforme en ny oppdatert læreplan som først ble godkjent i 2010. Siste reviderte utgave ble godkjent av Utdanningsdirektoratet i 2015 og inneholder en generell del på 25 sider med tittelen *Oversikt ó steinerpedagogisk idé og praksis 2014*. Fagplanene for grunnskolen heter *En læreplan for steinerskolene 2007 Grunnskolen*. (Stabel, 2016:244-252).

I læreplanens generelle del fremlegger Steinerskoleforbundet (2015) ideene og grunnlaget for pedagogikk og praksis. I fagdelene gis en oversikt av pedagogiske målsetninger og kompetansemål på de forskjellige klassetrinn, og det stadfestes at innenfor prinsippet om tilpasset opplæring og lokal læreplanvirksomhet er alle deler av læreplanen forpliktende for den enkelte skole og lærer (Steinerskoleforbundet, 2014:3-13).

Ifølge antroposofien eller Rudolf Steiners åndsforskning, som ligger til grunn for steinerpedagogikken, består mennesket av legeme, sjel og ånd. Pedagogikken bygger på betydningen av at de grunnleggende ideene om tanke, følelse og vilje må virke sammen på en harmonisk og fruktbar måte (Steiner, 1971:8). «Kort sagt kan man si at grunnlaget for læring og utvikling legges i viljeshandlinger, som relateres til følelsesmessige erfaringer og som så i sin tur knyttes til intellektuell læring» (Steinerskoleforbundet, 2014:4). Samtidig sies det:

Ideen om sammenhenger mellom kognitive, emosjonelle og viljesmessige elementer har helt siden Platon vært et kjent og praktisert pedagogisk prinsipp. Mest kjent er kanskje Pestalozzis tanker om hodets, hjertets og håndens læring (Steinerskoleforbundet, 2014:3).

Dette betyr at hele mennesket skal utdannes (dannes). I boken *Den mänskliga organismens morfologi* av Johannes W. Roen fremgår det at menneskets tankevirksomhet er knyttet til hjernen, ryggmargen og sanse-nervesystemet. Viljeslivet er knyttet til stoffskiftesystemet og kroppens muskler og bevegelsesorganer, og følelseslivet henger sammen med det rytmiske system, hjerte og lungesystemet. I tankelivet lever mennesket bevisst, i følelseslivet i en «drømmeaktig tilværelse», og i viljeslivet er det ubevisst (i dyp søvn). (Rohen 2008:28-34).

Et annet idekompleks i Steinerpedagogikken er menneskets firedelte legemsstruktur: fysisk legeme som består av de samme stoffer som en finner i mineralriket, eterlegemet eller livslegemet som manifesterer seg i vekst og formdannelse og som mennesket har felles med planteriket, astrallegemet som har evnen til kommunikasjon og følsomhet i forhold til omverdenen og er noe mennesket har til felles med dyrene; og jeget som knyttes til selvbevissthet og tenkning og er menneskets spirituelle senter (Steinerskoleforbundet, 2014:7-8).

2.2.4 Pedagogikk basert på barnets utvikling

Steinerpedagogikken baserer seg på bestemte utviklingsfaser som knytter seg til livets tre første syvårsperioder. I den første perioden er det viljeskreftene som er det dominerende, i den andre perioden er det følelseskreftene, og i den tredje er det tenkningen som er fremherskende. (Steiner, 1907). Samtidig er det tre områder av menneskenaturens utvikling de tre første syvårsperiodene som steinerpedagogikken skal ta hånd om, som er *legemets organisme, de rytmiske prosesser og kommunikasjonsevnen*.

I steinerpedagogikken knyttes bestemte utviklingsmotiver til livets første tre syvårsperioder. Den første syvårsperioden er primært orientert mot utviklingen av viljen og mot kroppens konstitusjonelle modning. For barnehagen og elevene i første klasse legger pedagogikken vekt på at læring best skjer gjennom etterligning og lek knyttet til et stort spekter av sansende og bevegelsesmessige erfaringer (Steinerskoleforbundet, 2014:3).

I boken *Pedagogisk Antropologi* av Ernst-Michael Kranisch (2003) sies det at i den første syvårsperioden er det eterlegemets formende krefter som arbeider i barnets kropp. Allerede det første leveåret utvikler det seg fra bare å ligge og sprelle, til å krype, sitte og deretter reise seg og gå. Så begynner barnet å snakke.

Kranich (2003) peker videre på at tyngdekraften blir overvunnet av barnets viljeskraft, og de formende krefter manifesterer seg i omformingen av ryggvirvlens krumningsform og

størrelse. Ved å ta for seg barnets fotavtrykk ved tre måneders og ved syv måneders alder kan vi tydelig se hvordan fothvelvingen forvandler seg fra knapt synlig til fullt utviklet ved syv års alder. Det er denne utformingen som gir oss mulighet til å holde oss i likevekt (Kranich, 2003). Samtidig foregår en omdannelsesprosess i legger og lår, både i form og lengde. I tillegg formes lungene, brystkassen og de indre organer samtidig som hodeskallen får sin endelige form ved slutten av det syvende året. Tannskiftet, som defineres som frembruddet av de midterste fortennene i seks til syv års alder, sies å være det synlige uttrykk for slutten på det første stadiet. I denne livsepoken får barnet sine varige tenner i faste stivnede former. Det vil si at muligheter for nydannelse eller omforming ikke lengre er til stede. Alle kronene til de varige tennene, unntatt visdomstennene, er ferdig formet ved syv års alder. (Kranich 2003:95). Ved fødselen er antall hjerneceller allerede definert og antallet forblir det samme hele livet, men forbindelsene (synapsene) øker sterkt i antall. Hjernens strukturelle modning er avsluttet i 5-6 års alder. Deretter frigjøres formkreftene som siden kan brukes til den mentale læreprosess. Denne intellektuelle oppvåkningsprosess samsvarer med begynnelsen på tannfelling. Barnet er nå skolemodent (Rohen, 2008:407).

I andre syvårsperiode vil elevene tiltales og stimuleres til læring basert på en god og tillitsfull relasjon til sine lærere. I første del av perioden er undervisningen rettet mot elevenes opplevelsesmessige og billedskapende evner gjennom øvende og kunstnerisk pregede arbeidsmåter. Senere legges det mer og mer vekt på en tenkende forståelse (Steinerskoleforbundet, 2014:3). I denne syvårsperioden er det rytmiske system med de tilhørende organiske og mentale rytmiske prosesser det fremtredende. Disse rytmene er for eksempel åndedrett, hjerteslag og søvn (Steinerskoleforbundet, 2014). Følelsesmessig engasjement er erfaringsmessig en stimulans for organismens rytmiske virksomhet. Ved følelsesmessig påvirkning er det et allment kjent fenomen at puls og åndedrett aktiveres. Ved å benytte en kunstnerisk og rytmisk bevisst undervisningsform, kan elevenes rytmiske konstitusjon styrkes. Det tilstrebes derfor å kombinere teoretiske og kunstneriske fag på en variert måte i daglige og ukentlige rytmer. Når læreren har introdusert nytt lærestoff, får barna sove på det til neste dag, før det bearbeides videre.

Gode arbeidsvaner, oppøving av erindringsevnen, gjentakende øvelser i kunst og håndverk samt etableringen av ferdigheter som regning, skriving og lesing tilhører denne utviklingsfasens viktige temaer (Steinerskoleforbundet, 2014:18).

I den andre syvårsperioden fortsetter tennenes vekst i bensubstansen stort sett gjennom hele denne perioden. Tannkronenes form er ferdig utviklet allerede i starten. Mellom 9-12 år vokser

barnet raskt, og ben- og muskelstruktur blir tettere og mer robust. Kroppen begynner å differensiere seg i samsvar med kjønn. Hypofysen, binyrene og kjønnskjertlene produserer hormoner slik at det spesifikt mannlige eller kvinnelige kommer frem. I 8-9 års alder er organene som tilhører det rytmiske system, nær ferdigutviklet, og antall lungeblærer som skal være (280x106), er nå på plass. Senere er det kun størrelsen på blærene som vokser. De kroppslige forvandlinger i denne perioden er formidable, og på det psykiske planet kan det utløse ustabile og ukontrollerte reaksjoner. I 12-14 års alder inntreer menstruasjonen hos jentene, og guttene kommer i stemmeskiftet (Rohen, 2008:407).

Siden denne undersøkelsen begrenser seg til småskoletrinnene, utelates omtale av den tredje syvårsperioden.

2.2.5 Skoledagens oppbygging i steinerskolen

Alle dagene starter med hovedfag som varer en dobbelttime (90-120 minutter). Hovedfaget varer i en periode på 2-5 uker. I hovedfag møter elevene «Fag som krever jevnlig øvelse og som sikter mot opparbeidelse av ferdigheter, underveis i faste uketimer gjennom hele året» (Kvalvaag, 2004:12). Med andre ord møter elevene (i hovedfagsperioden) sitt morsmål og matematikk, og dette gis både som uketimer og som periodeundervisning (hovedfagsundervisning). Her er det ett tema det undervises i, gjennom hele hovedfagsundervisningen. Samtidig skal undervisningen ikke foregå oppstykket, men mest mulig rytmisk. Det å unngå et «jag» fra ett fag til et annet blir her sett på som lite hensiktsmessig. Det er et poeng med dybdeundervisning i fagene (Wember, 2016). Elevene møter de fleste fag i hovedfagsundervisningen, som historie, samfunnsfag, kjemi, botanikk, biologi, for å nevne noen. Her kommer søvnens betydning inn i bildet. Steinerskoleforbundet (2014) beskriver søvnens viktighet for bearbeidelse av det stoffet som elevene og læreren fordyper seg i, i løpet av hovedfagsundervisningen: nytt lærestoff blir introdusert sist i den daglige undervisningen og dette blir så tatt opp igjen neste dag for bearbeiding.

Periodeheftene som produseres i hovedfag, blir vurdert av læreren etter at hovedfagsperioden er fullført, og her vil læreren konkret se hva elevene har fått med seg av fagstoff. Dette læremiddelet skal være preget av personlighet og originalitet og det gjenspeiler elevenes egne erfaringer og opplevelser ved fagstoffet (Kvalvaag, 2004). Det er nemlig dette som gjør periodeheftene så unike. De er personlige og gjenspeiler også elevenes forståelse av det gitte fagstoffet. I starten av skoleløpet bærer periodeheftene preg av innøvelse av bokstaver, tall og formtegning i tillegg til elevenes egne illustrasjoner av lærerens fortellinger.

Periodeheftene fordrer elevenes kreativitet fordi elevene på egenhånd skriver og illustrerer innholdet som lærerne legger frem. «Forskning viser at det er en kobling mellom hukommelsen og skriving for hånd (í)» (Andersen, 2017:7). I skriveprosessen (altså når man skriver for hånd) vil man kunne klare å huske bedre det man har arbeidet med. Samtidig sies det i læreplanen at elevene skal «skrive egne beretninger fra fortellestoff, lærestoff og opplevelser» (Rudolf Steinerskolen i Oslo, 2015:11). Her får også læreren anledning til å vurdere elevene kontinuerlig (vurdering *for* læring) ved at de ser hvordan eleven ligger an faglig samt å bevisstgjøre elevene på deres faglige nivå. Det er et mål

(í) å stimulere til læring og bevisstgjøre faglige utfordringer, samtidig som elevene skal anspores til økende innsikt i egen utvikling og understøttes i sin tro på egne evner og muligheter (Steinerskoleforbundet, 2014:17).

Formtegning er et viktig fag som finnes på småskoletrinnet. Formtegning er basert på frihåndstegning. Elevene bruker m.a.o. ikke ulike instrumenter som passer og linjal (Thaulow, 2016:7). Poenget er at elevene skal bli «kjent med» formene før de lærer å konstruere dem. Thaulow (2016) forteller om viktigheten av at elevene lærer å lage former på frihånd. Dette er på grunn av forskjellen som er mellom frihåndstegning og tegning gjennom å konstruere. Målet med formtegning skal være å skape en harmonisk balanse i rommet, ifølge Laura Emberly-Stine & Ernst Schuberth. (1999). Videre sier de at å arbeide med speilformer kan, på et tidlig tidspunkt, hjelpe læreren å se om et barn trenger ekstra oppfølging. I kapittel 4.4.1 viser jeg eksempler på ulike formtegningsoppgaver. Formtegning er en del av matematikkfaget i steinerskolen. I steinerskolens læreplan står disse målene under temaet frihåndsgeometri/formtegning:

Mål for opplæringen er at elevene skal kunne: tegne symmetriformer og løse symmetrioppgaver, utføre horisontale og vertikale speilvendinger, tegne vanlige geometriske former, kjenne igjen geometriske grunnformer gjennom praktiske oppgaver (Steinerskoleforbundet, 2015:16).

Eventyr er også en viktig del (og et viktig «læremiddel») i steinerpedagogikken. I eventyrene kan en finne ulike personlighetstrekk som gjenspeiles i menneskene. «Ingen av eventyrets figurer er personer, de er personifiserte egenskaper» (Lindholm, 1981:36). Eventyrene brukes i steinerpedagogikken bl.a. for å få barna til å tenke og reflektere over hva som er riktig og galt. Som lærere har man ikke kun ansvaret for å utvikle de faglige kunnskapene hos elevene. Som lærer skal man utvikle og danne hele mennesket med «hodet, hjerte og hånd» (Steinerskoleforbundet, 2014).

Et viktig aspekt i steinerpedagogikken er kunst. Dette er viktig for å kunne danne barna/elevne i steinerskolene. Frans Carlgren (1977) understreker bl.a. at ved hjelp av kunst ó eksempelvis ved tavletegninger som lærer har tegnet, og annet materiale som elevene får arbeide med i timene ó vil elevene få bearbeidet dette mentalt og etter hvert få muligheten til å få dette helt ut i fingerspissene. Man blir først nødt til å oppleve, så kan man erfare. Arbeidsmåtene som lærestoffet bearbeides gjennom er bl.a. samtale, tegning, tekst, modellering, skuespill og håndarbeid. «Kunstnerisk og håndverksmessig bearbeiding av lærestoffet involverer mange sider ved eleven, og gjør at lærestoffet tilegnes på en personlig måte» (Steinerskolen.no, 2015 avsnitt 3).

Elevene må ifølge Kranich (2003) altså både bruke hodet og kropp i tillegg til grov- og finmotorikk. De må kunne klare å skape det de ser inne i seg selv og de må klare å utføre dette i form av ulike kunstneriske aktiviteter som tegning, maling, sløyd, arbeid med leire osv. Dette betyr at læreplanen for steinerskolene legger til rette for at det skal være kreativitet i de ulike fagene gjennom skolehverdagene, samt oppøving av tanke følelse og vilje,

Det viktigste læremiddelet er læreren selv. Steinerskoleforbundet (2014:18) hevder at læreren er elevenes viktigste følgesvenn i løpet av skolegangen. I steinerpedagogikken vektlegges det at forholdet mellom lærer og elev skal baseres på tillitt, samt at forholdet skal være fruktbart. Videre fremgår det også Steinerskoleforbundet (2014:18) at en kunstnerisk utformet undervisning er et ideal. Dette krever mye av læreren som formidler. Læreren må ha et godt faglig nivå, han må ha engasjerende fremstillingsevne i tillegg til god tverrfaglig kompetanse. Derfor må en steinerskolelærer ifølge Steinerskoleforbundet (2014:18) være i kontinuerlig utvikling. Samtidig hevdes det også at «Klasselæreren år for år må opparbeide alt undervisningsstoff på nytt» (Wember, 2016:103). Videre forklarer Wember (2016) at læreren må være i stadig utvikling, slik at han kan være et levende eksempel for elevene, som også utvikles hele tiden. Dette er spesielt viktig i de ulike overgangsfasene elevene møter. Læreren må altså forandre seg i takt med sine elever.

2.3 Læreplanene

2.3.1 Generelt

Læreplanen er rammeverket som skolene må følge og som er hjemlet i opplæringsloven. Læreplanen er en forpliktende forskrift og det er skoleeiers ansvar at den enkelte skole

organiserer arbeidet slik at opplæringen er i tråd med LK06. Lærerne må derfor forholde seg til læreplanen (Haug, 2011:236). Læreplanen er det vi kan kalle en fagpolitisk tekst, som både gir rom for handling og tolkning. Derfor kan planene følges noe ulikt fra skole til skole.

Lærernes arbeidsmåter påvirkes både direkte ved prioriteringer som er klart og tydelig formulert, og indirekte ved veiledende retningslinjer og verdigrunnlag. Fordelingen av fag og timer samt innholdet i timene/fagene er gitt i læreplanen og også hvilke arbeidsmåter som skal anvendes. Dette er fordi undervisningen skal bli mest mulig lik for alle elevene i hele landet. Men innenfor disse rammene som er satt i læreplanen, har lærerne også en viss frihet slik at de til en viss grad kan tilpasse undervisningen til den enkelte skole og klasse. Et eksempel fra K06 er at elevene skal kunne bruke ferdigheter som lesing, skriving, regning, IKT samt at de skal kunne mestre engelsk som andrespråk. Disse ferdighetene skal være gjennomgående i alle skolens fag (Halvorsen, 2008:54).

Steinerskolens læreplan vektlegger lærerens frihet og ansvar når det kommer til å legge opp undervisningen. Det er lærerens oppgave «(i) å skape en individuelt og klassemessig tilpasset undervisning». (Mathisen, 2004:7). Ut fra dette kan ikke steinerskolens læreplan nødvendigvis forstås som et redskap som skal «diktere» nøyaktig hvilke metoder lærerne skal planlegge undervisningen etter. Her må man ta for seg klassen, ledelsen på skolen, foreldrene og samfunnet som helhet for å kunne skape et godt læringsmiljø. Men om en lærer velger å benytte seg av andre undervisningsmetoder enn de som er skrevet i læreplanen, må selvfølgelig læreren begrunne disse faglig (Mathisen, 2004).

2.3.2 De ulike læreplanene - offentlig skole og steinerskolen

Læreplanene for både offentlig skole og steinerskolen er å finne kun på nettet hos henholdsvis Utdanningsdirektoratet.no og Steinerskoleforbundet (steinerskolen.no).

Steinerskolen og den offentlige skolen har altså forskjellige læreplaner som er godkjente utdanningsplaner. Jeg tar for meg noen av målene i norsk under temaet skriftlig kommunikasjon, etter fjerde årstrinn. Dette er fordi det er på dette trinnet jeg har gjort mine observasjoner på begge skoletypene, samt at jeg har valgt å fokusere på læremidlene og arbeidsmetodene. Videre fremlegger jeg noen mål fra steinerskolens læreplan med tilsvarende mål i den offentlige skolens læreplan.

Sammenhengende håndskrift er et mål som skal oppnås både på steinerskolen og på offentlig skole. Men målene høres noe ulike ut. Målet i offentlig skole høres slik ut: «skrive med

sammenhengende og funksjonell håndskrift og bruke tastatur i egen skriving» (Utdanningsdirektoratet, 2013, skriftlig kommunikasjon), mens i steinerskolens læreplan høres det tilsvarende målet slik ut: «bruke sammenhengende håndskrift» (Steinerskoleforbundet, 2015:11). Her fremgår det at målene er ulike når det gjelder bruken av tastatur. I steinerskolen har man ikke fokus på skriving på PC før man kommer lengre opp i trinnene; fokuset ligger først og fremst på å lære å kunne skrive for hånd før man lærer å skrive på tastatur.

På steinerskolen starter elevene tidlig, fra 2. klasse med to andrespråk. Det ene språket skal være engelsk, mens det andre kan variere fra skole til skole. Det står om språk at:

Språket uttrykker menneskets indre og ytre erfaring på en særskilt måte, gjennom spesielle lydforbindelser, setningsmelodier, ordforråd, idiomer og grammatiske strukturer som preger både dagligtalen, begrepsforståelsen og litteraturen (Steinerskoleforbundet, 2015:39).

Samtidig står det: «Tilegnelsen av førstespråket er i stor utstrekning naturgitt; språket utvikler seg gjennom kommunikasjon med andre» (Steinerskoleforbundet, 2015:39). Vi ser at det i læreplanen til steinerskolen er viktig at elevene får anledning til å tilegne seg førstespråket på en naturlig måte.

I den offentlige skolen skal elevene også bl.a. «lese tekster av ulike typer på bokmål og nynorsk med sammenheng og forståelse» (Utdanningsdirektoratet, 2013, skriftlig kommunikasjon). I steinerskolens læreplan i tilsvarende mål står det at elevene skal kunne «lese ukjente tekster høyt og stille i samsvar med den enkeltes leseutvikling» (Steinerskoleforbundet, 2015:11). Jeg kan ikke se noe mål om nynorsk på steinerskolen i dette tilfellet, men ser at elevene i delen som kalles kultur og dannelse skal kunne samtale på ulike språk og ha kjennskap til de ulike nordiske språkene.

Andre mål jeg har sett i de ulike læreplanene, er blant annet at elevene i den offentlige skolen skal kunne «skrive enkle fortellende, beskrivende og argumenterende tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013, skriftlig kommunikasjon). Her kan elevene eksempelvis skrive faktatekster og dikt. Samtidig skal elevene også kunne «søke etter informasjon, skape, lagre og gjenfinne tekster ved hjelp av digitale verktøy» (Utdanningsdirektoratet, 2013, skriftlig kommunikasjon). Her kan elevene for eksempel finne oppskrifter, bruksanvisninger, o.l. på nett og gjengi disse.

Noe som innøves ved hjelp av periodeheftene i steinerskolen er når elevene skal «skrive av en fellestekst fra papir eller tavle» og «bruke sammenhengende håndskrift»

(Steinerskoleforbundet, 2015:11). I periodeheftene skal elevene gjenfortelle i skriftlig form det fagstoffet som læreren har formidlet. Her ser vi at noen av målene høres ganske like ut, mens andre er ulike fra de forskjellige læreplanene. Dette har bl.a. å gjøre med de pedagogiske retningene i de ulike skolene.

2.4 Læremidler og arbeidsmåter

2.4.1 Hvordan defineres læremidler?

I opplæringsloven finner vi definert hva som offisielt regnes som læremidler. Jeg viser her til opplæringslova (2006) og andre aktuelle lovtekster:

Med læremiddel meiner ein alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltståande eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (§ 17-1 i Opplæringslova).

Læremidler er altså ressurser som både kan være i form av bøker, digitale verktøy og andre trykte eller ikke-trykte elementer som skal være utviklet med tanke på opplæringen. Disse læremidlene skal dekke kompetansemålene i læreplanen ó med andre ord alle ressurser. Vi ser også at «Nyere sosiokulturell teori (Wertsh 1998) påpeker at verktøy og ressurser utgjør en betydningsfull del av menneskelig samhandling, inkludert undervisningssituasjoner (í)» (Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012:42). Nå skal det også sies at «Lærernes viktigste læremiddel er de selv» (Utdanningsdirektoratet, 2015:12, læreplanens generelle del).

Frem til juni 2000 måtte alle læremidler gjennom godkjenningsordningen for lærebøker. Ordningen hadde da eksistert siden den ble innført for kristendomsbøker i 1889. En samlet kirke-, utdannings- og forskningskomité foreslo å avskaffe ordningen. Argumentet for dette var blant annet at kommunene og fylkeskommunene skulle få større ansvar for å bestemme hvordan opplæringen skal gjennomføres. Det var skolen og den enkelte lærer som skulle legge opp undervisningen, uavhengig av lærebøkene i de enkelte fagene. Det ble også lagt vekt på at skolene skulle oppmuntres til å bruke flere lærestoffkilder og stimulere til lærebokkritikk av eksisterende lærebøker. Et annet argument for å avvikle godkjenningsordningen var at forlag, forfattere og fagmiljøer selv skulle sørge for kvalitetskontroll av innhold, likestilling og språklig kvalitet (Meld. St. 28:75).

2.4.2 Tidligere forskning på læremidler

I rapporten om læremiddelforskning etter LK06 av Gurdunn Kløve Juuhl, Magnus Hontvedt, Dagrun Skjelbred; *Eit Kunnskapsoversyn*, vedrørende valg, vurdering og bruk av læremiddel, digitale læremiddel og læremiddel og tilpassa opplæring går det frem at det har blitt funnet lite forskning innenfor disse områdene i tiden etter LK06. Konklusjonene fra forskningen før 2006 blir ansett som fortsatt gjeldende. Unntatt er spørsmålet om digitale læremidler på videregående trinn. Det er heller ikke mye forskning på hvordan læremidler blir valgt, men tidligere forskning tyder på at det er lærerteamet ved den enkelte skole som gjør valgene (Læremiddelforskning 2010:5).

Det har blitt gjennomført en evaluering av Kunnskapsløftet (LK06), hvor det ble sett på sammenhengen mellom undervisning og læring. Resultatene ble lagt frem i Bodø i 2012 (Norlandsforskning, 2012). Der ble det sett på lærernes praksis og tenkning under Kunnskapsløftet. I denne rapporten presiseres det at svarene på hvordan tilpasset opplæring kan observeres og realiseres, ikke er enkle, og at tilpasset opplæring ikke er et statisk begrep. Dette er et begrep som er avhengig av den tiden og den sammenhengen det diskuteres i. Ett av hovedfunnene i denne rapporten var lærebokens sterke plass i skolen.

Begrepet læremidler har ifølge Susanne V. Knudsen, et.al (2011) blitt erstattet av begrepet pedagogiske tekster. Det er med andre ord gjort lite i forhold til forskning med tanke på læremidler, og ifølge Utdanningsdirektoratet er det både i Norge og i internasjonal sammenheng forsket mest på de tradisjonelle lærebøkene i skolefag. Det tyder på at det er gjort lite forskning på bruken av læremidler i klasserommet. Forskning som er gjennomført på dette området handler om bruken av læremidler i formelle og uformelle kontekster (Utdanningsdirektoratet, 2012).

I Læremidlene som er produsert etter innføringen av LK06 er det varierende hvordan de grunnleggende ferdigheter kommer til syne og det sies at det er lite systematikk og progresjon i hvordan lærerne får hjelp til å arbeide med ferdighetene i lesing og skriving.

Med omsyn til læremiddelbruk viser forskning både før og etter LK06 at læreboka framleis står sterkt i norske klasserom, at det er lite arbeid med lesing og med tekstane læreboka, og at individuelt arbeid med oppgaver initiert på arbeidsplanar har stor plass (Læremiddelforskning 2010:5).

Det blir i punktet om tilpasset opplæring fokusert på situasjonen for de minoritetsspråklige elevene. Undersøkinger før og etter LK06 viser at disse elevene bruker de samme læremidlene som medelevene. Speilingen av kultur mangfoldet i læremidlene har likevel blitt bedret de siste årene.

Læremiddelutviklarane sine forsøk på å legge til rette for tilpassa opplæring gjennom variasjon i arbeidsmåtar og differensiering ser i liten grad ut til å vere systematisk og gjennomgåande, men her finst det lite forskning (Læremiddelforskning, 2010:6).

Rapporten tar også opp kvaliteten i digitale læremidler, hvordan man kombinerer bruken av digitale og analoge læremidler og hvordan arbeidet med de grunnleggende ferdigheter blir tilrettelagt. Konklusjonen er igjen at det er lite forskning på denne praksisen og at sammenhengen med læreplanen er svakere enn når det gjelder analoge læremidler (Sommerseth & Lund, 2012). Lærebøkene står sentralt i undervisningen og har vært svært overlevelsedyktige, selv om man har tenkt at lærebokens tid er forbi på grunn av nye typer læremidler som PC osv. Det ser ut til at de papirbaserte læremidlene ó altså lærebøkene ó i skolene fremdeles har en sentral plass i undervisningen.

Øystein Gilje (2016) forklarer at bruken av læremidlene de siste 15 årene har endret seg. Han sier blant annet at bruken av PowerPoint som læremiddel i undervisningen på mange områder har erstattet lærebøker. PowerPoint som læremiddel vil sammen med lærebøker og andre ark som elevene får utdelt, utdype det fagstoffet som er sentralt i timene.

Jordet (2010:237) omtaler variasjon i bruk av læremidler. Utenfor klasserommet, både i nærområdet og i naturen, får man tilgang til konkrete læremidler som steiner, planter, dyr, osv. Disse objektene kan brukes i klasserommet for å produsere egne læremidler. Slike læremidler kan knyttes til alle skolens fag. Det er lærerens oppgave å sette disse inn i en sammenheng. Videre påpekes det at:

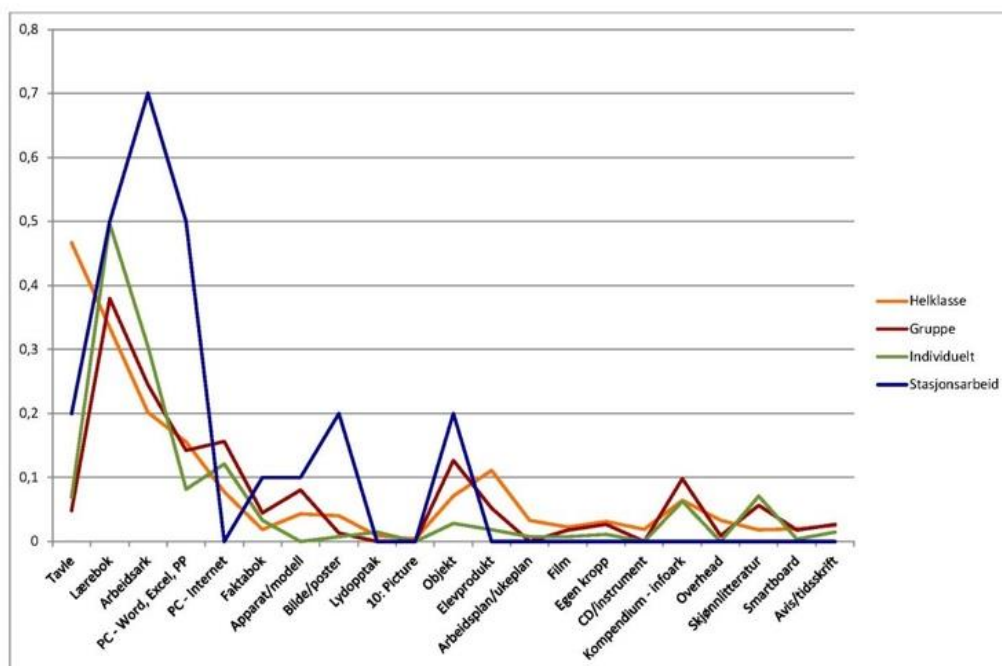
Læremidler som elevene selv har tatt med til klasserommet, har en helt annen plass i elevenes bevissthet og vil dermed også kunne ha en helt annen funksjon i opplæringen enn konkrete læremidler som læreren bringer til skolen, eller som er tilgjengelig på ulike typer spesialrom. Selv ikke velutstyrte spesialrom på skolen vil fullt ut kunne erstatte den variasjonsbredden i læremidler som man får tilgang til i skolens ytre omgivelser (Jordet, 2010:237).

Poenget her er at læremidlene som elevene selv produserer og tar med seg utenfra, vil gjøre at elevene enklere kan knytte seg til det aktuelle tema/fagstoff som det arbeides med.

Gottfried Fjeldså (2015) sier at bruken av IKT i steinerskolen ikke er på det samme nivå som på offentlig skole, steinerskolen er imidlertid ikke en IKT-fri skole, men elevene lærer ikke å bruke digitale verktøy på samme nivå som det gjøres i offentlig skole. I steinerskolen ligger fokuset på at man skal lære å bruke hendene og forme og skape noe med kroppen før man viderefører dette til eksempelvis PC, iPad, o.l. Fjeldså (2015) hevder også at om man har produsert skrift på egenhånd, så vil man ikke kun ha lært avansert dataerfaring, man vil også ha tilegnet seg relevant allmenndannelse. Håndskriften øves og produseres i elevenes egne lærebøker, periodehefter. Tidligere undervisningsminister Torbjørn Røe Isaksen presiserer også at «Ingenting tyder på at økt bruk av IKT i seg selv gir bedre læring» (Steinerskolen.no, 2015). Bruk av IKT er imidlertid viktig i det digitale samfunnet vi lever i. Med andre ord er læremidlene i steinerskolen i de tidligste årene av skoleløpet basert på egenproduserte lærebøker, før man etter hvert lærer å bruke andre læremidler.

2.4.3 LK06 og læremidler

Figuren nedenfor som er hentet fra LK06 (Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012:69), gir et godt bilde av læremidlene som benyttes i de fire forskjellige organisasjonsformer som er belyst i rapporten. Andelen av de læremidlene som var i bruk i løpet av de 259 timene med de fire ulike organisasjonsformene, vises i figuren. Hodgson, Rønning, & Tomlinson, (2012) viser en oversikt over ulike læremidler som ofte blir tatt i bruk i skolen. Hodgson, Rønning, & Tomlinson, (2012:70) fremstiller denne oversikten slik:



Det som er lettest å se, er den sterke stillingen som læreboken har i alle organisasjonsformene. Samtidig har tavlen en meget stor betydning i helklassearbeidet. Ved stasjonsarbeid er lærerens forhåndsproduserte arbeidsark fremtredende, men det sies at tidsbruken her er meget begrenset. Når det gjelder bruk av PC, blir den brukt til skriving, presentasjoner og til å søke på internett. Andre læremidler er i bruk i begrenset omfang og bruk av faktabøker utenom læreboken har en andel på mindre enn fem prosent i timene med helklasseundervisning, individuelt eller gruppearbeid (Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012:69). Av de læremidlene som jeg har hatt anledning til å undersøke og som er vist i figuren under, har jeg sett på læreverkene/bøkene med og uten nettbasert tillegg, lærerproduserte arbeidsark, tavle, ulike apparater som vekter, samt skrive-, tegne-, og maleutstyr, musikkinstrumenter, CD og skjønnlitteratur.

2.4.4 Den offentlige skolens læremidler på barnetrinnet

Som nevnt tidligere i oppgaven, er blant annet bruken av PowerPoint kommet mer i bruk den senere tid. Dette er som følge av at flere og flere klasserom har fått prosjektor o.l. og lærerne har fått egne PC-er på jobb. I planlegging av undervisningen vil læremidlene være viktige i prosessen, samtidig som også læreplanen er viktig. Forskning viser blant annet at «Når lærerne planlegger undervisningen, fremstår læreplanen og læreboka som de viktigste ressursene. Dette bekrefter lærebokas sterke stilling i norsk skole» (Forskning.no, 2012).

Øystein Gilje (2016) ser at vi har en slags kultur i skolen hvor vi blander de papirbaserte læremidlene med de læremidlene som eksisterer på nett, som i ulik grad blir benyttet av læreren i undervisningen. I den offentlige skolen er det altså flere ulike typer av læremidler. Vi har mange forskjellige typer av lærebøker, som Regnbuen, Multi, Zeppelin, Cummulus, for å nevne noen. Alle disse er nivå delt etter de ulike trinnene vi finner i grunnskolen og på videregående trinn. I tillegg til de papirbaserte bøkene har også de ulike lærebøkene (Regnbuen, blant annet) lærestoff på nett, med ulike oppgaver. Det finnes også et lærereksemplar av hver av de ulike lærebøkene som har fasiter på svar og forslag til hvordan læreren kan legge opp undervisningen.

2.4.5 Steinerskolens læremidler på barnetrinnet

Periodehefter er et av de mest sentrale læremidlene i steinerskolen, og disse blir tatt i bruk i alle trinn. Her får elevene få bruke sine egne skaperevner. De må skrive og illustrere i bøkene så godt de kan, og her vil det fremgå tydelig hvem som har behov for støtte og hjelp, og hvem

som er mer selvstendige. Jakob Kvalvaag (2004) forklarer dette som en arbeidsbok som skal kunne gjenspeile hver enkelt elevs egne erfarte opplevelser, samt at boken skal gi et personlig uttrykk ó dette ble forklart mer inngående i kapittel 2.2.5. «Den mørke tavlen» og bruk av kritt er et viktig læremiddel på steinerskolen. Den brukes i de fleste fag, eksempelvis i matematikk, tekstskriving og til alle typer illustrasjoner. Dette kan være som illustrasjon til et nytt tema i undervisningen for eksempel lofotfiske, vikingtiden, det gamle testamentet, eller fra eventyrene. Disse illustrasjonene fremstilles ofte som rene kunstverk til inspirasjon for elevene, og brukes som inspirasjonskilde og til å skape forventning til undervisningen som skal følge. Samtidig er også fortelling og eventyr viktig i steinerpedagogikken. Dette er blant annet fordi personene i eventyrene har personlige egenskaper som finnes i alle mennesker. Men det viktigste læremiddelet er læreren selv. Til «syvende og sist» er det læreren som alt står og faller på (Mathisen, 2004). Se også kapittel 2.2.5.

2.4.6 Kort om arbeidsmåter

En definisjon av arbeidsmåter ser slik ut:

En arbeidsmåte, læringsstrategi eller metode består av aktiviteter som læreren planlegger at eleven skal delta i for å utvikle de egenskapene som er målet for arbeidet, dvs. for at eleven skal lære (Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012:27).

Med andre ord kan vi si at undervisningen er en indirekte prosess. Dette er fordi at man ikke direkte kan observere effektene av undervisningen. Målet med undervisningen og arbeidsmåtene som velges, skal ha som hensikt at noe skal tilegnes og læres hos eleven. Videre kan arbeidsmetoder forklares som undervisningsstrategier eller undervisningsmetoder. Disse defineres av flere forskjellige aspekter i samhandlingen mellom elev og lærer. Dette inkluderer aktiviteten til læreren samt elevenes aktivitet. I tillegg må vi se på hvilke læremidler som er i bruk. Samtidig er organiseringen av det sosiale i klasserommet sentralt (Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012:38-39).

Ifølge kunnskapsløftet fremgår det, som presentert i innledningen, om at lærerne selv skal velge de arbeidsmåtene de skal bruke i undervisningen (Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012:36). Dette bekreftes også av Øzerk (2006:74) som sier at i det nye læreplanverket blir aspektet om *hvordan* læringen skal gjennomføres overlatt til den enkelte skole og lærer. I den første setningen i Stortingsmelding nr.16 står det at «Tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av (í) arbeidsmåter (í)» (Meld. St. 16:76). Det er flere ulike metoder som

kan benyttes i undervisningen for å få et variert tilbud i arbeidsmåter ó det vil si at vi må se på klassen som helhet samtidig som vi ser hver enkelt elev og differensierer arbeidsmåtene etter dette.

Ifølge Hodgson, Rønning, & Tomlinson, (2012) er noen av de vanligste arbeidsmetodene at lærer demonstrerer og konkretiserer det aktuelle lærestoffet, og så forklarer lærestoffet, og så snakker elever og lærer sammen om lærestoffet, og i tillegg kan man ha en kombinasjon av at lærer stiller spørsmål og at elever får komme med innspill. Videre har man også konkrete forsøk i naturfag, i tillegg til oppgaver i kunst og håndverk, og andre fag. Dette kan skje i alle organisasjonsformer; som i helklasse, gruppeundervisning, én-til-én, stasjonsarbeid og sammen med læringspartner. Innlæring av ulike læringsstrategier er også svært viktig i læringsprosessen, slik at elevene selv etter hvert kan benytte seg av de strategiene som passer dem selv best. Poenget er at elevenes egeninnsats skal stimuleres, i tillegg til at deres evne til å gjøre seg flid skal utvikles (Utdanningsdirektoratet, 2015, læreplanens generelle del).

3. Metode

Jeg vil undersøke hvordan lærere på offentlig skole og på steinerskolen gjennomfører og forstår begrepet tilpasset opplæring. Jeg er interessert i å se på hvordan denne tilretteleggingen for tilpasset opplæring foregår i klasserommet, og jeg fokuserer på de skriftlige materialene i skolen. Gjennom kvalitative metoder har jeg fått innblikk i hvordan tilretteleggingen av tilpasset opplæring foregår.

3.1 Vitenskapelig metode

3.1.1 Kvalitativ metode

I min studie har jeg gjennomført kvalitativ forskning i form av observasjoner i henholdsvis 4 til 5 dager og intervjuer av 3 lærere og skoleledere på hver av de to skolene jeg har forsket ved. Til sammen har jeg gjennomført 6 intervjuer. I de mangeartede kvalitative forskningsmetodene sier Brinkmann og Tanggaard (2015) at forskeren vanligvis ønsker å studere *hvordan* noe gjøres, utvikles, oppleves eller fremstår. Jeg var ute etter de menneskelige erfaringene og det er disse erfaringene som står i sentrum i min studie. I denne kvalitative studien har jeg undersøkt *hvordan* tilrettelegging av tilpasset opplæring foregår (Brinkmann og Tanggaard, 2015).

Johannesen, Tufte og Christoffersen (2011) forklarer kvalitative metoder ved at disse forholder seg til de aktuelle dataene i form av tekster, bilde og lyd. Jeg har i denne sammenhengen benyttet meg av observasjon og intervju, som er to vanlige tilnærminger innenfor kvalitative metoder. Jeg har skrevet notater og stikkord til både intervjuene og observasjonene. Deretter har jeg lagt vekt på å fortolke dataene jeg har samlet inn.

Dalland (2015) forklarer at det er metoden som er redskapet vi benytter oss av når vi skal undersøke noe. Det vi skal undersøke, bestemmer hvilket redskap vi velger å ta i bruk. Jeg har valgt å se etter læreres subjektive meninger om tilpasset opplæring, samt hvordan de konkret gjennomfører dette i praksis. Derfor har jeg valgt å ta i bruk kvalitativ metode. Dalland (2015) presiserer videre at ved kvalitative studier vil fordelene være at jeg fanger opp de ulike meningene og opplevelsene til mine informanter. Disse meningene lar seg ikke tallfeste, men meningene og opplevelsene er noe jeg må *tolke*. Om jeg hadde valgt en kvantitativ oppgave, påpeker Dalland (2015) at fordelene hadde vært at jeg hadde funnet målbare enheter. Det betyr

at jeg hadde funnet et gjennomsnitt på et stort antall læreres forståelse og gjennomførelse av tilpasset opplæring, dette er noe som kan *telles*.

3.1.2 Hermeneutikk

Jeg har gjennomført en kvalitativ studie hvor tolkning er en sentral del. Jeg har funnet det riktig å ta utgangspunkt i hermeneutikken. Hermeneutikk er først og fremst basert på tolkning av tekst, men har også utviklet seg til å gjelde tolkning av det muntlige. Med andre ord betyr hermeneutikk: «(í) å forstå, fortolke eller tyde (í) å oppnå forståelse gjennom fortolkning» (Kvarv, S. 2014:74). Her kan et eksempel være i intervju ó hvor jeg, som forsker, og informanten samtaler med hverandre. Forstår du helheten kan du forstå delene, forstår du delene blir det lettere å forstå helheten. Min og informantenes forutforståelse og forståelse for temaet tilpasset opplæring spiller en viktig rolle når vi skal begi oss ut på dette forskningsprosjektet. Bl.a. er observasjoner og intervjuer basert på mine fortolkninger av den innsamlede data.

Når vi skal begrunne en fortolkning av en del av en tekst, for eksempel et avsnitt eller en formulering, må vi vise til en fortolkning av hele teksten. Når vi skal begrunne en fortolkning av hele teksten, må vi vise til en fortolkning av tekstens deler (Gilje, N. & Grimen, H. 2013:153).

Hermeneutikk kan også forklares slik: «Hermeneutikk omtales som læren om tolkning (í) dreier seg om tolkning og forståelse for å finne eller oppdage en dypere mening enn den umiddelbart gitte» (Jordet, A. N. 2007:89). Gadamer kaller dette for «spørsmål-og-svar-logikken». For at jeg skal forstå delene i mitt forskningsprosjekt er det viktig at jeg forstår helheten, og motsatt. Tilsvarende skriver Gilje & Grimen (2013) bl.a. at det er stadige bevegelser mellom del og helhet i fortolkningsprosessen vår. Her ser jeg først på den offentlige skolens utvikling og innhold og så tilsvarende for steinerskolen. Dessuten lager jeg en helhet av disse to skolene, med bakgrunn i min forut-forståelse, får jeg en ny forståelse av de to skolene. Tilsvarende vil denne helhetlige forståelsen gi meg en dypere forståelse for den enkelte skolen.

Denne overnevnte forståelsen er noe som, etter min oppfatning, vil fungere som en basis for den forståelsen jeg har opparbeidet meg når jeg kommer ut i felten, siden jeg har min lærerutdanning fra den offentlige skolen og min skolegang fra steinerskolen. Ved at jeg har fortolket en del av tilnærmingen til tilpasset opplæring på henholdsvis én steinerskole og én

offentlig skole, vil det bli enklere for meg å danne et bilde på en helhetlig forståelse av hvordan tilpasset opplæring forstås. Hvordan jeg fortolker helheten er avhengig av hvordan jeg fortolker delene og motsatt (Gilje & Grimen, 2013).

3.1.3 Mine egne erfaringer fra skolen

Det er viktig å avklare hvilke erfaringer jeg har fra tidligere fordi jeg allerede har noen «forutinntattheter» om de ulike skolesystemene. Disse «forutinntatthetene» ønsker jeg å legge til side i mitt arbeid. Dalland (2015) forklarer at vi ikke starter med blanke ark når vi begynner arbeidet med en oppgave. Vi har før vi starter med arbeidet gjort oss opp noen tanker og ideer om temaet samt det vi tror vi finner. Dette kan gi oss enten et positivt eller et negativt syn på det vi forsker på. Om vi gjør oss bevisst den førforståelsen vi har om det gitte temaet, vil det bli enklere å skille den fra den forståelsen vi får underveis i arbeidet med oppgaven (Dalland, 2015).

Jeg har nærhet til steinerskolen både som elev og lærervikar og til offentlig skole både som student ved lærerhøyskolen og som lærer. Dalland (2015) sier at noen ser på det som en fordel med distanse til det feltet man skal forske på, at man kommer inn med «friske øyne». Jeg har som sagt, gått på steinerskolen «hele løpet» fra 2. klasse (pga. reform 97) til og med 3. videregående trinn. Det betyr at jeg har god erfaring med hvordan skoledagene er lagt opp på steinerskolen. Én av erfaringene jeg har, er at jeg *aldri* har fått undervisning i antroposofi. Pga. det har jeg i arbeidet med denne oppgaven blitt nødt til å bruke mye tid på å sette meg inn i hva antroposofi er, noe jeg ennå kjenner jeg er en novise på. I og med at jeg har gode erfaringer fra selve skolegangen, tenker nå i ettertid (som voksen) at denne pedagogikken har fungert godt meg. Jeg har i tillegg nå åtte års erfaring fra offentlig skole, men kun da fra lærerens ståsted. Min fireårige lærerutdanning tok jeg innenfor det offentlige, samt et årsstudium i kroppsøving og to år med masterutdanning, i tillegg til to år som kontaktlærer på 3. og 4. trinn ved en offentlig skole. Disse erfaringene farger min bakgrunn og forutinntatthet om de ulike skolesystemene. Et motargument til den distansen enkelte mener man bør ha, er at distanse til feltet kan skape avstand og vil ikke garantere for objektivitet (Dalland, 2015:121). Jeg ser på det som en fordel at jeg har denne nærheten til begge felt. Dette gjør meg mer i stand til å kunne få en bedre forståelse av det jeg skal undersøke enn om jeg ikke hadde hatt denne nærheten.

3.1.4 Etikk

Jeg har gjennomført seks intervjuer, og når man skal intervjuer, er det viktig å være klar over de etiske utfordringene som oppstår i slike situasjoner. Det er flere etiske utfordringer å ta hensyn til. Kvale & Brinkmann (2017) forteller om etiske utfordringer i intervjuer, bl.a. om sårbarheten som oppstår i situasjoner mellom informant og intervjuer, og dette beskrives som en moralsk undersøkelse. Det oppstår altså en spenning; skal jeg ta hensyn til det etiske, eller skal jeg ta hensyn til å oppnå kunnskap? Tar jeg hensyn til det etiske, og viser så mye respekt til informanten som mulig, vil utfordringen være at det materialet jeg finner bare vil skrape overflaten. Hvis jeg tar hensyn til oppnåelse av kunnskap, står jeg i fare for å krenke informanten (Kvale & Brinkmann, 2017). Samtidig som jeg ønsket kunnskaper i informantenes forståelse for tilpasset opplæring, ønsket jeg likevel ikke å krenke informantene. Jeg gjorde informantene bevisst på at de kunne trekke seg fra intervjuet om de skulle ønske dette. Før intervjuene gjorde jeg meg kjent med informantene, slik at vi skulle bli trygge på hverandre når intervjuene skulle foregå.

Det er også fire etiske aspekter som jeg har tatt hensyn til. Disse er *informert samtykke*, *konfidensialitet*, *konsekvenser* og *forskerens rolle* (Kvale & Brinkmann, 2017). Disse er viktige aspekter å ha kjennskap til når en skal møte og intervjuer ulike informanter, og er viktig for min oppgave fordi jeg har gjennomført intervjuer. Med informert samtykke menes det at informantene (deltakerne) blir informert om formål med og designet på undersøkelsen (dvs. brifing og debriefing), samt fordeler og ulemper (risikoer) ved å delta i undersøkelsen. Jeg informerte skolene ved å sende et brev i form av en mail hvor jeg informerte om hvem jeg var og masteroppgavens tema, problemstilling samt hva jeg ønsket å undersøke og hvordan jeg ønsket å gå frem. Jeg fant at det var vanskelig å finne skoler å forske på, men fikk heldigvis tillatelse til å forske på en skole et godt stykke unna mitt hjem.

Det er viktig med frivillig deltakelse og at deltakerne ikke «skades» i denne prosessen (Kvale & Brinkmann, 2017). Konfidensialitet betyr at forsker og deltakere skal være enige om hva som skal gjøres med de data som kommer frem av intervjuer. Hva slags informasjon skal være tilgjengelig? For hvem skal informasjonene være tilgjengelige? I mitt prosjekt har jeg utelatt informasjon som kan krenke informantene. Det er viktig for meg å sørge for at deltakernes privatliv er beskyttet, jeg har eksempelvis utelatt å fortelle navn og hvilken skole informantene mine arbeider på (Kvale & Brinkmann, 2017:106). Med konsekvenser menes det at de spørsmål som stilles og de transkripsjoner jeg har gjort ikke sårer og krenker informanten. Jeg

har vært nøye med å spørre informantene om bl.a.: «Kan jeg si det på denne måten?» Samtidig har jeg tatt rollen som innebærer en kombinasjon av profesjonell distanse og det personlige vennskap, og det har vært viktig for meg og opptre som en kamerat i intervjusituasjonene (Kvale & Brinkmann, 2017). Som intervjuer er jeg det viktigste redskapet i intervjuene og derfor er betydningen av min integritet økt.

Tjora (2017) forteller om noen av de etiske utfordringene ved observasjon. Som observatør er jeg i større eller mindre grad involvert som en «gjest» i den sosiale settingen jeg skal skrive og rapportere fra. Når observasjonene foregår, vil jeg finne og observere sensitiv informasjon om de ulike aktørene jeg observerer. Tjora (2017) forklarer at vi alltid må regne med å skrive under på taushetserklæringer; jeg har skrevet under på en taushetserklæring på hver av skolene. Derfor har jeg ikke nevnt navn på de elevene jeg har observert, de er kun omtalt som elev/eleven/elevene. Risikoen for at mine funn kommer på avveie vil dermed være redusert. Jeg har skrevet feltnotater i mine observasjoner, og jeg har skrevet så detaljert som mulig det jeg har sett og hørt. Personopplysninger er ikke relevant for min oppgave og jeg har derfor unngått slike i mine notater.

3.1.5 Troverdighet

Troverdighet er et begrep som brukes i kvalitativ forskning og som beskriver kvaliteten i forskningen. Med andre ord om forskningen er gjennomført på en tillitvekkende måte. Jordet (2007:123) sier i sin doktorgradsavhandling at: «Troverdigheten berører altså spørsmålet om funnene kan ansees som gyldige og berører dermed det filosofiske spørsmålet om hva som kan ansees som «sann» kunnskap».

Mitt ønske i denne masteroppgaven er å få best mulig innsikt i det temaet jeg undersøker; å sammenlikne pedagogikken i den offentlige skolen med steinerpedagogikk med hensyn til tilpasset opplæring. Derfor har jeg valgt å kombinere to kvalitative metoder. Noe Jordet (2007) forklarer som metodetriangulering. Triangulering er et begrep som blir brukt slik at forskeren får bedre innsikt i sitt forskningsarbeid (Jordet, 2007:124). I mitt forskningsarbeid har jeg benyttet meg av observasjon og intervju som forskningsmetoder slik at mine funn skal bli mest mulig troverdig. Mitt valg av kvalitative tilnærminger mener jeg har gitt et best mulig utgangspunkt for innhenting av informasjon. Jeg har hatt mulighet til å kunne stille spørsmål til informantene om det jeg observerte at de gjorde, samtidig som jeg kunne observere om de gjennomførte de metodene som de fortalte om i intervjuene.

3.1.6 Gyldighet

Jordet (2007) sier i sin doktorgrad at overførbarhet handler om at funnene som er gjort har gyldighet i andre kontekster og situasjoner. Med andre ord, kan mine funn fra observasjoner og intervjuer om læreres forståelse og gjennomføring av tilpasset opplæring overføres til andre situasjoner? Om mine funn kan overføres til andre situasjoner, er disse gyldige.

Kvale & Brinkmann, (2017) skriver videre om hvordan intervjutranskripsjonens gyldighet kan ivaretas. De har fokus på å se på hva som er nyttig for den forskningen man gjør. Når vi overfører en muntlig samtale til en litterær stil, vil det bli mulig for oss å formidle informantenes meninger med våre egne fortellinger til leserne. Jeg har også i noen sammenhenger tatt i bruk ledende spørsmål, dette har vært i tilfeller hvor jeg har vært usikker på om jeg har forstått det informanten har fortalt. Samtidig ville jeg undersøke intervjuobjektets pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2017). Men jeg tok hovedsakelig i bruk åpne spørsmål. Noen av oppfølgingsspørsmålene var ledende for å forsikre meg om at jeg hadde forstått informanten korrekt, altså for å få verifisert mine fortolkninger.

Jeg valgte observasjon som metode fordi denne metoden i mange sammenhenger vil være «(í) den eneste måten å skaffe seg gyldig kunnskap på (í)» (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011:118). Dette betyr at når jeg er tilstede i en spesifikk setting vil jeg være i stand til å se om informantene mine faktisk gjør det de forteller meg at de gjør. Jeg brukte observasjon som et supplement for å kunne besvare min problemstilling samt å kunne få en annen synsvinkel på den informasjonen jeg innhentet i mine intervjuer, og motsatt. Dette var noe jeg følte jeg fikk et godt utbytte av.

3.2 Valg av metode

Brinkmann og Tanggaard (2015) forklarer at observasjon er blant de hyppigste metodene som er anvendt i forskning. Disse ulike observasjonsmetodene kombineres eksempelvis med intervjuer. Blant annet på bakgrunn av dette har jeg valgt å gjennomføre observasjon og intervju. Dette har blitt gjennomført på én offentlig skole og én steinerskole. Jeg har observert på hver av skolene ca. fem halve skoledager, og jeg har intervjuet tre ansatte på hver av skolene.

Min problemstilling belyser jeg ut fra mine observasjoner og intervjuer. Grunnen til at jeg har valgt disse metodene, er fordi jeg ønsker å få et overblikk på hva som faktisk skjer i

klasserommet og hva lærerne tenker om dette. Observasjonene har blitt gjennomført i forkant av intervjuene, da jeg har fått anledning til å komme med «oppfølgingsspørsmål» fra undervisningen inn i intervjusituasjonen. Det var dette Dalland (2015) hevdet ved kvalitative studier. Fordelen er altså at jeg fanger opp de ulike meningene og opplevelsene til informantene, og disse meningene og opplevelsene tolkes av meg som forsker.

3.2.1 Observasjon

Først vil jeg presisere at jeg gjennomførte observasjonene før intervjuene. Derfor kunne jeg stille oppklarende spørsmål tilknyttet observasjonene. Det er ulike måter man kan observere på, man kan være aktiv eller passiv, man kan prøve å gli inn i mengden slik at de som observeres glemmer at man er tilstede, eller man kan vise klart at man er tilstede. Her ser vi fire ulike roller som observatør; aktiv, passiv, skjult og åpen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011). Jeg har vært det som betegnes som observerende deltaker i min rolle som forsker. I mitt møte med elevene på de ulike skolene var det naturlig at jeg presenterte hvem jeg var, samt min rolle i klasserommet; jeg deltok i de ulike aktivitetene som var, og jeg gikk rundt og hjalp elevene der det var behov og alle var klar over min posisjon som forsker. Når en forsker er en observerende deltaker «(í) blir han en del av det miljøet som studeres, og deltar i den ordinære samhandlingen mellom aktørene». (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011:127). Jeg ble med andre ord en del av klassemiljøet de dagene jeg var tilstede på de ulike skolene.

I min rolle som observatør ble jeg nysgjerrig på perspektivet «Grounded Theory», et perspektiv jeg valgte å benytte meg av. Når jeg bruker observasjon som metode, betyr det at jeg må «gå ut i felten»; jeg går «inn i», «deltar i» og «forlater» felten. Når vi er inne i dette arbeidet, kalles det for «Grounded Theory». Ifølge Johannesen, Tufte & Christoffersen (2011) er «Grounded Theory»- perspektivet et perspektiv som går ut på at man går ut i felten «med et åpent sinn», og ved å ta utgangspunkt i dette perspektivet, sier man at «vegen blir til mens man går». Jeg gikk inn i felten hovedsakelig med et åpent sinn. Samtidig visste jeg hva jeg skulle se etter; hvordan lærerne utførte tilpasset opplæring i praksis.

Problemstillingen som skal besvares i oppgaven dreier seg om hvordan tilretteleggingen for tilpasset opplæring skjer på den offentlige skolen og på steinerskolen. Derfor så jeg etter konkrete eksempler på hvordan dette ble gjennomført i praksis. Jeg var åpen for at problemstillingen kunne endres underveis. Det skal imidlertid sies at man i Grounded theory ikke avviser bruk av teori, men at dette er informasjon som er på lik linje med andre typer

data. På grunn av dette, kan teorien trekkes inn senere (Johannessen, A. Tufte, P. A. & Christoffersen, L. 2011:179). Mitt ønske var imidlertid at observasjonene skulle hjelpe til med å styre den teorien jeg arbeidet med.

Krumsvik (2014) beskriver begrepet «Grounded Theory» som en forskningsmetode som skal generere teoretisk kunnskap. Og her snakker vi bl.a. om å kunne generere teori ut fra empirisk materiale. Med andre ord vil dette bety at jeg som forsker «(i) utviklar kategoriar gjennom abstraksjonar frå det empiriske materialet» (Krumsvik, R. J. 2014:139). Mitt ønske med å benytte meg av «Groundet Theory» var for å gjøre avstandene mellom teori og felten mindre. Mens jeg observerte undervisningen tok jeg fortløpende feltnotater som jeg umiddelbart etter økten transkriberte til et fullstendig referat.

3.2.2 Intervju

Da jeg laget intervjuguiden, tok jeg utgangspunkt i Johannesen, Tufte & Christoffersen (2011) sitt eksempel, i tillegg til Kvale & Brinkmann (2017) sin forklaring. Intervjuguiden jeg har laget og tatt utgangspunkt i, er vedlagt bakerst i oppgaven. Fog (2004) forteller at formålet ved å benytte seg av et kvalitativt forskningsintervju (som jeg har gjennomført) er at jeg fanger informantens perspektiv. Det betyr at jeg får taket på informantens følelsesmessige og kognitive organisering av verden (Fog, 2004:11).

Mine intervjuer har vært semi-strukturerte. Johannesen, Tufte og Christoffersen (2011:137) forklarer dette som et delvis strukturert intervju med en overordnet intervjuguide. Dette er utgangspunktet for intervjuet. Rekkefølgen på spørsmålene jeg stilte til de ulike informantene varierte. Samtidig valgte jeg å benytte meg av observasjonene som jeg hadde gjort tidligere på dagen, som bakgrunn for oppfølgingsspørsmål. Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass, og vi tok i bruk et grupperom som var godt skjermet for andre.

I min intervjuguide har jeg tatt sikte på å få greie på hvordan informantene forstår ulike begreper som tilpasset opplæring og læremidler. Ifølge Fog (2004) er det nettopp dette man er på utkikk etter i de kvalitative forskningsintervjuene; å få taket på hvordan (i mitt tilfelle) tilpasset opplæring oppfattes av informantene. Jeg ønsket her å finne ut av informantenes forståelse av hva tilpasset opplæring er og konkrete eksempler på hvordan de gjennomfører tilpasset opplæring i sin klasse samt hvordan de benytter seg av ulike læremidler i undervisningen.

Spørsmålene i begrepsintervjuer utforsker betydningen av og de begrepsmessige dimensjonene i sentrale uttrykk, så vel som deres posisjoner og innbyrdes forbindelser i et begrepsnettverk (Kvale, & Brinkmann, 2017:181).

Med andre ord kan jeg si at dette dreier seg om informantenes antakelser om det som er typisk, passende eller normalt for tilpasset opplæring og læremidler på den aktuelle skolen. Samtidig ba jeg informantene komme med konkrete beskrivelser av hvordan undervisningen ble gjennomført av dem. Så hentet jeg frem eksempler fra undervisningen og spurte om informantenes tanker rundt denne arbeidsmåten.

Ifølge Jacobsen (2005) er intervjuet en av de vanligste metodene å gjøre datainnsamling på, innenfor kvalitative undersøkelser. I et intervju, som forekommer gjennom vanlig samtale mellom forsker og informant, kan lydopptak benyttes og notater skrives; dette kan også kombineres. Men jeg har valgt å benytte meg av notater fordi jeg føler dette passer best for min del. Jeg har også valgt å gjennomføre intervjuene ansikt-til-ansikt. Dette er bl.a. fordi «Det ser ut til at personer har lettere for å snakke om følsomme tema i ansikt-til-ansikt-intervjuer enn over telefon/internett» (Jacobsen, 2005:143), Noe som fører til at det skapes personlig kontakt mellom partene. Dette har i mitt tilfelle ført til at jeg ble nødt til å reise relativt langt for å kunne gjennomføre disse intervjuene (noe som var tidkrevende).

Videre erfarte jeg at det ville være nyttig å gjøre noen avgrensninger før jeg gikk fra observasjoner til intervjuer. Med andre ord valgte jeg ut noen av punktene i intervjuguiden som jeg mente var hensiktsmessige å spørre om. I tillegg svarte informantene mine på spørsmål som kom senere i intervjuguiden. Jacobsen (2005) forklarer dette som pre-strukturerte intervjuer. Når jeg pre-strukturerer intervjuene kan dette låse meg fast og begrense de svarene jeg får fra informantene. Men jeg hadde allerede gjort avgrensninger av temaet mitt og på denne måten pre-strukturert intervjuene. Samtidig må det sies, om jeg ikke hadde gjort noen form for avgrensning før intervjuet, kunne det bli for mye og for omfattende informasjon å håndtere.

Lydopptak er det vanligste å benytte seg av i intervjuer ifølge Kvale & Brinkmann (2017). Her kan intervjueren konsentrere seg om dynamikken og det spesifikke emnet i selve intervjuet. Selv om lydopptak er vanligst, har jeg valgt å bruke hukommelsen ved siden av mine notater. Bakgrunnen for dette valget er fordi jeg ikke ønsket å bruke krefter på noe jeg oppfattet som for tid- og ressurskrevende. Dette valget var situasjonsbestemt, og jeg følte meg også tryggere i situasjonen med å skrive for hånd enn det å ta opp lyd med en båndopptager e.l. Samtidig var

jeg ikke ute etter detaljerte forklaringer på enkeltsituasjoner fra mine informanter. Jeg ønsket å finne ut av «de store linjene» av informantenes forståelse av tilpasset opplæring. Ut fra de rammene jeg hadde i mitt masterprosjekt, mener jeg at dette valget var det mest optimale, fordi jeg anser det som forsvarlig å ta notater for hånd uten at jeg mister verdifull informasjon. En fordel ved å benytte seg av å notater fremfor båndopptager, som Jordet (2006) også påpeker, er at transkriberingsprosessen vil være mindre tidkrevende enn om jeg skulle transkribert et omfattende intervju som jeg hadde tatt opp på bånd.

Som beskrevet i kapittel 3.1.4., har jeg med en gang etter intervjuene satt meg ned og skrevet ned det jeg har blitt fortalt, ut fra notater og hukommelsen. Skrivningen av referatene skjedde umiddelbart etter at intervjuene (og observasjonene) var gjennomført. Ulempen ved denne metoden er at jeg kan ha glemt noen av de spesifikke språklige formuleringene (Kvale & Brinkmann, 2017). Samtidig kan også omfattende notater være til distraksjon for intervjuprosessen, derfor passet jeg på å skrive når det var naturlige pauser i samtalen. Fordelen med et intervju basert på notater kombinert med hukommelsen er at den sosiale atmosfæren beholdes. Altså «(í) den fysiske tilstedeværelsen og intervjusituasjonens sosiale atmosfære (í) blir værende i hukommelsesbakgrunnen» (Kvale & Brinkmann, 2017:206). Dette går tapt om lydopptak blir benyttet. Derfor valgte jeg å benytte meg av hukommelsen kombinert med notater når jeg intervjuet, fordi jeg ønsket å beholde denne «sosiale atmosfæren».

Rett etter intervjuene satte jeg meg ned på et sted hvor jeg uforstyrret kunne lese gjennom notatene mine og skrive og transformere intervjuene. «Å transkribere betyr å transformere» (Kvale & Brinkmann, 2017:205). Under transkripsjonen blir det «konkrete» intervjuet, med tonefall, kroppsspråk, ironi, m.m. omgjort til noe abstrakt som ikke leseren av intervjuet kan oppfatte. Samtidig var jeg også oppmerksom på at setninger bestående av nøyaktig samme ord, kan ha ulik betydning. Derfor har jeg blitt nødt til å lese gjennom intervjuene flere ganger for å forsikre meg om at jeg har skrevet så korrekt som mulig. Som beskrevet i kapittel 3.1.4., har jeg opprettholdt kontakt med mine informanter i etterkant av intervjuene. Etter at transkriberingen var gjennomført fikk informantene en e-post med intervjuet «ferdig transkribert», hvor de hadde mulighet til å korrigere det jeg hadde skrevet. Dette er en valideringsprosess som Jordet (2007:112) beskriver som respondentvalidering. Informantene fikk med andre ord anledning til å se det jeg hadde skrevet og et par av informantene hadde noen få kommentarer til transkripsjonen. Notatene mine blir destruert når jeg har levert oppgaven.

4. Resultater og funn

I denne delen av oppgaven legger jeg frem mine resultater og funn fra observasjoner og intervjuer som har blitt gjort på de to skolene som jeg har brukt i undersøkelsen. Jeg har ordnet temaene med utgangspunkt i intervjuguiden, slik at jeg enklere kan få en oversikt over det informantene svarer og det jeg har observert.

4.1 Informantenes forståelse av tilpasset opplæring

4.1.1 På den offentlige skolen

Lærernes forståelse var at tilpasset opplæring alltid gjelder for alle elever. Deres overbevisning var at de må ha et godt samarbeid med hjemmet og at gode lærer-elev, og elev-elev-relasjoner er viktige for at tilpasningen skal lykkes i og med at man lærer best i samspill med andre. De mente også at det var enkelt å drive tilpasset opplæring når det var tilstrekkelig med lærere i klasserommet. De mente også at det var essensielt med variasjon i bruken av læremidler; denne variasjonen var viktig for informantene for å kunne drive tilpasset opplæring på en god måte. Å variere læringsmetodene kan sørge for at flere elever får den opplæringen som passer den enkelte og hans/hennes faglige og sosiale nivå.

Tilpasset opplæring skjer hele tiden, der og da, fra dag til dag. Noen lærere er gode «stuntpedagoger», disse er flinke til å se an undervisningen og gripe tak i de tilpasningene som må gjennomføres når det er aktuelt (Kilde: lærerintervju).

Med å være en god «stuntpedagog» mente informanten en pedagog som er godt faglig forberedt og kjenner sine elever godt. Dermed blir det enklere å kunne gjøre de tilpasningene det er behov for der og da. Men det virker som om dette kan være en tidkrevende prosess. Jeg oppfattet også at lærerne mente at man som lærer må vurdere «tilpasningsbehovet» hele tiden, men at tilpasset opplæring ikke nødvendigvis trenger å være vanskelig å gjennomføre.

4.1.2 På steinerskolen

Jeg fant at lærerne på steinerskolen forsto tilpasset opplæring som et begrep som gjelder alle elever, både de som er sterke og de som er svake, samt de som ligger «midt imellom». De så på gjennomføringen av tilpasset opplæring i praksis som utfordrende og var innforstått med at undervisningen må være svært godt gjennomtenkt og planlagt. For at elevene skal kunne

knytte seg til fagstoffet, må det fremstilles på en praktisk og konkret måte. Det er også viktig med repetisjon i undervisningen, selv om noen elever allerede har forstått det aktuelle fagstoffet. Det er veldig viktig at læreren ser hver enkelt elev og knytter gode relasjoner til ham/henne og at det er tilstrekkelig med lærere i undervisningen slik at alle elevene kan nå og få den hjelpen de har behov for. Det er også en regel at læreren følger elevene så mange år som mulig, noe som også vil styrke relasjonene mellom lærere og elever.

Det er viktig at du blir godt kjent med hver enkelt av dine elever, og dette tar tid. Når du er kjent med elevene, vet du når de har behov for hva. Dermed vil du også få greie på i hvilken grad elevene kan mestre ulike oppgaver. Når du lærer elevene å kjenne, kan du også formidle at det er godt nok at de gjør sitt beste (Kilde: lærerintervju).

Man skal ta hensyn til elevenes kunnskaper og ferdigheter som de har tilegnet seg utenfor skolearenaen så godt som mulig (Kilde: lærerintervju).

Informantene på steinerskolen mener på lik linje med informantene på offentlig skole at elevenes kunnskaper og ferdigheter utenfra, som for eksempel fritidsaktiviteter, er svært viktige å benytte seg av på skolen. Det er også nødvendig med et godt samarbeid med hjemmet.

4.2 Informantenes differensiering av undervisningen

4.2.1 På den offentlige skolen

Differensieringen på den offentlige skolen skjer hovedsakelig i klassens fellesskap, men dersom noen har behov for ekstra støtte, blir de tatt ut av klasserommet i et eget grupperom. Alle elevene skal følge det samme temaet, men de som trenger ekstra støtte bruker parallellbøker. Dette er bøker med enklere oppgaver enn de vanlige bøkene og som følger samme tema som disse. Elever som har behov for ekstra støtte, blir tatt ut av undervisningen i enkelte tilfeller og får forklart oppgavene på sitt nivå. Den læreren som ikke har hovedansvaret for undervisningen, leder disse gruppene.

Alle elevene bruker stort sett det samme lærestoffet, men jeg lager forenklete tekster til de elevene som har behov for dette. I engelsk følger noen av elevene det samme opplegget som de andre, men disse skriver ikke like mye som resten, fordi de skriver saktere (Kilde: lærerintervju).

Når det gjelder lekser, gis det eksempelvis i lesing lengre og vanskeligere lekser til dem som er flinkere, enn til de andre. I mattebøkene er det ulike nivåer som elevene kan velge; *rød*, *gul* og *blå* veg. Disse forskjellige nivåene har ulik vanskelighetsgrad.

4.2.2 På steinerskolen

Differensiering på steinerskolen foregår for det meste i klassens fellesskap. Her brukes nivådelte oppgaver og lekser samt variasjon av metoder i de ulike fagene. Igjen kommer det frem at det er viktig å kjenne elevene godt for å kunne vite hvordan man skal tilpasse opplæringen til den enkelte elevs nivå. Det blir også brukt kartleggingsprøver som hjelpemiddel for å finne riktig nivå til elevene, dermed får lærerne greie på hvilken vanskelighetsgrad arbeidsoppgaver bør ligge på. På slutten av skoledagen er det også leksehjelp, hvor lærerne hjelper hver enkelt elev med leksene.

Nivådelte matematikkleksler gis hver uke. Disse leksene har to sider, hvor den første siden har oppgaver som alle elevene skal kunne mestre. På den neste siden er det mer krevende oppgaver som de sterke elevene kan mestre. En av lærerne viste meg et eksempel på en slik lekse i matematikk, og hun forklarte:

Dette er kjent stoff som vi har gjennomgått tidligere. Alle elevene må gjøre første siden av leksen, mens de som mestrer neste side, skal også gjøre denne (Kilde: lærerintervju).

Det kommer også frem at det er viktig å ha tillit til elevene og deres ferdigheter. Samtidig er det også viktig å stille krav til dem. Dette kommer frem av de matematikkleksene som blir delt ut. Tilsvarende gjøres det i formtegningsoppgavene; lærerne differensierer undervisningen på den måten at de har en «grunnmur» av oppgaver som de vet at alle elevene kan mestre i ulik grad. Samtidig har de forberedt mer krevende oppgaver for de elevene som har behov for dette. I tillegg har alle elevene egne lesebøker som er tilpasset deres nivå.

Ut fra ovennevnte tolker jeg det slik at læreren har klart å differensiere undervisningen til klassen som helhet, samtidig som enkeltelever får oppgaver tilpasset deres nivå. Differensieringen skjer hovedsakelig i klassen som helhet, i tillegg ble noen få elever med spesielle behov (IOP) tatt ut i mindre grupper, eller i én-til-én-undervisning.

4.3 Tilrettelegging og gjennomføring av tilpasset opplæring

4.3.1 På den offentlige skolen

Undervisning i klassen som helhet (fellesskapsundervisning) er det mest vanlige på denne skolen; dette fordi oppfatningen er at læringen skjer best i fellesskap. På denne skolen får elevene individuelle ukeplaner hvor lekser er tilpasset elevenes nivå. De fleste elevene får de samme ukeplanene, mens de som har behov for enklere eller mer kompliserte oppgaver, får dette tilpasset sin ukeplan. De elevene som har behov for ekstra støtte, blir tatt ut på et grupperom med mange ulike konkreter. På dette trinnet var det én elev som hadde konsentrasjonsvansker, denne hadde av og til behov for å komme ut på et annet rom. Til dette formålet hadde skolen en spesialpedagog.

Vi har bl.a. en elev som har oppmerksomhetsvansker og som synes det er krevende å kunne holde fokuset i større grupper. Dermed passer det godt for denne eleven å kunne komme ut i en mindre gruppe og arbeide der (Kilde: lærerintervju).

Læreren/spesialpedagogen som tok ut denne eleven, tok også ut et fåtall andre elever slik at eleven skulle få øve seg på å lære sammen med andre.

Én av måtene som ble benyttet i undervisningen og som ble benyttet når de skulle gjennomføre og tilrettelegge for tilpasset opplæring, var stasjonsundervisning (se kapittel 4.4.1). På denne skolen benyttet de seg også av en såkalt læringsvenn; alle elevene hadde en å sitte ved siden av og forholde seg til. Her fikk elevene anledning til å samtale om fag med en annen klassekamerat. Lærerne mente det var for tidkrevende at alle elevene kunne få ordet om man ikke la det opp slik som nevnt ovenfor. Noen elever kan være sjenerte og ikke tørre å prate høyt i plenum, og dette var en måte å få alle til å øve seg på å diskutere fag med andre.

Én av matematikkøktene på den offentlige skolen var lagt opp slik at de aktuelle oppgavene ble gjennomgått i fellesskap. Lærer og elever gikk gjennom alle oppgavene sammen, og elevene fikk anledning til å komme med sine svar. Det var noen ulike tekstsvær. Selve tallet (svaret) var riktig, men elevene hadde formulert seg på ulike måter. Læreren ga også rom for at alle elevene skulle få tid og mulighet til å tenke og skrive svarene på oppgavene i bøkene sine, samtidig som hun gikk bort til én elev som var veldig ivrig på å få svare henne personlig. (Kilde: observasjon).

Dette er fellesskapsundervisning, også det som kalles for kateterundervisning. Noe som beskrives som en kombinasjon av *spørsmål og svar- sekvenser* i tillegg til *instruksjoner og arbeid*.

En annen tilrettelegging jeg observerte, var at lærerne hadde tilpasset leksene til denne klassen; elevene måtte øve mer på sj- og skj- lyder. Læreren brukte god tid på å forklare tekstene og gå gjennom de ulike sj- og skj-ordene elevene møtte, samtidig som hun stilte oppklarende spørsmål, som fikk elevene til å reflektere.

Læreplanen forteller hvordan vi kan gjennomføre undervisningen, dette er et verktøy som vi benytter oss av og justerer etter behov. Et eksempel er at vi har behov for å arbeide mer med sj-, og skj- lydene i klassen (Kilde: lærerintervju).

Tilretteleggingen gjøres for hele klassen, og de klarer å se behovet til klassen som fellesskap, samtidig som de ser behovet til den enkelte med tanke på den individuelle ukeplanen. Leseleksene var tilpasset hver elev. Lærerne brukte god tid på å se hva den enkelte elev hadde behov for med tanke på leksene og klarte å tilrettelegge både undervisningen og leksene.

4.3.2 På steinerskolen

Skoledagen på steinerskolen blir gjennomført og tilrettelagt etter hvordan de i henhold til sin pedagogikk mener elevene best mulig lærer. Dagen starter med de kognitive fagene, deretter med de kunstneriske og håndverksmessige fagene og til sist de bevegelige fagene som eurytmi og gymnastikk. Dette er forenklet sagt; «hodet, hjerte og hånd».

Skoledagene er lagt opp slik at elevene starter med hovedfag, som er dybdeundervisning hvor hovedsakelig et av basisfagene norsk, matte eller engelsk er hovedfokuset. Her er klassen vanligvis samlet. Av og til er noen av elevene ute ved behov. Etter hovedfag er det enkelttimer som gjentas rytmisk ukentlig, dette er blant annet fag som matematikk, norsk og andre kunnskapsfag. Deretter kommer de kunstneriske fagene som musikk, maling, forming, smie, sløyd eller håndarbeid. Til slutt på dagen er det gym, eurytmi eller andre aktiviteter som krever bevegelse (Kilde: lærerintervju).

På denne skolen brukes ikke fastlagte lærebøker og læremidler. Men læreren må tilrettelegge undervisningen ved planlegging og egen tilegnelse av lærestoff. Dette gjelder alt av fag-, og fortellerstoff. Det tyder på at lærerne på steinerskolen må bruke mere tid på planlegging og tilrettelegging av undervisningen enn det de må på den offentlige skolen. Som ett av

hjelpemidlene for å se elevens faglige ståsted, brukes av og til ferdige kartleggingsprøver. Disse skulle brukes med omhu og kun som en sjekklister kun for læreren.

I forbindelse med tilrettelegging og gjennomføring i musikk, observerte jeg følgende:

Elevene skulle spille på fiolin, og de tonene som skulle spilles, var skrevet på tavlen. Samtidig hadde lærerne skrevet ned hvilke melodier som skulle øves inn og spilles på sommeravslutningen. Det var to lærere som sto foran i klasserommet. Den ene læreren spilte fiolin og viste fingersettingen som elevene skulle bruke. Den andre læreren viste og forklarte hvilke toner og sanger elevene skulle spille. Det var også to elever med spesielle behov i klasserommet. Disse elevene hadde hver sin assistent med seg som hjalp dem med ett eget, egnet strengeinstrument (Kilde: observasjon).

Dette er også kateterundervisning/fellesskapsundervisning hvor alle elevene deltar og differensieringen skjer i klasserommets fellesskap. Bruken av tavlen som hjelpemiddel samt at den ene læreren spilte fiolin, så jeg var til hjelp for alle. Det var lite uro i timen, og alle elevene kunne henge med på det som skulle spilles, samtidig var det også god variasjon i arbeidsoppgavene. Det var forskjellige instrumenter i klasserommet som elevene kunne bruke, alt etter det elevene kunne mestre best og for å kunne variere best mulig.

4.4 Læremidler og arbeidsmåter som benyttes på skolene

4.4.1 På den offentlige skolen

På denne skolen brukes ulike læreverk i naturfag, matematikk, norsk, osv. Lærerne lager ulike arbeidsark og andre aktuelle oppgaver som er relevant for undervisningen.

Vi bruker ulike læreverk på alle trinn på skolen. Disse har vi gode erfaringer med. På denne skolen kombinerer vi bruken av mange forskjellige læremidler. Vi bruker også internett, for de ulike læreverkene har også fagstoff på nettet (Kilde: lærerintervju).

Siden de ulike læreverkene også hadde fagstoff på nettet måtte elevene kunne bruke PC ved oppgaveløsning. Skolen hadde imidlertid ikke nok PC-er til hver elev, så ble de nødt til å dele.

Det kom frem at stasjonsundervisning ble benyttet når det var dobbelttimer i matematikk. Først introduseres timens tema og deretter er det 20 minutters arbeid og aktivitet per stasjon, noe som informantene mente var passe arbeidstid på de forskjellige stasjonene. Her var det oppgaver på PC, i arbeidsbøkene (Multi), samt mattespill.

En annen arbeidsmåte de benyttet seg av var «læringsvenn», hvor to og to skulle samarbeide. Lærerne mente dette er fordelaktig fordi alle elevene på denne måten kan få øvd seg på å snakke og formulere det de nettopp har arbeidet med. Om de eksempelvis har lest en tekst, ble denne forklart til «læringsvennen» med elevenes egne ord. Dette er arbeidsmåter som lærerne har gode erfaringer med.

Elevene bygde insekthotell i sløydundervisningen. Dette foregikk som et tverrfaglig undervisningsopplegg, hvor både innarbeidelse av IKT-ferdigheter, lesing, skriving og tegning i tillegg til konstruksjon og bygging var en del av arbeidsoppgavene.

Hovedoppgaven i sløyden er å lage et insekthotell. Elevene har fått i oppgave å søke opp ordet insekthotell og se hva dette var, på nettet. Deretter fant de et design som de syntes så fint ut. Dette skulle de tegne ned på et ark. Nå bygger de dette i sløydetimen (Kilde: lærerintervju).

Denne aktiviteten observerte jeg også. Her deltok jeg sammen med elevene mens de bygget insekthotellene (de bygde ett hotell hver).

Fokus på dybdeundervisning var også et tema som ble tatt opp på denne offentlige skolen. Læreplanen skal revideres og det skal bli færre mål. Dette kan gi mer rom til å arbeide grundigere med temaer som lærerne ser at elevene har behov for, som i eksempelet når elevene på fjerde trinn hadde behov for å øve mer på sj-, og skj- lydene. Det kommer frem at informantene på denne skolen bruker læreplanen som et hjelpemiddel hvor de tør å gjøre de tilpasningene de har behov for til klassen. De bruker mer tid på et spesifikt tema enn det læreplanen sier at de skal gjøre.

På denne offentlige skolen observerte jeg bl.a. i norskundervisningen en arbeidsmåte for innøving og forbedring av håndskrift. Som nevnt i kapittel 4.3.1., hadde elevene på 4.trinn her behov for å øve mer på sj-, og skj- lydene. Dette gikk igjen i både lesing og skriving. I en annen norsktime observerte jeg dette:

Elevene skulle i denne timen også lære å få et bedre grep om blyanten og øve på stavskrift. Arbeidsoppgavene som ble gjennomført, ble gjort i læreverket Zeppelin i norsk. Alle elevene fikk utdelt en blyant med et trekantet viskelær rundt der de skulle gripe blyanten. Læreren forklarte at dette var for å «tvinge» dem til å få et riktig grep om blyanten. Først skulle elevene skrive ned noen ord med sj- og skj- lyder, som læreren hadde skrevet på tavlen. Deretter skulle de arbeide med en oppgave i arbeidsboken. Denne oppgaven gikk ut på å finne sj- ord som manglet i en tekst, noe som ble gjennomgått felles i klassen etterpå (Kilde: observasjon).

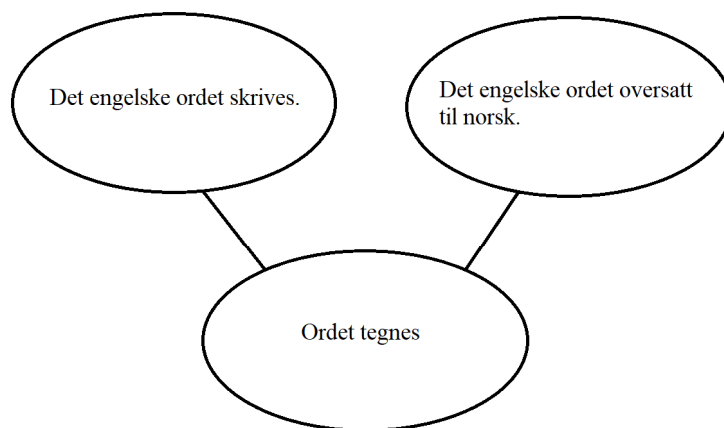
Dette er også fellesskapsundervisning. I dette eksempelet fremkommer det at læreboken har en sterk posisjon på denne offentlige skolen fremdeles. Jeg oppfatter at de «standardiserte» oppgavene som finnes i de ulike læreverkene gjør det enklere for lærerne å kunne planlegge undervisningen. De fikk i tillegg til det jeg beskrev over, øvd seg på å lage oppgaver som «læringsvennen» skulle løse, noe jeg tror utfordret dem til å skjerpe sansene og «presse» seg til å lage noe som kunne utfordre «læringsvennen». Med tanke på viskelæret på blyantene mener jeg at dette kan være et positivt knep for å øve opp riktig grep om blyanten, og jeg så at det faktisk virket, samtidig som lese- og skriveferdigheter ble innøvd.

I engelskundervisningen brukte de et læreverk som besto av en tekstbok, en arbeidsbok og en CD. Elevene sang en sang sammen med lærer ved hjelp av CD-en. Det ble også arbeidet med å tilegne seg et større ordforråd, både ved hjelp av sangen og ved arbeidet med oppgavene i engelskbøkene. De fikk samtidig øve seg på å snakke engelsk (Kilde: observasjon).

Elevene innøvet engelsk både ved lesing, skriving og sang. Ved siden av at læreverkene ble hyppig brukt i disse timene, var det fremdeles variasjon i øktene.

Her er et eksempel på en oppgave elevene fikk i engelskøkten jeg observerte:

Eksempel på oppgave i engelsk



Her skriver elevene en setning med ordet på engelsk.

(Kilde: observasjon).

Denne oppgaven gikk ut på at elevene skulle skrive et engelsk ord i boblen oppe til venstre, oversette ordet til norsk i boblen oppe til høyre, deretter tegne ordet i boblen som er nederst. Til slutt skulle elevene skrive en setning på engelsk som inneholder det aktuelle ordet.

Videre i intervjuene fikk jeg forklart at læreplanen skulle revideres og nye arbeidsmåter skulle utvikles i løpet av skoleåret. Dette skulle iverksettes til høsten 2019.

Her vil vi fokusere på dybdelæring; dette betyr at vi velger ett spesifikt emne i de ulike fagene og fordyper oss i dette i en periode på eksempelvis tre uker. Skolen vil her fokusere på kjerneelementene i fagene og satse på å ha færre mål (Kilde: lærerintervju).

Det fremgår av dette at skolen ønsker å gjøre endringer i arbeidsmåtene fordi de opplever at det er for mange mål som skal oppnås på oppstykkede perioder. Da vil det gi mer rom til å arbeide med de temaer elevene har behov for.

4.4.2 På steinerskolen

Læremidlene som blir benyttet på steinerskolen er periodehefter (silkebøker), tavle (eksempelvis tavletegninger), øvelsesbøker, tegne- og malesaker samt musikkinstrumenter. Periodeheftene produseres på grunnlag av lærerens fremlegging av lærestoffet. Dette gjenforteller, illustrerer og utformer elevene på sin personlige måte i periodeheftene. Mye er basert på lærernes formidlingsevne og «den gode samtalen». Det er en god del muntlige fortellinger i form av eventyr og fagstoff som læreren må kunne utenat.

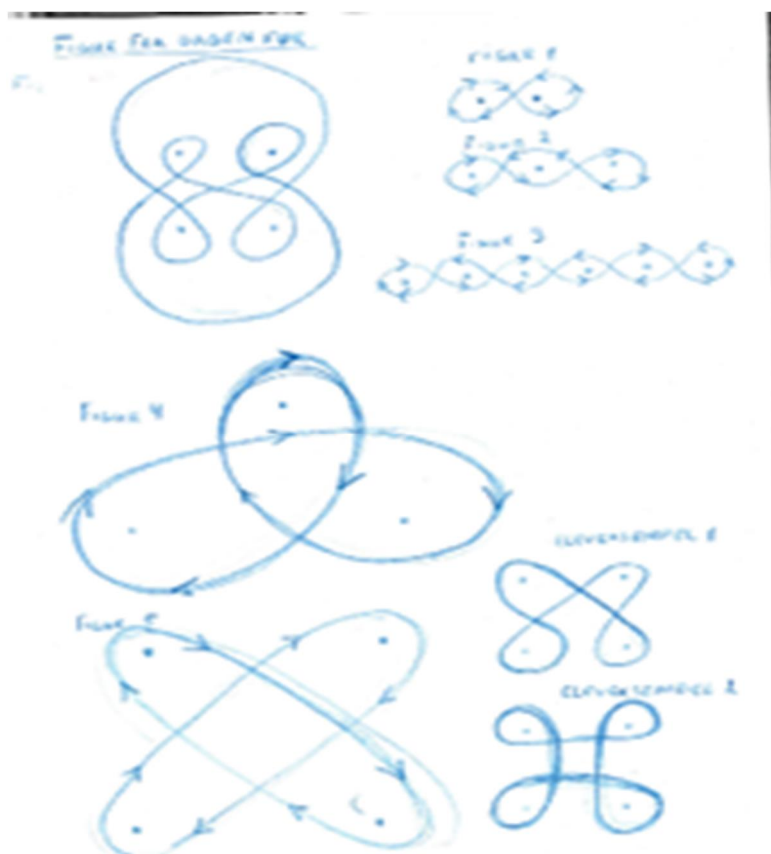
De læremidlene vi bruker er tavle, silkebøker (periodehefter) og øvelsesbøker, som er de bøkene man kladder i før man fører inn i silkebøkene. Vi har også, på de lavere trinnene, noen småtavler som elevene kan tegne og viske ut til de og læreren er fornøyd med arbeidet. Ellers bruker vi f.eks. kastanjer og bønner når vi skal arbeide med de ulike regneartene. I tillegg bruker vi også det vi finner ute i naturen i undervisningen. (Kilde: lærerintervju).

Lærerne må på egenhånd hente undervisningsstoff fra forskjellige kilder som for eksempel eventyrbøker, legendesamlinger, ulike fortellinger om ur-yrkene (dvs. bonden, fiskeren, sjømannen og jegeren) og lærebøker i matematikk, naturfag, samfunnsfag, osv. Lærerne på steinerskolen har gjerne større frihet og flere valgmuligheter i undervisningsopplegget enn de har på offentlig skole. Ellers får de gjennom samtaler med sine kollegaer inspirasjon til hvordan lærestoffet kan formidles til klassen. Men dette er også noe som gjør det krevende å forberede seg til undervisningen, siden lærerne ikke har fastlagte læreverk å forholde seg til. På steinerskolen fremgår det at læreren er det viktigste læremiddelet i klassen. Det kreves av læreren at han/hun må kunne fagstoffet utenat og må kunne levendegjøre det i undervisningen.

Det samsvarer med den observasjonen jeg gjorde av en undervisningsøkt i formtegnning. Der hadde læreren utarbeidet en oppgavebok med formtegninger, med eksempler fra de helt enkle til de mest kompliserte former.

Læreren delte ut noen store kladdeark til elevene, og de hadde fått beskjed om å finne frem tre ulike farger: rød, gul og blå. Deretter tegnet han opp noen punkter og noen mønstre på tavlen. Så tok han et farget kritt og viste først på tavlen hvordan elevene skulle lage formene. Elevene skulle så prøve selv på kladdearket. Da elevene tegnet linjene rundt punktene, forklarte læreren at linjene skulle gå over det første punktet og deretter under det andre punktet og så videre. Videre tegnet læreren opp tre punkter som dannet en tenkt trekant. «Hvis linjene tegnes over det øverste punktet og under det andre punktet og til slutt over det tredje punktet, hvilken figur tror dere vi får da?» spurte læreren. (Kilde: observasjon).

Eksempler på formtegningsoppgaver vises under. Disse formtegningene har jeg kopiert fra tavlen som læreren hadde illustrert.



(Kilde: observasjon).

Hovedfagsperioden er lagt opp slik at elevene skal kunne arbeide med et gitt tema, deretter skal de sove på dette for så å bearbeide temaet neste dag. Slik arbeider de med samme tema i

2 til 5 uker, før de starter med et nytt fordypnings-fag. Det sentrale her er at man skal kunne gå i dybden på temaet man har.

Tavletegninger er en viktig kunstnerisk inspirasjonskilde som brukes for å inspirere og skape forventning hos elevene ved begynnelsen på et nytt tema. Under viser jeg et eksempel på en tavletegning. Dette er en tavletegning produsert av læreren som jeg har fotografert:



(Kilde: observasjon).

Bildet over er en illustrasjon fra historien om David og Goliat, som er et tema fra KRLE-faget.

Lærerne mener det er viktig med praktiske arbeidsmåter ut fra det elevene kan se og er kjent med.

Elevene bruker også egen kropp i matteundervisningen; her lærer de først begreper som favn, alen, tommer, o.l. som er størrelser som de finner på kroppen. Når elevene mestrer dette til en viss grad, starter vi med cm, dm, m, osv. (Kilde: lærerintervju).

En annen praktisk arbeidsmåte som eksempelvis ble brukt i matematikkundervisningen var å lage en krambod. Her skulle elevene lage liksompenge og vafler.

Elevene betaler da f.eks. en femtilapp for en vaffel som koster tjuufem kroner. Her må elevene finne ut hvor mange penger kjøperen skal ha tilbake ó praktisk matematikk, med andre ord (Kilde: lærerintervju).

Dette er en konkret måte å arbeide med matematikk på, og elevene må her kommunisere med hverandre og sammen løse de ulike oppgavene.

5. Drøfting

I denne delen av oppgaven trekker jeg frem likhetene og forskjellene jeg har funnet på de to skolene. Her vil jeg koble funnene mine sammen med den teorien jeg har beskrevet i teorikapittelet. Jeg har gjort kategoriseringer i dette kapittelet tilsvarende i kapittelet som omhandler resultater og funn. Til slutt i dette kapittelet vil jeg gjøre en kort sammenfatning av denne delen av oppgaven. Likhetene jeg fant ligger hovedsakelig i *informantenes forståelse av tilpasset opplæring* og i *differensiering av tilpasset opplæring*. Forskjellene jeg fant ligger hovedsakelig i *tilrettelegging & gjennomføring av tilpasset opplæring* og i *læremidler & arbeidsmåter som benyttes*.

5.1 Følgende likheter fant jeg

5.1.1 Informantenes forståelse av tilpasset opplæring

Informantene mine mener at tilpasset opplæring ikke er vanskelig å gjennomføre i praksis. Dette samsvarer ikke med Lillejords (2006) påstand om at tilpasset opplæring er vanskelig å gjennomføre i praksis og at dette kun er en pedagogisk idealforestilling. Lærerne var ganske enige i at tilpasset opplæring er viktig å tilstrebe, samt absolutt mulig å gjennomføre. På begge skolene presiserte lærerne at kjennskap til elevene, og i tillegg være godt forberedt til timene, er svært viktig for å kunne tilpasse opplæringen på en best mulig måte. De opplevde dermed at det på denne måten ble lettere å tilpasse undervisningen ved behov.

Videre er en av likhetene jeg fant, at forståelsen av tilpasset opplæring er ganske sammenfallende på de to skolene. Tilpasset opplæring dreier seg ikke kun om individuell tilpasning, men heller om en større helhet, med andre ord alle elever, lærere og foreldre/foresatte. De ser på samspillet mellom individ og omgivelser som viktig med tanke på å kunne tilpasse opplæringen (Nordahl, 2007). Dette viser at de har en bred forståelse av tilpasset opplæring. Videre mener også informantene at begrepet heller ikke kun omhandler elevenes faglige utvikling, men også deres personlige utvikling; at tilpasset opplæring dreier seg om å danne hele mennesket, noe som Engen (2010) og Håstein & Werner (2003) også hevder.

Informantene på begge skoler peker på at lærertetthet og kjennskap til elevene ó dvs. lærer-elev-relasjoner, samt elev-elev-relasjoner er svært viktig for å kunne drive god tilpasset undervisning og for å kunne utdanne elevene. Læringen og tilpasningen til den enkelte elev er

avhengig av dette samspillet mellom lærer, elev og fag ó noe «den didaktiske trekanten» viser til, som jeg forklarte i kapittel 2.1.7. Med god kjennskap og gode relasjoner til elevene blir det enklere for læreren å gjøre de riktige prioriteringene og handlingene, noe som vil hjelpe elevene å knytte seg til det aktuelle fagstoffet. Når en lærer skal formidle fagstoff på en god måte for elevene, må han altså kjenne hver enkelt elev svært godt (Haug, 2010:103).

Det virker også slik at lærerne på begge skolene hadde en forståelse av at elevenes aktivitet var svært viktig med tanke på elevenes læring. Gode eksempler på elev- og aktivitetsorientert undervisning er tilordning av krambod på steinerskolen og bygging av insekthotell på offentlig skole. På steinerskolens krambod ble det laget «boder» hvor elevene kunne selge og kjøpe ulike varer med «penger» som de hadde laget selv. På den offentlige skolen var ett av temaene «insekthotell», dette fikk jeg anledning til å observere, samtidig som jeg fikk det forklart i intervjuene. Her var elevene aktive deltakere i prosessen med dette arbeidet. Olga Dysthe (2001) forklarte blant annet at læring skjer gjennom deltakelse og samspill mellom ulike deltakere. Samtidig er språk og kommunikasjon viktig i læringsprosessene. Noe også Lyngsnes & Rismark (2014) og Jordet, (2010) hevder er viktige faktorer. Dette er noe jeg ser sammenfaller med det sosiokulturelle læringssynet. Læringen som skjer, er langt større enn det som foregår i elevenes hode, for vi må også se på de omgivelsene læringen forekommer i. Da elevene deltok i disse ulike aktivitetene, ble de nødt til å kommunisere med hverandre og dermed også involvere seg i stor grad i undervisningen. Her er elevene aktive deltakere i sin egen læringsprosess.

5.1.2 Informantenes differensiering av undervisningen

En annen likhet jeg fant ved de to skolene, var at undervisningen hovedsakelig foregikk i klassens fellesskap. Forskning viser at det å inkludere elevene i klassens fellesskap vil forbedre resultatene til de skolene som sørger for en slik inkludering (Person & Person, 2011). Igjen ser vi at læringen skjer best i fellesskap som Lyngsnes & Rismark (2014) og Jordet, (2010) hevder. Dette var samme oppfatning som mine informanter hadde. Alle elevene var inne i klasserommet så mye som mulig på begge skolene, i tillegg var det god lærertetthet i klasserommene. Det var to til tre lærere/assistenter inne i klassen mesteparten av tiden, som gjorde at elevene raskere kunne få den hjelpen de hadde behov for. Samtidig hadde elevene hatt de samme lærerne over flere år på begge skoler. Siden alle elevene stort sett var inne i klasserommene hele tiden, ser jeg at det sosiokulturelle læringssynet enten bevisst eller ubevisst spiller en viktig rolle i de ulike klassemiljøene. Da får elevene på begge skolene

anledning til å spille på hverandres kunnskaper og ferdigheter og gjøre hverandre bedre. Det er viktig å ta utgangspunkt i og vektlegge fellesskapet og hele det kollektive systemet som klassen er, for å få best mulig utbytte av undervisningen (Overland, & Nordahl, 2015). Med andre ord ser jeg en undervisning hvor alle elevene får opplæring tilpasset sitt nivå innenfor klassens sosiale fellesskap. Innenfor rammene av dette kulturelle og sosiale fellesskapet vil elevenes individuelle utvikling bli stimulert på en god måte (Jordet, 2010).

I begge klassene jeg observerte, var det elever som hadde behov for ekstra/spesielle tiltak. På den offentlige skolen hadde en av elevene utfordringer med konsentrasjon hvis det ble mye «lyd» i klasserommet. Derfor hadde lærerne gjort en tilpasning til denne eleven ved at hun ble tatt ut i en mindre gruppe med kun et par andre elever, når det ble for høyt lydnivå. På denne måten kunne eleven igjen fokus til sitt skolearbeid. På steinerskolen var det også en elev som hadde utfordring med konsentrasjon. Denne eleven hadde gjort en avtale med læreren; han fikk mulighet til å tegne på et eget ark om han følte at han mistet fokus ó ved denne aktiviteten klarte han likevel å være inne i klasserommets fellesskap og følge med på det som foregikk. På denne måten ser jeg at det individuelle blir vektlagt, slik kunnskapsløftet sier skal gjøres; elevene var inkludert i klassemiljøet (Berg og Nes, 2007).

5.2 Følgende forskjeller fant jeg

5.2.1 Tilrettelegging og gjennomføring av tilpasset opplæring

Måten lærerne møtte elevene på om morgenen, var forskjellig på de to skolene. På steinerskolen foregikk det slik at elevene ventet på læreren i gangen utenfor sitt klasserom og når læreren kom og låste opp, sto elevene oppstilt på rekke og gikk inn i klasserommet én etter én etter å ha håndhilst på læreren. Informantene på steinerskolen kunne fortelle at de på denne måten fikk anledning til å se hver enkelt elev og kommunisere kort med dem på veg inn i klasserommet. Samtidig hevder Terje Manger (2010) viktigheten av at elevene skal lære vennlighet og høflighet overfor andre, noe som er essensielt for å kunne utvikle gode sosiale relasjoner. Den første personen som elevene møter på veg inn i klasserommet, er læreren, som dermed får muligheten til å «sette standarden» og føle litt på hvordan elevene har det.

På den offentlige skolen starter skoledagen annerledes. Der var det oppstilling ved pulter og «god morgen» etter at læreren hadde småpratet med de elevene som hadde kommet tidligst.

Her får ikke hver enkelt elev hilst personlig på læreren. Det er dermed ikke like lett for denne læreren å se hver enkelt elev.

Alle personer har innflytelse på de omgivelsene de er en del av, både indirekte og direkte, og ifølge Nordal (2007) vil det være en interaksjon mellom den enkelte person og omgivelsene. I denne interaksjonen kan hver enkelt påvirke omgivelsene som han eller hun deltar i.

Skole-hjem-samarbeidet på de to skolene var ulik. Kontaktlæreren på steinerskolen kunne fortelle at han besøkte elevene sine hjemme. Dermed fikk han mulighet til å lære elevene bedre å kjenne. Haug (2010) presiserer viktigheten av å ha gode relasjoner og god kjennskap til elevene sine. Denne kontakten som kontaktlæreren på steinerskolen har med elevene sine, vil hjelpe ham til å gjøre de prioriteringene han har behov for med tanke på det fagstoffet som elevene skal lære. Dette vil også skape et bedre forhold mellom lærer og elev, samtidig som forholdet mellom fag og elev kan styrkes ved at læreren kjenner litt til elevens hjemmemiljø. Kontaktlæreren på den offentlige skolen besøkte ikke elevene hjemme eller på ulike aktiviteter.

5.2.2 Læremidler og arbeidsmåter som benyttes på skolene

På den offentlige skolen er ferdigproduserte lærebøker og bruk av PC er fremtredende. Dette ble bekreftet av informantene på den offentlige skolen. Dette er på grunn av at lærebøkene er tilknyttet nettsider ó noe som blant annet gir flere oppgaver. Jeg forklarte tidligere i oppgaven at når lærerne på offentlig skole planlegger undervisningen, er læreboken fremtredende og blant de ressursene som er viktigst, noe som sammenfaller med det Hodgson, Rønning, & Tomlinson (2012) hevdet; at læreboken har en svært sterk stilling i skolen i dag (noe jeg pekte på i kapittel 2.4.3.).

Selv om det var mye bruk av læreboken på den offentlige skolen, betyr ikke dette at elevene ikke skapte noe selv. På den offentlige skolen bygde elevene som sagt insekthotell i sløyden. Det kom frem av intervjuene at elevene hadde fått i oppgave å finne instruksjoner på internett på hvordan insekthotell kunne bygges. Dette sammenfaller med målet i læreplanen om at elevene skal «søke etter informasjon, skape, lagre og gjenfinne tekster ved hjelp av digitale verktøy» (Utdanningsdirektoratet, 2013, skriftlig kommunikasjon). Jeg fikk forklart at elevene hadde søkt på internett og funnet informasjon i form av tekst og bilder hvordan innsekthoteller kunne se ut. Dette er et eksempel på en sosial aktivitet, med god samhandling elevene seg

imellom, samtidig som lærerne var aktive i denne læringsprosessen. Elevene fikk samarbeidet med hverandre og lærer om oppgaven.

Det er positivt at elevene får anledning til å skape noe selv. Dette bygges på et sosiokulturelt læringssyn, hvor sosial samhandling og språklig aktivitet står i sentrum av læringsaktivitetene. Dette beskrives som den nærmeste utviklingssonen, noe jeg forklarte i kap. 2.1.6. Her kommer elevenes spontane begreper inn i tillegg til stor grad av interaksjon mellom lærer og elever. Her forklarte Jordet (2010) at jo mer omfattende disse faktorene er (spontane begreper og lærerens interaksjon med elevene), jo mer lærer elevene. Lyngsnes & Rismark (2014) beskriver dette som en videreføring av Piagets kognitive teori. Denne går blant annet ut på at man må handle aktivt for å kunne tilegne seg nytt lærestoff (Lyngsnes & Rismark, 2014:67). Derfor er det viktig at elevene i større grad får anledning til å skape noe på egenhånd, det vil si at de bør få muligheten til å tenke kreativt, og uten en «fasit». Jeg mener at elevene på denne måten kan få et bedre eierskap til fagstoffet.

På steinerskolen har de derimot ikke samme fokus på digitale hjelpemidler som de har på offentlig skole. Digitale hjelpemidler begynner de med først senere på barnetrinnet. I steinerskolens læreplan står det om skriving at elevene på fjerde trinn skal kunne «skrive av en fellestekst fra papir eller tavle» (Steinerskoleforbundet, 2015:11).

Av arbeidsmåter og læremidler som benyttes på steinerskolen, fant jeg at læreren som formidler og elevene som skapere i større grad er viktig i steinerpedagogikken, enn på offentlig skole. Med tanke på elevene som skapere ønsker jeg å trekke frem periodeheftene, som elevene lagde på steinerskolen. Kvalvaag (2004) hevdet at periodeheftene er et produkt preget av personlighet og originalitet. Dette er noe som skal gjenspeile elevenes egne erfaringer og opplevelser ved fagstoffet. Dette vil skape en god «grunnmur» for det faglige innholdet elevene skal tilegne seg. Samtidig vil arbeidet med periodeheftene gi et personlig preg, noe som vil hjelpe elevene til å skape sterkere bånd til fagstoffet som skal læres. I mine observasjoner så jeg at elevene på steinerskolen arbeidet med å produsere slike periodehefter. De fikk muligheten til å skape sine egne læremidler, og på denne måten ble elevene i stor grad involvert i sin egen læring. Dette bekreftes også av Jordet (2010:237).

Dybdeundervisning er også et tema jeg fant var ulikt på de to skolene. På steinerskolen hadde de periodeundervisning. Jeg beskrev tidligere at elevene i hovedfag møter ulike emner som krever jevnlig øvelse og som samtidig sikter mot opparbeidelse av ferdigheter (Kvalvaag, 2004:12). Jeg observert at elevene på steinerskolen hadde formtegnning, som er et tema i

matematikken og er forløper til frihåndsgeometri. Elevene øvde seg på å lage ulike former, som skulle fargelegges og skyggelegges. Målet med formtegning er ifølge Laura Emberly-Stine & Ernst Schuberth (1999) at elevene skal trenes opp til å skape harmonisk balanse i rommet. Elevene lærer i dette faget å se mønstre og speilinger m.m. Elevene på skolen hvor jeg observerte, benyttet seg ikke av passer og linjal på dette trinnet, noe Thaulow (2016) presiserte viktigheten av.

Dybdeundervisning var ikke fremtredende på den offentlige skolen. De fulgte læreplanen som gjelder den offentlige skolen. Dybdeundervisning kan hjelpe elevene med å trene opp fokus og konsentrasjon. Bachmann & Haug (2006:45) bemerket at når det skjer hyppige skifter og ved for mye variasjon mellom aktiviteter og tema i undervisningen, vil dette hindre fordykning og fokus. Samtidig vil overflatelæring fremmes. Rektoren fortalte at det i løpet av neste skoleår skulle arbeides med en ny læreplan, hvor fokus på dybdelæring vil stå sentralt. Her er det et mål om at undervisningen i et gitt fag skal foregå i en periode på ca. tre uker om gangen, og at det samme tema skal gjelde i denne perioden. Dette temaet vil bli tatt opp igjen, eller bygges videre på senere i løpet av skoleåret. Hvis ulike emner kommer litt nå og litt da, vil mye mer av fagstoffet bli glemt fordi det er hyppige skifter mellom temaene (Bachmann & Haug, 2006).

Jeg observerte og hørte fra informantene hvordan skrive- og leseopplæringen foregår på de ulike trinnene. På den offentlige skolen hadde de fokus på lesing i alle fag, som betyr at leseleksene for eksempel kunne være fra naturfagsbøkene. Samtidig hadde elevene på den offentlige skolen en forestilling den første dagen jeg observerte, hvor de leste opp selvskrevede dikt. I læreplanen i norsk står det at elevene skal kunne «skrive enkle fortellende, beskrivende og argumenterende tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013, skriftlig kommunikasjon). Elevene fremførte disse diktene for 1., 2. og 3. trinn på skolen sin den første dagen jeg observerte på den offentlige skolen. Her kommer det sosiokulturelle læringssynet inn. For læring skjer i sosiale og kulturelle fellesskap hvor individet samarbeider med andre i forskjellige former for sosial praksis (Jordet, 2010:188). I denne situasjonen hadde elevene i fjerde klasse øvd på å fremføre diktene for de yngre elevene. Fjerde klasse fungerte her som stillaser for de andre elevene og var gode rollemodeller for hvordan en slik fremføring kan gjennomføres.

Steinerskolens læreplan har også mål innen skriveopplæringen. Dette høres slik ut: «lese ukjente tekster høyt og stille, i samsvar med den enkeltes leseutvikling» (Steinerskoleforbundet, 2015:11). Klassen jeg observerte på steinerskolen hadde begynte

dagen med et kvarter lesing, hvor lærerne gikk rundt og hørte på når elevene leste og spurte dem om hva teksten handlet om.

I begge situasjonene er læreren tilgjengelig for elevene og kan hjelpe dem i læringsprosessen, slik at de kan få muligheten til å få en pekepinn på hvordan de leser og om de har forstått det de holder på med. Dette sammenfaller med den didaktiske trekanten (Haug, 2010).

5.3 Kort sammendrag

5.3.1 Formålet med oppgaven

I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg gjennomført en kvalitativ studie hvor jeg har kombinert observasjon med intervju, noe som også kalles for metodetriangulering (Jordet, 2007). Mine resultater er drøftet opp mot relevant teori, samt at jeg har sammenlignet funnene fra begge skoler jeg har vært på. Målet med denne oppgaven er å få svar på følgende problemstilling: *Hvordan forstås og praktiseres prinsippet tilpasset opplæring på offentlig skole og på steinerskolen og hvilke læremidler og arbeidsmåter er det som hovedsakelig benyttes for å fremme læringen?* For å belyse og besvare denne problemstillingen har jeg formulert disse spørsmålene:

- *Hvordan forstår informantene begrepet tilpasset opplæring?*
- *Hvordan differensierer informantene undervisningen ved tilpasset opplæring?*
- *Hvordan tilrettelegger og gjennomfører informantene tilpasset opplæring?*
- *Hvilke læremidler og arbeidsmåter benyttes på skolene?*

5.3.2 Forståelse av tilpasset opplæring

Noe vi kan lære av funnene, er at tilpasset opplæring krever flere ressurser på trinnet, at lærerne følger elevene gjennom flere år, samtidig som at skoledagen organiseres slik at elevene er mest mulig inkludert i klassens fellesskap ó med andre ord et systemperspektiv. Nordahl (2007) forklarer dette som et samspill mellom individ og omgivelser. Disse er blant faktorene som mine informanter mener er viktige for å kunne drive tilpasset opplæring.

Videre blir begrepet tilpasset opplæring sett på både som et vanskelig og et enkelt tema for lærerne. Det er et vanskelig tema om man ikke klarer å bli kjent med elevene sine; da vil det nødvendigvis bli vanskeligere å møte elevene på deres premisser. Tilpasset opplæring blir

derimot enklere å få til om du kjenner elevene dine godt og helst kan følge dem fra første skoleår av og videre inn i skolegangen, gjerne til og med 7. trinn. Den ene informantene på steinerskolen forklarte at hans oppgave som lærer, er å holde liv i den gnisten som elevene har når de starter på skolen. Lærerens viktigste oppgave er å motivere elevene til videre læring, slik at denne «gnisten» kan bli til en ild som brenner livet ut. Her ser jeg at lærerne må kjenne elevene godt for å kunne gjennomføre tilpasset opplæring. Om lærerne lærer elevene å kjenne, samtidig som det er tilstrekkelig med lærere og assistenter i undervisningen, vil det bli enklere å drive tilpasset opplæring og samtidig enklere å danne hele mennesket, sier blant annet Engen (2010) og Håstein & Werner (2003). Det tyder på at om disse overnevnte kriteriene oppfylles, vil tilpasset opplæring bli enklere å gjennomføre.

I tillegg til de overnevnte kriteriene, er begge skolene samstemte i at klassen bør være samlet så mye som mulig, noe som gjerne vil medføre at elevene kan dra veksler på hverandres kunnskaper. Person & Person (2011) hevder at ved de skolene hvor alle elevene blir inkludert i klassens fellesskap, vil det bli et bedre faglig utbytte. Det blir også enklere for lærerne å møte alle elevene inne i klasserommet om det er større lærertetthet. Da blir det lettere for lærerne å møte elevenes forskjellige behov, de kan samarbeide om undervisningen og det blir mer ro og fokus i timen.

5.3.3 Differensiering av tilpasset opplæring

Relasjoner er viktige for å kunne tilpasse opplæring og for å kunne differensiere best mulig til hver enkelt elev. Relasjonene mellom lærer, elev og fag danner den didaktiske trekanten (Haug, 2010). Et besøk av læreren på fotballbanen eller i konserthallen kan få eleven til å føle at læreren bryr seg om eleven. Dette kan være med på å knytte kontakt mellom dem, samtidig blir det også enklere for læreren å vite hvordan han kan knytte det faglige opp mot fritidsaktiviteter der hvor dette er mulig. Det handler om å anerkjenne elevenes sosiokulturelle bakgrunn for å kunne tilpasse opplæringen best mulig (Engen, 2010). Denne type forståelse var også lik på begge skolene jeg gjorde mitt forskningsarbeid.

Ut fra det jeg har beskrevet over tyder det på at begge skolene satser på en tilpasset opplæring, hvor systemperspektivet vektlegges. Dette er fordi de tar utgangspunkt i klassens kollektivitet og fellesskap i klasseromssituasjonen og de differensierer i stor grad i klassens fellesskap (Overland & Nordahl, 2015). Det å inkludere elevene i de situasjonene hvor de kan mestre det faglige sammen med resten av klassen, er viktig. Samtidig er det også viktig å gjøre det motsatte, om nødvendig. Her tenker jeg på en av elevene på den offentlige skolen. Denne

eleven ble lett ufokusert hvis vedkommende fikk for mange inntrykk om gangen. Derfor ble eleven tatt ut av timen i en mindre gruppe med to andre elever og en av lærerne, noe som hjalp denne eleven med å få konsentrasjonen tilbake. I tillegg har vi eleven på steinerskolen som også lett ble ufokusert. Denne eleven fikk mulighet til å tegne mens han hørte på læreren i klasserommets fellesskap.

5.3.4 Tilrettelegging og gjennomføring av tilpasset opplæring

Det kommer frem noen ulikheter med tanke på tilrettelegging og gjennomføring av tilpasset opplæring. Ut fra mine studier tyder det på at undervisning som er basert på en elev- og aktivitetsorientert pedagogikk, vil bidra til økt læring hos elevene (Haug, 2010). Jeg oppfatter at det i større grad var en elev- og aktivitetsorientert pedagogikk på steinerskolen enn det som var tilfellet på den offentlige skolen. Her tenker jeg blant annet på periodeheftet som en viktig faktor. Jakob Kvalvaag (2004) peker på dette som en arbeidsbok som skal gjenspeile alle elevenes egne erfarte opplevelser. Jeg ser ut ifra mine studier at arbeidet med periodeheftene får elevene mer involvert i sin egen læringsprosess, de blir mer aktive når de får anledning til å tegne, undersøke selv, selvsagt med veiledning fra læreren i ulik grad. På den offentlige skolen var det, som Hodgson, Rønning, & Tomlinson, (2012) peker på, hadde derimot den ferdigproduserte læreboken en sterk stilling.

Videre kommer det frem i denne studien at dybdeundervisning vil hjelpe elevene til å huske fagstoff bedre. Om det blir for mange og hyppige skifter og alt for stor variasjon mellom de ulike aktivitetene, påpeker Bachmann og Haug (2006:45) at dette vil fremme overflatelæring. Det er viktig med varierte oppgaver, samtidig som variasjonen ikke blir så stor at man ikke klarer å dykke dypt i noe. Dette kom blant annet frem i intervjuet av rektoren på den offentlige skolen, som tok opp den kommende endringen av læreplanen. Gjennom dybdeundervisning tyder det på at det blir enklere å gjennomføre og tilrettelegge for tilpasset opplæring. Periodeundervisningen som foregår på steinerskolen, er etter min oppfatning et godt eksempel på dybdeundervisning. Her møter elevene ulike fag, hvor målet er opparbeidelse av ferdigheter gjennom jevnlig øvelse (Kvalvaag, 2004:12).

5.3.5 Læremidler og arbeidsmåter som benyttes

På den offentlige skolen benyttes læreverker i alle fag. De fleste læreverkene har tilhørende nettsider, slik at bruk av PC er nødvendig. Læreverkene har også nivådelte bøker for å kunne differensiere undervisningen. Arbeidsmetodene er hovedsakelig fellesskapsundervisning, som

Markussen m.fl. (2015) peker på. Fellesskapsundervisning (kateterundervisning) vil si lærerstyrt undervisning, kombinert med eller uten tavlebruk, spørsmål og svar, samt individuelle elevarbeider Dette er mest utbredt blant undervisningsformene i norske klasserom i den offentlige skolen. I mindre grad benyttes «læringsvenn» og stasjonsarbeid. Bygging av insekthotell er et unntak på dette. Her søkte elevene på internett og fant informasjon i form av tekst og bilder hvordan insekthoteller kunne se ut. Dette er et eksempel på en sosial aktivitet, med god samhandling elevene seg imellom, samtidig som lærerne var aktive i denne læringsprosessen.

På steinerskolen produserer de sine egne lærebøker (periodehefter). Her vil de sannsynligvis få et bedre eierskap til det aktuelle fagstoffet som skal læres, ifølge Jakob Kvalvaag (2004), noe som også bekreftes av Jordet (2010:237). Dette kan hjelpe elevene til ikke bare å bli oppdratt til å møte dagens samfunn, men de blir i stand til å kunne prege morgendagens samfunn på en nyskapende, kunnskapsrik og selvstendig måte (Steinerskoleforbundet, 2014).

En annen god tilnæringsmåte er blant annet å ha fremføringer. Det å kunne forberede klassen til fremføringer, kan være en god motivasjonsfaktor blant annet i skrive- og leseundervisningen. Her kommer det frem at mye læring skjer gjennom at elevene får være deltakere i sin egen læring og at de får lære i samspill med hverandre (Dysthe, 2001). Fremføringer kan her være en god måte å hjelpe elevene til aktiv deltakelse i sin læring. På den offentlige skolen så jeg at elevene ble stolte da de presenterte de sangene og diktene som de hadde øvd på. Det å ha et slikt mål med undervisningen, tror jeg kan motivere elevene til å gjøre en god jobb på skolen. Det kommer også frem fra denne studien at elevene i størst mulig grad får anledning til å delta og være kreative i sin egen læringsprosess.

6. Avsluttende kommentarer

Jeg har nå fremlagt likhetene og forskjellene i forståelsen og praktisering av tilpasset opplæring på den offentlige skolen og steinerskolen. Dette er funn som kommer frem når man fokuserer på bruken av arbeidsmetoder og læremidler.

Hovedfunnene er at begge skoler har en svært sammenfallene oppfatning av hva tilpasset opplæring innebærer, men i bruk av arbeidsmetoder og læremidler viser det seg å være betydelige forskjeller. Jeg mener også at funnene er overførbare på de to skoleslagene.

Målet med undervisningen er generelt det samme i begge skoleslag, selv om midlene er ganske forskjellige.

Hva som til syvende og sist er de beste alternativene for å lykkes, har ikke vært målet i denne undersøkelsen; det var kun å finne likheter og forskjeller.

6.1 Videre forskning

En videre forskningsoppgave kunne være å finne ut hvordan de forskjellige undervisningsmetoder virker på lengere sikt, kanskje i et tidsperspektiv på 10 år?

Mer spesifikt kan forskningsspørsmål være: Hva er effekten av å produsere sine egne læremidler, kontra effekten av å bruke ferdigproduserte lærebøker?

Med tanke på den nye læreplanen som snart skal implementeres: Hvilken effekt har dybdeundervisning på elevene?

På den offentlige skolen er bruken av PC større enn bruken på steinerskolen. Hva er effekten av PC-bruk fra et tidlig stadium kontra et større fokus på bruk av håndskrift? Disse temaene mener jeg er spennende å ta tak i. Nå skal det også sies at jeg tror begge skoler har mye å lære av hverandre.

Litteraturliste

Andersen, E. W. (2017, 13. november). Jønslrud skole tar undervisningen med ut. *Hamar Arbeiderblad* s. 7.

Antroposofisk selskap, (2018). *Antroposofi og Rudolf Steiner*. <http://www.antroposofi.no/antroposofi/hva-er/>

Bachmann, K. E. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Høgskulen i Volda og Møreforskning Forskningsrapport, 62). Hentet fra

http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf (Kap. 2).

Berg, G. D. & Nes, K. (2007). Kompetanse for tilpasset opplæring I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring: Artikkelsamling*

(s. 39-55). Hentet fra <http://docplayer.no/6131-Kompetanse-for-tilpasset-opplaringartikkelsamling> html.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Carlgren, F. (1977). *Innsyn i waldorfskolan*. Stockholm: Kosmos forlag.

Dalland, O (2015). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Damsgaard, H. L. & Eftedal, C. I. (2015). Når intensjonen møter virkeligheten ó lærernes erfaring med å tilpasse opplæringen. *Bedre Skole*, årgang:17, 16-21. <https://user-nc1yu2a.cld.bz/Bedre-skole-nr-1-2015/18#18/z>

Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle perspektiv på kunnskap og læring. I Dysthe, O. (red.). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.

Edlund, B. (2010). Rudolf Steiner og antroposofien. I Edlund, B. *Kulturøyer. Antroposofiske tiltak for mennesker med spesielle behov*. Oslo: Antropos forlag.

Emberly-Stine, L. & Schuberth, E. (1999). *Form Drawing. Grades One through Four*. Fair Oak, Ca. Rudolf Steiner College Press.

Engen, T. O. (2010). Tilpasset Opplæring: Utkast til en faglig forståelse. I Berg, G. D. & Nes, K. (red.). *Tilpasset Opplæring ó støtte til læring*. Oslo: Opplandske Bokforlag.

-
- Fjeldså, G. (2015). *IKT i steinerskolen?* Hentet fra https://www.steinerskolen.no/2015/02/ikt_i_steinerskolen/
- Fog, J. (2004). *Det kvalitative forskningsinterview. Med samtalen som utgangspunkt.* (2.utg.). København: Akademisk Forlag.
- Foros, P. B. (2010). *Tilpasset opplæring ó fra humanisme til marked?* I Berg, G. D. & Nes, K. (red.). *Tilpasset Opplæring ó støtte til læring.* Oslo: Opplandske Bokforlag.
- Forskning.no (2012). *Læreboka er under press.* Hentet fra <https://forskning.no/meninger/kronikk/2012/06/laereboka-er-under-press>
- Gilje, N. & Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi.* Otta: Universitetsforlaget.
- Gilje, Ø. (2016). *Mer bevisst bruk av læremidler i fremtidens skole?* Hentet fra: http://www.uv.uio.no/iped/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2016/leremidler_ark_app.html
- Gilje, Ø. (2016). *Digitale læremidler: «Den papirbaserte læreboka er fremdeles et svært sentralt læremiddel»* Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2016/juli/laremidler-og-ressurser-for-laring---betydningen-av-struktur-og-progresjon/>
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk. Tenkning og viten.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, E. M. (2008). *En felles didaktisk plattform.* I Halvorsen, E. M. (red.). *Didaktikk for grunnskolen. Fellestrekk og særdrag i et fagdidaktisk mangfold.* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Haug, P. & Bachmann, K. (2007). *Kompetanse for tilpasset opplæring.* Hentet fra [https://fronter.com/hihm/links/files.phtml/840258276\\$1018653383\\$/Arkiv/Studie_prcent_E5ret+2016-2017/2MIT05+Tilpasset+oppl_prcent_E6ring+i+et+vidt+didaktisk+perspektiv/LITTERATUR/Nes+m.fl.+2007-Kompetanse+for+tilpasset+opplaring.pdf](https://fronter.com/hihm/links/files.phtml/840258276$1018653383$/Arkiv/Studie_prcent_E5ret+2016-2017/2MIT05+Tilpasset+oppl_prcent_E6ring+i+et+vidt+didaktisk+perspektiv/LITTERATUR/Nes+m.fl.+2007-Kompetanse+for+tilpasset+opplaring.pdf)
- Haug, P. (2010). *Skulefag og tilpassa opplæring.* I Berg, G. D. & Nes, K. (red.). (2010). *Tilpasset opplæring ó støtte til læring.* Oslo: Opplandske Bokforlag.
- Haug, P. (2011). *Rammer for lærerarbeidet.* I Postholm, M-B. Haug, P. Munthe, E. & Krumsvik, R. J. (red.). *Lærerarbeid for elevenes læring.* Oslo: Høyskoleforlaget.

Haug, P. (2012). Elementer fra skolens historie. I Postholm, M-B. Haug, P. Munthe, E. & Krumsvik, R. J. (red.). *Lærere i skolen som organisasjon*. Oslo. Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

Hodgson, J. Rønning, W & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under kunnskapsløftet*. (Utdanningsdirektoratet Rapport nr.4, 2012). Bodø: Utdanningsdirektoratet.

Håstein, H. & Werner, S. (2003). *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Håstein, H. & Werrner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I Bunting, M (red.). *Tilpasset opplæring ó i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Imsen, G. (2012). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, D. I. (2005). Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode. (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Johannessen, A. Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Jordet, A. N. (2007). «Nærmiljøet som klasserom» En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo.

Jordet, A. N. (2010). Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom. Sted: Cappelen Damm AS.

Juuhl, G. K, Hontvedt, M. (2010). *Eit kunnskapsoversyn*. (Høgskolen i Vestfold Rapport 1) Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Laremidelforskning-etter-Kunnskapsloftet---rapport-2010/>

Knudsen, S. V. (red.) Stefan Graf, Jens Jørgen Hansen, Thomas Illum Hansen, Marie Falkesgaard Slot, Liv Ingunn Haugen, etterfulgt av Magnus Honvedt, Eva Insulander, Lars Harald Maagerø, Heidi Kristin Olsen, Catherine Radtka, Staffan Selander, Anne Kristine Solberg Runestad, Linda Wahlmann Olsen og Tom Wikman. (2011). Internasjonal forskning på læremidler ó en kunnskapsstatus. Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/laremidler_hive.pdf

-
- Kranisch, E-M. (2003). *Pedagogisk Antropologi. Barnets utvikling i lys av Rudolf Steiners pedagogikk*. Oslo: Antropos Forlag AS.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvalvaag, J. (Red.). (2004). *Idé & innhold ó Fag og arbeidsmåter gjennom 13 skoleår ó En læreplan for Steinerskolen 2004*. Oslo: Antropos forlag.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori ó tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. (2.utg.). Oslo: Novus AS.
- Kunnskapsdepartementet (2006-2007). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning (Meld. St. 16 2006-2007)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/sec1>
- Lindenberg, C. (2009). *Rudolf Steiner*. Oslo: Antropos Forlag.
- Lillejord, S. (2006). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Lindholm, D. (1981). *På menneskeveg. Fra livet i en Steinerskole*. Oslo: Dreyers Forlag.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lov om frittsåande skolar (friskolelova), [LOV-1985-06-14-73](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84) (2017). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84>
- Manger, T. (2010). *Motivasjon og læring*. I Manger, T. Lillejord, S. Nordahl, T & Helland, T. *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T. (2010). *Jevnaldrenes betydning*. I Lillejord, S. Manger, T & Nordahl, T. *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Markussen, E. Carlste, T. C. Seland, I. & Sjaastad, J. (2015). *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet. Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling. Delrapport 2*. Oslo: NIFU.

Mathisen, A. (2004). Generell del. Steinerskolens pedagogiske idé. Et overblikk over læreplanenes didaktiske grunnlag. I Kvalvaag, J. (red.). *Idé & innhold ó Fag og arbeidsmåter gjennom 13 skoleår ó En læreplan for Steinerskolen 2004*. Oslo: Antropos forlag.

Nordahl, T. (2007). Undervisningens kompleksitet og lærerens valgmuligheter. *Kompetanse for tilpasset opplæring*. 55-68.

Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61 (2017). Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=tilpasset opplæring#KAPITTEL_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=tilpasset%20oppl%C3%A6ring#KAPITTEL_1)

Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring ó inkludering og fellesskap*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

Persson, E. & Persson, B. (2011). Inkludering för ökad måluppfyllelse ur elevperspektiv. *Paideia* (2), 49-58.

Roen, J. W. (2008). *Den mänskliga organismens morfologi*. Järna: Antroposofiska Bokforlag.

Sommerseth, H & Lund, H. (2012). *Kunnskapsstatus ó forskning på læremidler*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Kunnskapsstatus---forskning-pa-laremidler-/>

Stabel (2016). *Hva skal vi med skolene? Steinerskolens historie i Norge 1926-2016*. Oslo: Pax Forlag AS.

Steiner, R. (1999). *Min Livsvei*. Oslo: Antropos forlag AS.

Steiner, R. (2008). *Almen menneskekunnskap som grunnlag for pedagogikken*. Oslo: Antropos Forlag.

Steinerskoleforbundet (2014). *Oversikt ó steinerpedagogisk idé og praksis*. Hentet fra <http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2018/05/En-lareplan-for-steinerskolene-Oversikt-steinerpedagogisk-ide-og-praksis-2014.pdf>

Steinerskoleforbundet (2015). *En læreplan for steinerskolene 2007 ó grunnskolen fagenes formål og perspektiver ó kompetansemål ó vurdering (v 2.1)*. Hentet fra https://www.steinerskolen.no/wp-content/uploads/2017/11/L%C3%A6replan-for-steinerskolene-2007-grunnskolen-v-2-1_aug_2015.pdf

Stette, H. (2013). *Tilpasset opplæring. En kvantitativ studie av hvilke oppfatninger rektorer og lærere har av tilpasset opplæring*. (Masteroppgave, NTNU). Hentet fra

https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/269978/735747_FULLTEXT01.pdf?sequence=1

Thaulow, H. (2016). *Levende linjer. Levende tanker. Formtegningsøvelser i grunnskolen*. Oslo: Antropos forlag.

Thuen, H. (2017). *Den norske skolen. Utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Trøhaugen, L-A. (2013). *God undervisning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Kunnskapsstatus ó forskning på læremidler*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Kunnskapsstatus--forskning-pa-laremidler/>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplanen i matematikk fellesfag*. Hentet fra <https://www.udir.no/k106/MAT1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-7.-arssteget>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk*. Hentet fra <https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-4.-arstrinn>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_b_m.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Tilpasset opplæring ó inkludering og fellesskap*. Hentet fra [https://fronter.com/hihm/links/files.phtml/840258276\\$1018653383\\$/Arkiv/Studie prcent E5ret+2017-2018/2MIT05+Tilpasset+oppl prcent E6ring+i+et+vidt+perspektiv/LITTERATUR/tilpasset-opplaring--fellesskapet-i-klassen-og-tilpasninger-i-den-ordinare-opplaringen.pdf](https://fronter.com/hihm/links/files.phtml/840258276$1018653383$/Arkiv/Studie+prcent+E5ret+2017-2018/2MIT05+Tilpasset+oppl+prcent+E6ring+i+et+vidt+perspektiv/LITTERATUR/tilpasset-opplaring--fellesskapet-i-klassen-og-tilpasninger-i-den-ordinare-opplaringen.pdf)

Wember, V. (2016). *De fem dimensjoner i steinerpedagogikken i Rudolf Steiners verk*. Oslo: Antropos forlag.

Øzerk, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Lillehammer: Opplandske bokforlag.

7. Vedlegg

7.1 Intervjuguide

Innledningsspørsmål:

- Presentasjon (navn)
- Presentere tema og problemstilling til min oppgave.
 - Tema:
Likheter og ulikheter i tilnærmingen til tilpasset opplæring på steinerskolen og på offentlig skole ó med hovedvekt på læringsmidlene.
 - Foreløpig problemstilling:
Hvordan brukes læremidlene på offentlig skole og hvordan brukes de på steinerskolen for å fremme elevenes læring? Og hva har denne bruken å si for tilpasset opplæring?
- Vi tar intervjuet i ditt tempo, du kan trekke deg/si pass om du ønsker det.

Faktaspørsmål:

- Skape relasjon til informanten.

Introduksjonsspørsmål:

- Hvilke assosiasjoner får du når jeg sier: Tilpasset Opplæring? Og Læremidler?

Overføringsspørsmål:

- Helt generelt; Hva kan du fortelle om tilpasset opplæring i din klasse/skole?

Nøkkelspørsmål (husk oppfølgingsspørsmål ó eks: kan du si noe mer om (í), har du noen eksempler på (í), jeg så at dere gjorde (í) i undervisningen; hva er dine refleksjoner rundt det?):

1. Jeg har lest at lærere og skoleledere gjerne betrakter tilpasset opplæring som en pedagogisk idealforestilling. Altså at tilpasset opplæring kun er noe som står på papiret, men noe som ikke nødvendigvis er gjennomførbart. Hva tenker du om dette?
2. Hvilke tiltak innenfor tilpasset opplæring gjør dere på
 - 2.1. Individnivå?

2.2. Organisasjonsnivå?

2.3. Kulturnivå?

3. Hvordan differensierer dere undervisningen (konkrete eksempler)?
4. TPO for den enkelte elev kjennetegnes blant annet ved:
 - 4.1. Variasjon i bruk av lærestoff: Hvordan ivaretar dere dette?
 - 4.2. Variasjon i bruk av arbeidsmåter: Hvordan ivaretar dere dette?
 - 4.3. Variasjon i bruk av læremidler: Hvordan ivaretar dere dette?
 - 4.4. I tillegg til variasjon i organisering: Hvordan ivaretar dere dette?
 - 4.5. Og intensitet i opplæringen: Hvordan ivaretar dere dette?
5. Hvordan gjennomfører dere undervisningen i klassen som fellesskap samtidig som dere tenker på den enkeltes elevs muligheter?
 - 5.1. Med andre ord, hvordan legger dere til rette for undervisningen inne i klasserommet?
 - 5.2. Og hvordan tenker du at denne tilretteleggingen bidrar til tilpasset opplæring?
6. Hvilke læringsmidler bruker dere (beskriv hvordan dere bruker og hvorfor (dvs. begrunn))?
7. Nå har vi jo snakket om differensiering i undervisningen. Hvilke arbeidsmåter benytter dere i undervisningen?
 - 7.1. Og hvilke fordeler og (evt.) ulemper kan du tenke deg disse kan ha (med tanke på tilpasset opplæring)?
 - 7.2. Hvilke andre arbeidsmåter kunne vært relevante?
8. Hvordan tar dere hensyn til elevenes kunnskaper og ferdigheter når dere planlegger og gjennomfører undervisningen?

Kompliserte & sensitive spørsmål:

- Disse spørsmålene er ikke relevante for min oppgave, så jeg skal ikke stille slike.

Avslutning:

1. Har du noe mer på hjertet?
 - 1.1. Altså er det mer du ønsker å fortelle?
 - 1.2. I noe du tenker jeg kunne tatt med i oppgaven?

7.2 Brev til skoler

Hamar, 5. februar 2018

ø ø ø ø ø . skole

v/rector ø ø ø ø ø .

Hei!

Jeg er student ved Høgskolen i Innlandet (HiNN), Hamar, og arbeider med en masteroppgave i tilpasset opplæring. Oppgaven skal leveres i mai (2018). I denne oppgaven ønsker jeg å sammenlikne steinerpedagogikk med pedagogikk i den offentlige skolen, i den hensikt å se på likheter og ulikheter i de forskjellige metoder og se hva man eventuelt kan lære av hverandre.

Steinerpedagogikk har jeg valgt fordi jeg selv har gått på steinerskolen gjennom hele min skolegang og derfor kjenner systemet godt fra elevens ståsted. I tillegg har jeg hatt et vikariat ved Steinerskolen på Hedemarken i løpet av tiden jeg har jobbet med dette masterstudiet. Min erfaring fra offentlig skole har jeg gjennom praksis i løpet av min tid som lærerstudent og gjennom ett år som kontaktlærer i 3.klasse ved Ammerud skole i Oslo.

Jeg søker herved om å få gjennomføre en del av mitt forskningsarbeid ved deres skole. Her ønsker jeg å finne ut av hvordan læringsprosessene foregår på offentlig skole. Det vil være ønskelig å gjennomføre studiet i ett spesifikt klassetrinn på barnetrinnet, da jeg har fullført grunnskolelærerutdanningen 1. . 7. trinn våren 2015. Jeg har allerede fått positivt svar fra steinerskolen om å få gjøre tilsvarende studie der.

Mitt ønske er å få gjennomføre noen observasjoner og intervjuer noen lærere, hvor jeg vil finne ut av hvordan tilpasset opplæring praktiseres ved deres skole. Nå skal det også sies at alle informanter i min oppgave skal anonymiseres; det betyr at jeg ikke kommer til å nevne navnet på deres skole eller lærere, slik at dere ikke blir identifiserbare.

Om ønskelig, kan jeg komme og presentere oppgaven min for dere på et fellesmøte e.l. Ta gjerne kontakt på e-post eller på telefon, som står øverst på dette arket.

Jeg håper på et raskt og positivt svar på om jeg kan komme og gjennomføre dette forskningsarbeidet ved deres skole.

Min veileder ved HiNN er professor Arne Nikolaisen Jordet. Eventuelle spørsmål kan også rettes til ham: arne.jordet@inn.no

Med vennlig hilsen

Thomas Bakken