

En kvalitativ studie av Steinerskolens formidling av samfunnsfag sett fra et lærerperspektiv

Cecilie Skage Høysæter



Mastergradsavhandling i samfunnsfagdidaktikk ved institutt for
lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2016

En kvalitativ studie av Steinerskolens formidling av samfunnsfag sett fra et lærerperspektiv

Cecilie Skage Høysæter

Mastergradsavhandling i samfunnsfagdidaktikk ved institutt for
lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2016

Copyright Forfatter

2016

En kvalitativ studie av Steinerskolens formidling av samfunnsfaget sett fra et lærerperspektiv

Cecilie Skage Høysæter

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Alle skoler i Norge, både offentlige og private, har som oppgave å styrke demokratiet og gjennom opplæringen forberede elevene på demokratisk deltakelse. Hvordan demokratiopplæringen foregår i praksis, vil i stor grad ha en sammenheng med bruk av arbeidsmåter og læringsressurser i samfunnsfaget. Sammenlignet med den offentlige skolen velger Steinerskolen en litt annen vei gjennom sine arbeidsmåter og bruk av læringsressurser. Problemstillingen som belyses er: *Hvordan formidler lærerne i Steinerskolen samfunnsfag ved bruk av ulike arbeidsmåter og læringsressurser?* For å få svar på problemstillingen, tar oppgaven utgangspunkt i tre forskningsspørsmål: (1) Hva kjennetegner lærernes arbeidsmåter og bruk av læringsressurser i samfunnsfagundervisningen? (2) Hvilke læringssyn kommer til uttrykk gjennom lærernes arbeidsmåter og bruk av læringsressurser? (3) Hvordan kan lærernes arbeidsmåter og bruk læringsressurser sees i lys av Stray (2012) sin didaktiske modell i opplæring om, for og gjennom demokratisk deltakelse?

Det teoretiske rammeverket som ligger til grunn, kretser rundt temaene i forskningsspørsmålene. Dermed redegjøres det for skolens demokratimandat og demokratiopplæringen i skolen, hvordan læringssyn har en sammenheng med pedagogisk praksis og tidligere forskning om bruk av arbeidsmåter og læringsressurser i skolen, inkludert samfunnsfaget. Videre utgjør kvalitative forskningsintervjuer oppgavens metodiske tilnærming. Datamaterialet er samlet inn ved å intervjuer fem lærere som underviser i samfunnsfag på en Steinerskole.

Gjennom lærerne sine arbeidsmåter og bruk av læringsressurser vektlegges elevaktivitet, elevmedvirkning og fordypning. En fellesnevner er at lærerne gir uttrykk for å ha et elevsentrert læringssyn og flere av lærerne beskriver det å undervise uten lærebok som en form for frihet, som åpner opp for å finne lærestoff som elevene kan relatere seg til og som aktualiserer undervisningen. Lærerne gir uttrykk for å vektlegge dybde og aktualitet fremfor bredde og gjennomgang av samtlige kompetansemål, men graden varierer blant lærerne. Lærernes bruk av arbeidsmåter og læringsressurser i lys av Stray (2012) sin demokratimodell, kan tolkes som en tendens til at lærerne vektlegger både opplæring om, for og gjennom demokratisk deltakelse i sin samfunnsfagundervisning, men muligens i en noe større grad vektlegger opplæring *for og gjennom* demokratisk deltakelse.

Forord

Å skrive masteroppgave har vært en lang, krevende og ikke minst givende prosess. En masteroppgave blir ikke til av seg selv, derfor er det noen som fortjener en takk.

Først og fremst en stor takk til mine informanter. Tusen takk for at dere tok dere tid til å stille opp og ga meg et innblikk i deres undervisning og tankeverden.

En spesiell takk min veileder, Marielle Stigum Gleiss. Tusen takk for god oppfølging, konstruktive tilbakemeldinger, oppmuntrende ord og for ditt smittende engasjement. Din oppfølging har vært til stor hjelp under hele skriveprosessen.

Jeg vil også rette en takk til mine venner på Blindern, dere vet hvem dere er. Studenttiden hadde ikke vært den samme uten dere. Ikke minst en takk til min far for korrekturlesning av oppgaven, og en siste takk til min samboer som har holdt ut med meg i mine oppturer og nedturer i skriveprosessen.

Cecilie Skage Høysæter

Oslo, mai 2016

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.2	Bakgrunnsinformasjon om Steinerskolen.....	4
1.3	Kart for videre lesing	6
2	Teori	7
2.1	Skolens demokratimandat.....	7
2.1.1	Demokratisk medborgerskap.....	8
2.1.2	Demokratiopplæring.....	9
2.2	Arbeidsmåter og bruk av læringsressurser i lys av læringsteorier	12
2.2.1	Pedagogisk praksis og bruk av læringsressurser i et behavioristisk perspektiv.....	12
2.2.2	Pedagogisk praksis og bruk av læringsressurser i et kognitivt og konstruktivistisk perspektiv.....	14
2.2.3	Pedagogisk praksis og bruk av læringsressurser i et sosiokulturelt perspektiv	16
2.2.4	Pedagogisk praksis og bruk av læringsressurser i steinerpedagogikken.....	18
2.3	Medborgerskap og demokratiopplæring i samfunnsfag	20
2.3.1	Dagens samfunnsfag – læringssynet og målstyringen.....	22
2.3.2	Arbeidsmåter og læringsressurser i samfunnsfagundervisningen.....	24
2.3.3	Tidligere studier om arbeidsmåter og bruk av læringsressurser	25
3	Metode	28
3.1	Det kvalitative forskningsintervju	28
3.2	Datainnsamlingsprosessen.....	28
3.2.1	Utvalg	28
3.2.2	Intervjuguide	30
3.2.3	Gjennomføringen av intervjuene	31
3.2.4	Transkribering, koding og analysering	32
3.3	Validitet og reliabilitet	34
3.3.1	Validitet.....	34
3.3.2	Reliabilitet.....	35
3.4	Etiske hensyn og betraktninger	36
4	Analyse og diskusjon	37
4.1	Læreplanen.....	37
4.1.1	Pedagogisk frihet	37
4.1.2	Hvordan lærerne forholder seg til læreplanen i samfunnsfag.....	39
4.2	Arbeidsmåter.....	41
4.3	Bruk av læringsressurser	46
4.3.1	Læreren i forberedelsesfasen.....	46
4.3.2	Bruk av læringsressurser i undervisningen.....	48
4.3.3	Elevens bruk av læringsressurser i eget arbeid	52
4.4	Læreren som en læringsressurs.....	53
4.4.1	”Læreren blir læreboka”	53
4.4.2	Dialogen mellom lærer og elev	55
4.5	Eleven som en læringsressurs	55
4.5.1	Elevaktivitet – kan elevene være en læringskilde for hverandre?	55
4.5.2	Elevens deltakelse i utvelgelsen av lærestoff	56
4.6	Læringssyn	58

4.6.1 Steinerpedagogikken	58
4.6.2 Læreboken	60
4.7 Oppsummering og diskusjon.....	65
4.7.1 Hva kjennetegner lærernes arbeidsmåter og bruk av læringsressurser i samfunnsfagundervisningen?.....	65
4.7.2 Hvilke læringssyn kommer til uttrykk gjennom lærernes arbeidsmåter og bruk av læringsressurser?.....	72
4.7.3 Hvordan kan lærernes arbeidsmåter og bruk læringsressurser sees i lys av Stray sin didaktiske modell i opplæring om, for og gjennom demokratisk deltakelse?.....	74
5 Avslutning.....	80
5.1 Sentrale funn og konklusjon.....	80
5.2 Implikasjoner for praksis.....	82
5.3 Videre forskning.....	83
Litteraturliste.....	84
Vedlegg / Appendiks.....	89

1 Innledning

”Alle demokratier har en sterk interesse av å forberede unge mennesker på demokratisk deltakelse og mulig fremtidig maktutøvelse” (Mikkelsen og Fjeldstad, 2003, s. 21). Skolen blir dermed en sentral arena for denne forberedelsen. Skolen skal både lære elevene om demokrati, og den skal trene elevene opp i å bli fremtidige demokratiske medborgere (Mikkelsen og Fjeldstad, 2003). Det er begrenset med forskning som ser på sammenhengen mellom demokratisk kompetanse og skolen, noe som gjør det vanskelig å konkludere med i hvor stor grad skolen bidrar til utviklingen av den demokratiske kompetansen (Stray, 2014). Men det ser ut til å være bred enighet om at demokrati er noe som kan og bør læres, og skolen er ifølge Stray (2014) en utmerket arena for demokratiopplæring.

Gjennom læreplanen har skolen, og da særlig samfunnsfaglærere, fått ansvar for å trene elevene opp til å bli demokratiske medborgere. I dagens læreplan under formålet med samfunnsfag, står det innledningsvis at faget skal medvirke til forståelse av og oppslutning om ”grunnleggende menneskerettar, demokratiske verdier og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking” (Læreplanen i samfunnsfag, 2013, s. 2).

Samfunnsfaget kan dermed betraktes som en hovedarena for demokratiopplæring i skolen. Det er grunn til å tro at samfunnsfaglærerne møter på noen didaktiske utfordringer ved å formidle faget på en måte som både gir elevene kunnskaper om demokratiet, stimulerer deres evne til kritisk tenkning og bidra til å utvikle deres verdier og evne til demokratisk deltakelse i samfunnet. Med andre ord: kunnskapen om demokratiet er ikke nok i seg selv, skolen skal orientere elevene mot demokratiske verdier og holdninger og gi dem erfaring med demokrati i praksis (Stray, 2014, s. 663). Dette handler i overført betydning om en opplæring *om, for og gjennom* demokratisk deltakelse (Stray, 2012). I *Civic Education Study* fra 2001, framkom det at lærerne vektla å formidle kunnskaper om demokrati, mens utvikling av elevens kritiske tenkning, demokratiske verdier og deltakelse ble nedprioritert. Derimot mente flertallet av lærerne i undersøkelsen, at undervisningen burde legge mer vekt på utviklingen av elevens kritiske tenkning, demokratiske verdier og deltakelse (Mikkelsen et al., 2001, s. 228). Dermed ble det identifisert en diskrepans mellom lærernes ideal og praksis (Mikkelsen et al., 2001, ref. i Koritzinsky, 2012, s.106).

Hvordan demokratiopplæringen foregår i praksis, vil i stor grad ha sammenheng med bruk av arbeidsmåter og læringsressurser i formidlingen av samfunnsfaget. Samfunnsfaget har

tradisjonelt vært et fag der målene om kunnskap har veid tungt i lærernes undervisning, og dermed har det vært et typisk klasseroms- og lesefag. Det har ikke vært tradisjon for å løsrive seg fra læreboken og la elevene lære direkte fra samfunnet og andre ”levende” kilder (Christophersen, 2004, s. 101). Men i samfunnsfaget har det skjedd en utvikling; samfunnsfagets karakter som empirisk fag har stadig fått mer innpass i de siste læreplanene. Et eksempel under ”Utforskaren” i læreplanen i samfunnsfag, der det blir presisert at samfunnsfaget skal bygge opp under en samfunnsfaglig forståelse gjennom skapende aktiviteter, nysgjerrighet og undring (Læreplan i samfunnsfag, 2013 s. 3). For å leve opp til disse forventningene, som sier at undervisningen skal trigge elevenes nysgjerrighet og undring, er det mange ulike arbeidsmåter og læringsressurser som kan brukes. Samfunnsfagets bruk av kilder, læringsressurser og arbeidsmåter bør ifølge Koritzinsky (2014) vurderes ut ifra læreplanen og de konkrete kompetansemålene. Dagens læreplan i samfunnsfag (KL06) gir lærerne en større valgfrihet til valg og prioritering av emner og arbeidsmåter, sammenlignet med tidligere. Læreplanen har blitt kortere og mindre detaljstyrt, noe som ifølge Koritzinsky (2014) gir lærerne muligheter til å utvise mer faglig og pedagogisk skjønn. Samtidig stiller det kanskje enda høyere krav til lærerens faglige kompetanse og didaktiske fantasi. Likevel fremkommer det gjennom læremiddelforskningen at arbeidsmetodene kretser mye rundt læreboken og at de mest brukte arbeidsmetodene i undervisningen av samfunnsfag er gjennomgåelse av lærebok og pensum, diskusjoner og samtaler, noe som viser at undervisningen er mye dialogbasert og lærer- og lærebokstyrt (Christophersen, 2004). Det fremkommer også at læreboken er den mest brukte læringsressursen i samfunnsfagundervisningen (Gilje, et al., 2016).

I Norge har vi Steinerskolen som ikke benytter seg av den tradisjonelle formen for lærebøker. Ut ifra at læreboken i den offentlige skolen, inkludert samfunnsfaget, har en dominerende rolle som kunnskapskilde, er det interessant å se på Steinerskolen som ikke bruker lærebøker i undervisningen. Satt på spissen, kan dermed Steinerskolen betraktes som en kontrast til den ”lærebokdominerte” offentlige skolen. Steinerskolen er delvis løsrevet fra den politiske styringsstrukturen med sin egen tilpassede læreplan (Solhaug, 2007). Dette medfører at lærerne har andre rammer å forholde seg til i sin formidling av samfunnsfaget. I tillegg har Steinerskolen en annen pedagogisk tilnærming, nemlig steinerpedagogikken. Dette innebærer at Steinerskolen har valgt en annen vei enn den offentlige skolen.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Alle skoler i Norge, enten de er offentlige eller private, har som oppgave å styrke demokratiet og gjennom opplæringen forberede elevene på demokratisk deltakelse. I Steinerskolen sin læreplan¹ kommer demokratimandatet, i likhet med den offentlige skolen, til uttrykk. Dette innebærer at Steinerskolen og den offentlige skolen har satt på spissen samme mål: elevene skal forberedes til fremtidig deltakelse i det demokratiske samfunnet. Sammenlignet med den offentlige skolen velger Steinerskolen en litt annen vei gjennom sine arbeidsmåter og bruk av læringsressurser. Formålet med masterprosjektet er derfor å undersøke hvordan Steinerskolelærere formidler samfunnsfaget gjennom deres ulike arbeidsmåter og læringsressurser. Problemstillingen min er følgende:

Hvordan formidler lærerne i Steinerskolen samfunnsfag ved bruk av ulike arbeidsmåter og læringsressurser?

Som det framkommer gjennom problemstillingen, er ikke hovedfokuset i oppgaven å se på samfunnsfaglærere i Steinerskolen sin demokratiopplæring, men undersøke hvordan lærerne formidler faget ved bruk av ulike arbeidsmåter og læringsressurser. Jeg har valgt å bruke beskrivelsen ”formidling”, fordi dette er en bred tilnærming og jeg er interessert i å undersøke lærernes læringssyn, hvordan de forbereder seg til undervisning med tanke på at de ikke har noen lærebøker de kan ta utgangspunkt i, hvordan de gjennomfører undervisningen og hvilke begrunnelser de legger til grunn for valg av arbeidsmåter og bruk av læringsressurser. Jeg vil også presisere at forståelsen av ”læringsressurser”² som ligger til grunn i oppgaven, omfatter alt som tas i bruk i en læringssituasjon. Eksempler på dette kan være lærebøker, digitale læringsressurser, samt læringsressurser som ikke er produsert for å ivareta bestemte opplæringsmål som for eksempel skjønnlitteratur, dokumentarer og avisartikler. Spørsmålet blir da hvordan demokratiopplæringen kommer inn i bildet. Jeg skal undersøke lærernes didaktiske formidling av samfunnsfaget, og samfunnsfagdidaktikk handler om fagets verdier, formål, kunnskaps- og læringssyn, arbeidsmåter og innhold (Koritzinsky, 2014). Som vist ovenfor, er fagets formål og verdier i stor grad tuftet på demokratiet, og ved å se på lærernes bruk av arbeidsmåter og læringsressurser i formidlingen av samfunnsfag, kommer dermed demokratiopplæringen til syne. I formidlingen av

¹ Under formål i samfunnskunnskap står det følgende: ”[s]kolens mål er å forberede elevene på å leve og virke som frie og ansvarsfulle individer i et perspektiv av fremtid og endring. Bakgrunnen er våre demokratiske idealer, i en ramme av stadig tydeligere formulerte menneskerettigheter” (Læreplan for Steinerskolene, 2007, s.49).

² Begrepene læringsressurs og læremiddel har synonyme betydninger i oppgaven.

samfunnsfaget og i demokratiopplæringen har lærerne en sentral rolle. Det er lærerne som utfører formidlingen av faget, og dermed kan gi best kjennskap til hvordan dette faktisk utføres, derfor har jeg valgt å intervjuere lærerne i Steinerskolen. For å finne svar på problemstillingen har oppgaven tre forskningsspørsmål, som danner deler av grunnlaget for analyse- og diskusjonsdelen:

- I. *Hva kjennetegner lærernes arbeidsmåter og bruk av læringsressurser i samfunnsfagundervisningen?*
- II. *Hvilke læringssyn kommer til uttrykk gjennom lærernes arbeidsmåter og bruk av læringsressurser?*
- III. *Hvordan kan lærernes arbeidsmåter og bruk av læringsressurser sees i lys av Stray sin didaktiske modell i opplæring om, for og gjennom demokratisk deltakelse?*

Forskningsspørsmålene gir tre ulike retninger, men de henger likevel sammen og er suksessive. Det første forskningsspørsmålet har en beskrivende tilnærming, fordi jeg vil konkret ta for meg hvilke arbeidsmåter og læringsressurser lærerne bruker i samfunnsfagundervisningen. Deretter vil jeg analysere lærernes arbeidsmåter og bruk av læringsressurser i lys av ulike læringsperspektiver. Læringsteorier er en viktig basis for pedagogisk praksis, da læringssynet danner grunnlaget for lærernes pedagogiske valg i undervisningen (Dysthe, 2007, s.201). Læringsteoriene kan dermed gi meg et sett med redskaper til å studere lærernes praksis. Det tredje forskningsspørsmålet tar utgangspunkt i Stray (2012) sin didaktiske modell i demokratiopplæring. Ved å se på deres bruk av arbeidsmåter og læringsressurser, kan jeg også få et bilde av hvilke dimensjoner i demokratiopplæringen som vektlegges. Jeg vil gjøre rede for hva de ulike dimensjonene i demokratiopplæringen innebærer i teoridelen. Før vi går videre, vil jeg gi litt bakgrunnsinformasjon om Steinerskolen som kan være nyttig for videre lesning av oppgaven.

1.2 Bakgrunnsinformasjon om Steinerskolen

Rudolf Steiner er grunnleggeren av skolen, og han etablerte den første skolen i 1919 med en tanke om en pedagogikk som måtte ta hele barnet i bruk, at dets skapende potensiale måtte gis bedre spillerom, fordi han så for seg et samfunn som i sterkere grad appellerte til menneskets initiativ og ansvar. For at en skolegang skulle få betydning for livet, burde undervisningen forankres i menneskets evner (Mathisen, 1996, s. 177). Bøhn (2010) skriver at dette var noe som lå i tiden og ble fremmet av andre reformpedagoger på ulike måter. Steiner gjorde i likhet med den sentrale pedagogen John Dewey, et slags ”opprør” mot den

tradisjonelle kunnskapsskolen. Etter Steiners syn var den klassiske, prøyssiske puggeskolen utdatert i et moderne samfunn med demokrati, folkeopplysning og kvinnefrigjøring (Bøhn, 2010, s.16). Steiner ønsket å løse dette på en praktisk måte, ved å smelte sammen de ulike aspektene i undervisningen ved hjelp av det vi kanskje kan kalle kunstnerisk praksis (Bøhn, 2010, s. 17).

Steinerskoler, som ofte i engelsktalende land blir kalt Waldorfskoler, er frittstående, private skoler. Den blir dermed et alternativ til den offentlige skolen, og i Norge er det totalt 35 grunnskoler, der 13 har videregående trinn. Skolen drives på grunnlag av Rudolf Steiner sine antroposofiske og pedagogiske ideer (Bøhn og Hansen, 2013). Den er godkjent gjennom Privatskoleloven³ av 2007 som en ”anerkjent pedagogisk retning” (Bøhn og Hansen, 2013). Steinerskolen har en egen tilpasset læreplan, som er delvis løsrevet fra statlige politiske strukturer (Solhaug, 2007). I tillegg til skolens egen tilpassende læreplan som skiller seg ut fra den offentlige, er det både organisatoriske og pedagogiske forskjeller. De organisatoriske forskjellene innebærer blant annet at skolene har en flat styringsstruktur i form av at de er lærerstyrte. Det vil si at ledelse og styring blir fordelt lærerne imellom (Bøhn, 1993). Ifølge Bøhn (1993) er en åpen utveksling av erfaringen, felles planlegging og intern kritikk viktig innen kollegiarbeidet (s.92).

Et sentralt kjennetegn ved skolens hverdag er hovedfagstimen som går inn under den såkalte *periodeundervisningen*. Denne timen er en dobbelttime som innleder hver skoledag for alle klasser på alle klassetrinn, der det undervises i samme fag i perioder på 2-5 uker. Hovedfagstimen handler mye om fordypning, der lærestoffet skal kunne bearbeides på en personlig måte ved ulike kunstneriske og språklige midler, noe som ifølge Bøhn (1993) er et essensielt trekk ved Steinerskolene (s.92). Fag som krever jevnlig øvelse og opparbeidelse av ferdigheter, er lagt inn i en fast timeplan gjennom året (Mathisen, 2004, s. 12). Samfunnsfaget inngår som et periodeundervisningsfag, men har også en litt annen inndeling enn samfunnsfaget i den offentlige grunnskolen. Samfunnsfagene i Steinerskolen består av

³ Av lovkommentar til opplæringsloven § 1-2, andre ledd fremgår det at opplæringsloven i utgangspunktet gjelder for grunnskoleopplæring i de skoler som ikke mottar støtte etter privatskoleloven og for hjemmeundervisning. De fleste privatskoler mottar støtte i henhold til privatskoleloven, og opplæringslovens bestemmelser får dermed ikke direkte anvendelse for Steinerskolen. Privatskoleloven inneholder imidlertid flere bestemmelser som henviser til opplæringsloven, og på denne måten kommer opplæringsloven indirekte til anvendelse på en rekke områder også for Steinerskolen (Raugland og Gooderham, 2012).

historie, samfunnskunnskap og kunsthistorie. I denne oppgaven velger jeg å ha fokus på den samfunnsfaglige delen, altså primært samfunnskunnskap.

Som tidligere nevnt er et særegent trekk ved skolen at de ikke bruker den tradisjonelle formen for *lærebøker*. Elevene lager heller sine egne, såkalte *silkebøker*. Steiner (1961) hevdet at lærebøkene hadde en ødeleggende funksjon for barnet. Lærebøkene tok situasjoner ut og sammenhengen og var ikke tilstrekkelig virkelighetsnære (Steiner, 1961, s. 33). Silkebøkene lages av elevene i periodeundervisningen, der målet er å vekke elevens engasjement i form av at lærestoffet blir presentert på en kunstnerisk måte. Boken elevene lager skal derfor ikke være nøytralt utformet, men den skal gjenspeile elvens egne opplevelser og personlige uttrykk (Mathisen, 2004, s.13).

Fortellerkunsten er noe som står sterkt i Steinskolen sin undervisning, dette handler om en levende formidling. Fortellingene brukes i undervisningen fra elevens første skoleår, der læreren legger frem lærestoffet muntlig. På Steinerskolens egen hjemmeside beskrives fortellingen på følgende måte: ”Levende formidling stimulerer elevens evne til medopplevelse, og identifikasjonen med innholdet stimulerer hukommelsen. [...] og målet er å skape begeistring og engasjement i klasserommet” (Christensen og Tronsmo, 2012, s. 3).

Et annet særtrekk ved Steinerskolen er *vurderingsformen*. Skolen er i hovedsak eksamens- og karakterfri. Elevene får ikke karakterer i fagene. Dette innebærer at det gis kontinuerlig tilbakemeldinger til elevene gjennom skoleåret, og ved årsavslutningen får hver elev et vitnesbyrd for alle fagene (Bøhn, 1993, s. 93). Steinerskolen er kritisk til forenklete bedømmelser i form av en tallkarakter som skal fortelle om den faglige utviklingen (Bøhn, 1997, s.108).

1.3 Kart for videre lesing

I dette kapitlet har jeg presentert oppgavens tema og problemstilling. I neste kapittel vil jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket som er relevant for oppgavens problemstilling. I det tredje kapitlet finner presentasjon av metode sted. Her vil jeg ta for meg forskningsprosessen, samt tematisere studiens validitet og reliabilitet. I analyse og diskusjonskapittelet vil jeg presentere datamaterialet og koble mine funn til tidligere teori og forskning. I den avsluttende diskusjonen vil jeg mer inngående studere mine funn og besvare oppgavens problemstilling ved å ta for meg forskningsspørsmålene. I avslutningen vil jeg oppsummere mine hovedfunn i lys av en tidligere studie om Steinerskolen, samt foreslå videre forskning og peke på noen didaktiske implikasjoner av min studie.

2 Teori

Oppgaven problemstilling lyder: *Hvordan formidler lærerne i Steinerskolen samfunnsfag ved bruk av ulike arbeidsmåter og læringsressurser?* I innledningen ble det kort gjort rede for at skoler i Norge, enten de er offentlige eller private, har som oppgave å styrke demokratiet og gjennom opplæringen forberede elevene på demokratisk deltakelse. I denne delen vil jeg ta for meg det teoretiske rammeverket som danner grunnlaget for å besvare oppgavens problemstilling. Jeg vil mer inngående gjøre rede for skolens demokratimandat, begrepet medborgerskap og Stray (2012) sin didaktiske modell for demokratiopplæring i skolen. Videre vil jeg gjøre rede for tre hovedperspektiver på læring, samt steinerpedagogikken og diskutere hvordan ulike læringssyn fører til ulik pedagogisk praksis knyttet til bruken av arbeidsmåter og læringsressurser. I den siste delen vil jeg ta for meg demokratiopplæringen i samfunnsfag og belyse hvordan samfunnsfaget er en arena for danning. Avslutningsvis vil jeg diskutere om samfunnsfaget krever mer enn læreboken som kilde, samt ta for meg hva læremiddelforskningen avdekker knyttet til bruk av arbeidsmåter og læringsressurser i den offentlige skolen.

2.1 Skolens demokratimandat

En av skolens oppgaver å styrke demokratiet. Viktige politiske målsettinger er utvikling og opprettholdelse av demokratiet, og gjennom opplæringen i skolen skal elevene forberedes for demokratisk deltakelse. Dette innebærer at elevene skal tilegne seg kunnskaper, ferdigheter, kompetanser, verdier og erfaringer som gjør dem rustet til å delta i fremtidige samfunnsprosesser (Stray, 2012). Denne målsettingen kommer blant annet til uttrykk i skolens formålsparagraf⁴ der et av målene med opplæringen er følgende:

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng (Opplæringsloven § 1-1)

Den norske skolen, i likhet med den politiske styringsformen, bygger på demokratiet.

⁴ Selv om opplæringslovens formålsparagraf ikke kommer til direkte anvendelse for Steinerskolen, kan det argumenteres for at intensjonene i opplæringslovens formålsparagraf er ivaretatt i flere andre lovbestemmelser som også gjelder for Steinerskolen. I praksis har alle skoler, både offentlige og private, i medhold av grunnloven (§ 109) som oppgave å styrke demokratiet. Jeg har i denne oppgaven derfor lagt til grunn en lovforståelse som medfører at Steinerskolen i den praktiske hverdagen, er forpliktet til å ivareta hovedintensjonene i opplæringslovens formålsparagraf.

Normative verdier kommer til uttrykk i formålsparagrafen, verdier som må vedlikeholdes og holdes oppe (Stray, 2014). Formålsparagrafen sier med andre ord hva som er verdigrunnlaget for norsk skole. «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» (Opplæringsloven § 1-1). Dette demokratimandatet kan ifølge Stray (2014) deles i to hovedmål. Skolen skal for det første sørge for at elevene får de grunnleggende kunnskaper og ferdigheter for å kunne mestre å leve i samfunnet som selvstendige individer. Det andre målet er knyttet til en politisk dimensjon, som handler om hvordan skolen kan styrke demokratiet som styreform i form av felles verdigrunnlag og aktiv deltakelse (Stray, 2014, s. 651). Samtidig påpeker Stray (2014) at de overnevnte målene er uatskillelige i praksis, til tross for at de ofte skilles fra hverandre når de diskuteres.

2.1.1 Demokratisk medborgerskap

I Norge er selve medborgerskapsbegrepet et forholdsvis nytt begrep, og det er inspirert fra den engelskspråklige betegnelsen *democratic citizenship*. Citizenship er et godt etablert begrep i den internasjonale diskursen, og kan deles inn i citizenship som status og citizenship som rolle. Oversatt til en norsk diskurs tilsvarer dette begrepene statsborgerskap og medborger (Stray, 2014, s. 655). Statsborgerskap innebærer å ha en tildelt nasjonal status, som blant annet medfører juridiske rettigheter og papirer som viser at personen er en norsk borger. Medborgerbegrepet knyttes til rollen som samfunnsborger og har et normativt innhold. Medborger som rolle knyttes dermed til medlemskap i et demokratisk samfunn og denne rollen vil ifølge Stray (2012) påvirkes av samfunnets politiske, kulturelle og sosiale forhold. En viktig distinksjon er at medborgerbegrepet har en verdi- og handlingsdimensjon, mens statsborgerskap er begrenset til å gjelde individets rettigheter (Stray, 2012, s.20). Det er ulike syn på hvordan elevene tilegner seg demokratisk beredskap, og Biesta (2009) hevder at hvilken forståelse man har om demokratiet får følger for hva som legges i begrepet medborgerskap. I tillegg får hva vi legger i begrepet demokratisk beredskap, konsekvenser for opplæringen i skolen (Stray, 2012). Begrepene demokrati og demokratisk beredskap er ifølge Stray (2012) omdiskuterte begreper, hun påpeker også at begrepene er stadig i endring og bevegelse (s.20). Dette skyldes blant annet nye fremforhandlende rettigheter for flere grupper i samfunnet og at samfunnet møter på nye utfordringer.

Demokratibegrepet er dermed ikke statisk. Det finnes flere ulike forståelser, og i dagens læreplan er begrepet ifølge Stray (2012), uklart. Den generelle delen av læreplanen bygger på en kommunitaristisk demokratiforståelse, der behovet understrekes for felles referanserammer og et fellesskap (Stray, 2012, s. 20). En slik demokratiforståelse er basert på en deltakerdemokratisk orientering, der elevene gjennom sin deltakelse utvikler ferdigheter og perspektiver som er en oppøving for deres medborgerlige deltakelse (Solhaug, 2007, s. 152). I denne oppgaven vil jeg holde meg innenfor en pedagogisk ramme og forståelse av medborgerbegrepet, der det handler om å «lære å leve sammen i et politisk, stabilt fellesskap» (O'Shea, 2003, ref. i Stray, 2012, s.21). Gjennom en slik forståelse blir medborgerbegrepet et relasjonelt begrep, der vi utforsker måten vi lever sammen på, og hvordan vi lærer å leve sammen i et demokratisk fellesskap⁵. Dette synet på læring og demokrati står nær en kommunitaristisk posisjon. Medborgerskapet kan ut i fra denne forståelsen i stor grad knyttes til læring. Spørsmålet blir da hvordan eleven kan tilegne seg det vi kaller demokratisk kompetanse.

2.1.2 Demokratiopplæring

Når det gjelder forholdet mellom demokrati og opplæring, er den mest utbredte forståelsen ifølge Biesta (2009) å forstå opplæringen som en forberedelse til fremtidig deltakelse i det demokratiske samfunnet. Innenfor en slik forståelse blir demokratiopplæringen tredelt. For det første skal det undervises i demokrati og demokratiske prosesser, noe som kan betegnes som en kunnskapskomponent. For det andre skal eleven tilegne seg demokratiske ferdigheter som kollektiv beslutningstaking og håndtering av ulikhet, noe som utgjør en ferdighetskomponent. For det tredje skal opplæringen bygge opp under en positiv innstilling til demokratiet, som utgjør en verdikomponent (Biesta, 2009, s.116). Oppsummert handler denne tredelingen om opplæring til og for demokratiet, i form av at eleven skal utvikle en kunnskaps- og verdikompetanse tilknyttet demokratiet.

Samtidig påpeker Biesta (2009) at det er grenser for hva man kan oppnå i et bevisst forsøk på å utdanne elevene i demokrati. Han presiserer at politisk sosialiseringsforskning viser at elever utdannes ikke kun gjennom det de lærer om, men at også – og ofte bedre – lærer gjennom den situasjonen og konteksten de deltar i (s.117). Derfor er det viktig hvordan

⁵ Det er ulike syn på demokratibegrepet, noe jeg har valgt ikke å redegjøre for i denne oppgaven fordi jeg ikke har fokus på hva slags demokratiforståelse man kan ha i demokratiopplæringen, men heller hvordan man kan gjennomføre det.

skolen og undervisningen er organisert. Biesta (2009) skriver at det har liten betydning om læreplanen vektlegger å undervise til demokrati og medborgerskap dersom skolens interne organisering er udemokratisk (s.117). Solhaug (2007) påpeker også viktigheten av at skolen som organisasjon er demokratisk, noe han underbygger med at demokratiske institusjoner har antakeligvis en bedre forutsetning til å overføre kunnskaper, kompetanse og verdier, sammenlignet med institusjoner som i en svakere grad er demokratiske. Dette har en sammenheng med at demokratiske institusjoner gir bedre muligheter for å erfare hva demokratiske prosesser innebærer (Solhaug, 2007, s. 152). Eksempler på dette kan være at både lærere, elever og foreldre behandles med anerkjennelse og respekt. Det er også viktig at elevene kan føle seg trygge og at skolen ivaretar deres interesser. Det å leve i et demokrati innebærer også at elevene ideelt sett skal ha rett til medvirkning, der kjernen ikke er at eleven skal ha rett til å bestemme, men en mulighet til å legge frem sin side av saken. Dette kan for eksempel være gjennom elevrådsarbeid eller opplæringen skal tilrettelegges den enkelte elev (Stray, 2014, s. 658).

Nettopp dette er grunnen til at flere argumenterer for at den beste måten å undervise til demokrati er gjennom demokrati, altså at demokratiske undervisningsformer blir praktisert (Biesta, 2009, s.117). Stray (2012) tar for seg opplæring til demokratisk medborgerskap i form av en praksisorientert eller didaktisk modell. Hun deler demokratisk kompetanse inn i intellektuell kompetanse, verdi- og holdningskompetanse og handlingskompetanse. Det som skiller den fra Biesta sine tre demokratikomponenter som tar for seg en opplæring med vekt ferdighets- og verdikompetanse, er det at Stray (2012) legger til en handlingsdimensjon. Denne inndelingen representerer tre nivåer/dimensjoner for opplæring i demokratisk medborgerskap. Det første nivået er opplæring *om* demokratiet, som er knyttet til den intellektuelle læringen i skolen. Dette kan for eksempel være at elevene lærer om det politiske systemet i Norge der målet er tilegnelse av kunnskap, slik at elevene blir informerte borgere. Denne formen for læring skjer ofte gjennom lesing av lærebøker og undervisningsøkter, som fører til en oppsamling av testbar kunnskap (Stray, 2012) Det at elevene opparbeider seg kunnskap og ferdigheter, er ikke tilfredsstillende ut fra demokratisk perspektiv. For at eleven skal kunne utøve rollen som demokratisk medborger, må disse kunne brukes i andre sammenhenger enn skolepresentasjoner (Stray, 2014, s. 658). Det neste nivået er opplæring *for* demokrati som kan knyttes til skolens dannelsesmandat som kommer til uttrykk i skolens politiske styringsdokumenter. Opplæringen skal styrke elevenes

ferdigheter og verdier, der målet er at elevene skal utvikle en kritisk tenkning og evnen til å innta flere perspektiver. Denne opplæringen kan knyttes til flere punkter i formålsparagrafen.

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet [...] (Opplæringsloven § 1-1.).

Her fremkommer det noen normative verdier, og opplæring for demokrati skal ideelt sett gi elevene evner til å kritisk kunne reflektere over egne holdninger, være i stand til å se saker fra ulike perspektiver, som har forankring i demokratiske verdier (Stray, 2012, s.22). Det tredje nivået opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse, er knyttet til en handlingskompetanse.

Dette handler om at elevene skal lære gjennom aktivitet både i og utenfor skolen. Målet er at elevene skal utvikle praktiske ferdigheter og kompetanser som gjør dem rustet til å delta i demokratiske prosesser. Stray (2012) hevder at for å forstå demokratisk beredskap som et pedagogisk begrep, må opplæringen inkludere at elevene får praktisere og erfare gjennom en demokratisk deltakelse. Dermed er det ikke tilstrekkelig at elevene tilegner seg de grunnleggende ferdighetene for å kunne utøve rollen som demokratisk medborger, nettopp fordi deltakelsesaspektet inngår som en sentral del av demokratiopplæringen. Et viktig poeng er at disse nivåene er suksessive, ved at de bygger på hverandre gjennom en prosess.

Holdninger og verdier som er tilknyttet det andre nivået, er for eksempel en integrert del av den opparbeidede kunnskapen (Dysthe, 2008). Stray (2014) mener at vi med sikkerhet kan si at demokratiet må læres, og det at elevene får kunnskaper om og erfaringer med demokratiet i praksis, er en forutsetning for å utvikle demokratisk kompetanse. Til denne typen kompetansebygging er klasserommet en utmerket arena (Stray, 2014, s. 663). Skolen har lenge hatt en sentral rolle i demokratibyggingen, og i formålsparagrafen finner vi argumentet for at skolen skal gi opplæring til demokratisk beredskap. Dette er med andre ord noe skolen er pålagt. Spørsmålet blir da om skolen oppfyller dette mandatet, og om de anbefalingene som rår blir etterfulgt (Stray, 2014, s. 661).

Når det gjelder demokratiopplæringen, er det føringer gjennom læreplanens formål om å legge vekt på elevens kritiske tenkning, holdninger og demokratiske deltakelse (Korizinsky, 2012, s. 106). Som jeg kort tok for meg i innledningen, framkom det i *CIVIC*-undersøkelsen fra år 2001 at det var kunnskapsdelen som ble vektlagt i undervisningen, mens utvikling av kritisk tankegang, verdier og demokratisk deltakelse ble nedprioritert. I *CIVIC*-undersøkelsen svarte også nesten 90 prosent av lærerne at de mente undervisningen burde legge hovedvekten på elevens kritiske tenkning, utviklingen av demokratiske verdier og sosial og

politiske deltakelse, mens i praksis ble kunnskapsdelen vektlagt (Mikkelsen et al, 2001, s. 228). Dermed var det en diskrepans mellom hvordan lærerne synes undervisningen burde være og hva som faktisk ble praktisert i demokratiopplæringen (Mikkelsen et al., 2001, ref. i Koritzinsky, 2012, s. 106).

2.2 Arbeidsmåter og bruk av læringsressurser i lys av læringsteorier

Ifølge Dysthe (2007) er vitenskapelig læringsteori en viktig basis for pedagogisk praksis, da læringsteoriens kunnskaps- og læringssyn danner grunnlaget for lærernes pedagogiske valg i undervisningen (s.201). Hvordan lærerne bruker læringsressurser i undervisningen har dermed en sammenheng med deres pedagogiske praksis.

Læringsteorier er bestemte måter å representere verden på, det er abstrakte systemer. Slike læringsteorier kan ikke gi oss anvisninger for handling, men den kan hjelpe oss med å forstå sosial praksis. Læringsteorier handler overordnet om ulike perspektiver på kunnskap, hvordan vi lærer og hvordan vi overfører kunnskap. Læringsteoriene gir oss et sett med redskaper til å studere vår og andre sin praksis på (Ottesen, 2009).

I dag er det vanlig å skille mellom tre hovedperspektiver på kunnskap og læring; *behavioristisk, kognitivt og sosiokulturelt*. Jeg vil ta for meg ulike kjennetegn ved læringsteoriene og videre vise hvordan læringssynet kan ha en sammenheng med arbeidsmåter og pedagogisk praksis, som igjen påvirker læringsressursenes rolle i undervisningen. Jeg vil ta for meg læringsressurser, hovedsakelig læreboken, sin stilling i tre hovedperspektiver på læring som springer ut fra ulike kunnskapssyn. Videre vil jeg forsøke å koble læringssynet til demokratiopplæringen. Det finnes store litteraturfelt både innenfor demokratiopplæringen og læringsteorier, men slik jeg ser det er det begrenset med litteratur hvor disse feltene eksplisitt kommer i møte med hverandre.

2.2.1 Pedagogisk praksis og bruk av læringsressurser i et behavioristisk perspektiv

I mange tiår representerte det behavioristiske perspektivet på læring hovedretningen innenfor læringspsykologien (Dysthe, 2007, s. 202). Behaviorismen bygger på et empirisk

kunnskapssyn og har røtter i blant annet opplysningsfilosofen John Locke (1632-1704) som hevdet at det er erfaring og ytre påvirkning som former barnets utvikling. Når barnet er født, er det som en blank tavle (Dysthe, 2007, s. 203). Kunnskap bygger på empirisk erfaring, dermed er alt av kunnskap og erfaringer som mennesket har tilegnet seg, lært (Imsen, 2005, s. 30). Innen dette læringssynet er belønning og straff viktige virkemidler, som også kalles stimuli og respons. Hovedtanken er å belønne ønsket læringsatferd og straffe uønsket, det handler med andre ord om å forsterke elevens positive sider og redusere de uønskede (Dysthe, 2007).

Tenkningen om at stimuli førte til ulike responser, og at disse kunne både minskes og forsterkes avhengig av hva som ble straffet og belønnet, fikk sterkt gjennomslag på 1960- og 1970-tallet (Seland og Skjelbred, 2004, s. 12). Historisk sett har den vært et viktig teoretisk grunnlag for tradisjonell undervisning, der undervisningen preges av enveisformidling fra lærer til klasse (Dysthe, 2007). Innen dette perspektivet er klasserommet dermed ofte monologisk, hvor undervisningen kan være preget av en gitt kunnskap som ikke knyttes an til elevens erfaring. I tillegg inntar gjerne eleven mer passiv rolle, noe Imsen (2005) beskriver som "flaske påfylling" (s. 176). Læreboken har også gjerne en sterk rolle, der bredde er prioritert fremfor å gå ordentlig i dybden i lærestoffet. Ifølge Seland og Skjelbred (2004) vil en behavioristisk- dominert læringsressurs betones av atferdspåvirkning ved hjelp av ytre belønning. Læreboken "[...] blir da rettet inn mot å få riktig svar (respons) på avgrensede spørsmål" (s. 16). Lærebokens oppgaver vil derfor bære preg av å ha stimuli-respons-oppgaver med en gradvis økende vanskelighetsgrad, og at komplekse mål ble brutt ned til delmål og deloppgaver (Dysthe, 2007, s. 204). Dette innebærer at i første omgang starter elevene med å lære seg grunnleggende fakta, og på et senere stadium skal de være i stand til å reflektere basert på det de har lært.

I dag er det sjeldent at skoler i Norge har en pedagogisk plattform som er basert på et rendyrket behavioristisk læringssyn, men Dysthe (2007) hevder at Kunnskapsløftet legger større vekt på formulering av mål enn tidligere, og dersom dette fører til en pedagogisk praksis med detaljerte læringsmål, har dette sin basis i et behavioristisk læringssyn (s. 204). Et annet trekk ved dagens skolesystem som kan sies å være preget av et behavioristisk læringssyn, er fra ungdomsskolen av, da elever går inn i et system der prestasjoner belønnes med karakterer. Lærer- og elevrelasjonen kan dermed bli preget av et maktforhold, fordi

læreren er den som gir belønning i form av en karakter (Imsen, 2005).

Dersom man relaterer dette til demokratiopplæringen gjennom en tradisjonell undervisningsform, der læreboken som læringsressurs dominerer og at kunnskap blir betraktet til noe som er ferdig og som skal overføres til eleven, er det grunn til å anta at dette danner et godt grunnlag for elevens tilegning av faktakunnskaper. En svakhet kan tenkes å være at elevene blir lært opp til å gå etter hva som er riktig svar, fremfor å lære å reflektere over hva som er rett og galt. Med en slik tilnærming til læring, kan det tenkes at dette vil bygge opp under opplæring *om* demokratiet, fordi kunnskapen skal danne selve grunnlaget for elevens demokratiske beredskap. Men i lys av Stray sin modell i demokratiopplæring, er det grunn til å tro at opplæringen med vekt på kunnskapsformidling, i liten grad er demokratifremmede i seg selv.

2.2.2 Pedagogisk praksis og bruk av læringsressurser i et kognitivt og konstruktivistisk perspektiv

Behaviorismen ble etter hvert utfordret av en helt annen tekning, der den indre kognitive utviklingen kom i fokus, snarere enn den ytre atferden (Selander og Skjelbred, 2004, s. 14). Innenfor et kognitivt perspektiv betraktes læring som progresjon fra det enkle til i økende grad komplekse mentale modeller (Dysthe, 2007, s. 204). Dermed ble det viktig å ikke adskille faktaspørsmål fra refleksjonsoppgaver, i motsetning til behaviorismen der man setter sammen den ene biten for den andre, i form av hel –og delmål. Innen kognitivismen er en helhetsforståelse viktig for læringen.

Siden 1960-årene har denne retningen hatt en sterk posisjon innenfor forskning på læring, og den ble utviklet i sterk opposisjon til behaviorismen. Bak denne retningen ligger et rasjonalistisk kunnskapssyn med utgangspunkt i den franske filosofen René Descartes (1596-1650). Descartes hevdet at det var menneskets rasjonelle evne til å forstå og danne seg begreper, som førte til at mennesker dannet seg kunnskap. Selv om kognitivismen utviklet en sterk posisjon innen forskningen på læring og atferd, har den ifølge Säljö (2001) i sin amerikanske utgave hatt en relativt begrenset innflytelse på vår pedagogiske praksis, det vil si måten vi betrakter læring og utvikling på (s. 57).

Det elementet innen kognitivismen som derimot har hatt størst pedagogisk innflytelse er ifølge Säljö (2001) konstruktivismen. Konstruktivismen har forestillingen at individene ikke passivt tar imot informasjon, men at individer selv konstruerer sin forståelse av omverdenen gjennom sine aktiviteter. Kunnskap er dermed menneskeskapt og den konstrueres i møtet med omgivelsene, i motsetning til kognitivismen som bygger på forestillingen om den ”rene” tenkningen hos individet (Säljö, 2001, s. 57-58). En sentral bidragsyter til utviklingen av kognitiv og konstruktivistisk læringsteori, er den sveitiste utviklingspsykologen Jean Piaget (1896- 1980). Piaget var interessert i hvordan kunnskap dannes, og gjennom å studere barns tenkning og utvikling, konstaterte han at barn ble bedre på å mestre abstrakt tanking med alderen (Selander og Skjelbred, 2004, s.14). Ifølge Säljö (2001) har Piaget sin teori om de ulike stadiene i barnets utvikling har hatt stor gjennomslagskraft og dermed har kognitivismen med konstruktivismen i spissen hatt stor påvirkningskraft på hvordan undervisningen bør gjennomføres og på dagens syn på læring.

Statlige styringsdokumenter i skolen, inkludert læreplaner, har ifølge Säljö (2001) siden 1960-tallet vært influert av piagetianske ideer om kognitiv utvikling, blant annet fordi den ble inndelt etter nivåer og stadier. Det ble også fokus på elevene skulle forstå og ikke kun lære ting utenat, gjennom å være aktive, oppdage ting på egen hånd og være styrt av sin egen nysgjerrighet (Säljö, 2001, s.59). Spesielt innenfor kognitivismen var tanken at det faglige nivået økte i takt med elevens alder. En læringsressurs inspirert av Piaget sitt læringsperspektiv vil dermed være utformet for å tilpasse elevens utviklingsstadium (Selander og Skjelbred, 2004, s. 16). Noe man også kan finne i dagens lærebøker, da de er inndelt etter fag og klassetrinn for å treffe elevgruppens ulike stadier. Basert på Piaget sin tenkning ble lærernes oppgave å tilpasse og skreddersy undervisningen til elevens nivå. Læreren skulle også i undervisningen legge til rette for elevaktivitet, da elevene helst skulle gjøre erfaringer på egenhånd (Imsen, 2005, s. 228). Piaget mente at ”barn skal være selvstyrte, formulere sine egne spørsmål, manipulere objekter og derigjennom få innsikt” (Säljö, 2001, s.63). Elevens rolle i undervisningen og læringssituasjonen skulle dermed være mer aktiv, i tillegg ble det viktig å skape engasjement og at kunnskapen skulle bygges på den elevene hadde fra før.

Innen dette synet konstrueres som sagt kunnskapen hos mottakeren basert på tidligere erfaringer og kunnskaper, noe som innebærer at eleven kan ikke overta andre sin kunnskap, men skaper sin egen (Dysthe, 2008). Piaget hadde et induktivt syn på læring, der det sentrale

er at elevene må gjøre egne erfaringer. Derfor bør undervisningen innebære elevaktive undervisningsmetoder (Säljö, 2001, s. 65). Dermed kan ikke demokratiopplæringen i lys av dette læringsperspektivet foregå i et vakuum, men elevene må få gjøre egne erfaringer og derav konstruere sin egen forståelse. Elevaktivitet og erfaring sentralt for læring innen konstruktivismens læringssyn, noe som også blir vektlagt i Stray (2012) sin modell i demokratiopplæring.

2.2.3 Pedagogisk praksis og bruk av læringsressurser i et sosiokulturelt perspektiv

Den kognitive teorien har vært i utvikling de seneste årene, da det sosiale og kulturelle har fått mer plass. Det kalles i dag for et sosiokognitivt eller sosio-konstruktivistisk. En annen sentral læringsteori, nemlig den sosiokulturelle, har mye av sin bakgrunn i den kognitive, men at man har et utvidet fokus fra individet til læringsfellesskapet (Dysthe, 2007, s. 206).

Interaksjon og samarbeid blir sett på som noe helt grunnleggende innen det sosiokulturelle perspektivet. Det sosiokulturelle er opptatt av både den ytre kulturen og de indre mentale prosesser (Imsen, 2005, s. 176). Dette læringsperspektivet har røtter i de amerikanske utdanningsfilosofene John Dewey (1859-1952) og George Herbert Mead (1886-1931) på den ene siden og russeren Lev S. Vygotskij (1886-1934) på den andre. Likheten hos de nevnte bidragsyterne er at interaksjon og samhandling står sentralt. Innen dette perspektivet blir ikke interaksjon og samarbeid kun sett på som et positivt element i læringen, men som noe helt grunnleggende for at læringen faktisk skal finne sted. I lys av denne teorien er individet alltid situert, noe som innebærer at man alltid er del av en kontekst. Når det gjelder kunnskap, eksisterer det aldri i et vakuum, men er avhengig av kulturen den er en del av. Kunnskapen er distribuert mellom mennesker innenfor et fellesskap, ved at man for eksempel har ulike ferdigheter som alle er nødvendige for at helheten skal fungere. Et viktig moment, som skiller det sosiokulturelle fra teoriene nevnt ovenfor, er at kunnskapen også omfatter materielle ting og kulturelle redskaper, som for eksempel bøker og digitale læremidler. Derfor er det et samspill i interaksjonsprosessen mellom de lærende og de kulturelle redskapene. Hvordan disse kulturelle redskapene formidler læring er derfor et sentralt aspekt ved denne læringsteorien (Dysthe, 2007, s. 206). Redskapene er dermed bindeleddet mellom mennesker og mellom mennesker og omgivelsene, noe som kalles *mediating* innen sosiokulturell teori (Ottesen, 2009, s. 114). Bak denne forståelsen finner vi Vygotskys teorier om betydningen av

det sosiale i læringsprosessene. Vygotsky hevdet at våre mentale funksjoner har sitt opphav i sosialt samspill. Hans teori om ”den nærmeste utviklingssonen”, som innebærer at hvert barn har en utviklingssone på alle områder, der man med assistanse kan nå lenger enn man er i stand til på egenhånd, har hatt stor betydning i pedagogikken. Denne assistansen kan komme fra en lærer eller medelev, derfor er samspill med andre en nødvendig forutsetning for læringen (Dysthe, 2007, s. 207). Det som kjennetegner den Vygotsky-inspirerte pedagogikken, er at det inkluderes både et individuelt og sosialt perspektiv på læring (Imsen, 2005, s.330).

Innen dette perspektivet nedtones individuelle aktivitetsformer der elevene ikke samarbeider eller samhandler med hverandre. På 1990-tallet kom det sosiokulturell bølge som har fortsatt innover 2000-tallet. Dette er også noe som kommer til syne i læreplanene på 1990-tallet, da blant annet prosjektarbeid ble presisert som en viktig arbeidsmetode i læreplanen L97 (Dysthe, 2007). I Kunnskapsløftets læreplan er prosjektarbeid ikke nevnt, men Koritzinsky (2014) peker på at under «Utforskaren» i læreplanen er det kompetansemål som peker mot prosjektarbeid, der både undersøkende, problembaserte og elevaktiviserende arbeidsmåter kommer til uttrykk, men selve begrepet prosjektarbeid er altså ikke nevnt (s.205).

En Vygotsky-inspirert læringsressurs vil innen sosiokulturell læringsteori, være utviklet mot å fungere i en sosial sammenheng og vil være mer interaktivt, ved at det fungerer i samarbeid mellom elever (Selander og Skjelbred, 2004, s. 16). Dermed kan det tenkes at læreboken i seg selv er et dårlig egnet redskap, noe kan underbygges i lys av Bachmann sin studie. Hennes funn viste at ved prosjektarbeid eller gruppearbeid, ble læreboken mindre brukt som læringsressurs (Bachmann, 2004, s. 125). Ut fra Bachmann (2004) sin funn, kan det tolkes dithen at pedagogisk praksis og bruk av læringsressurser i lys av et sosiokulturelt perspektiv tar avstand fra en lærebokstyrt undervisning, muligens fordi dette assosieres med påfylling av kunnskap og er lite interaksjonalistisk, der læring i samspill med andre vektlegges. Skjelbred (2014) hevder at det har utviklet seg en ”anti-lærebok-holdning” i norsk skole, der bruk av lærebok assosieres med gammeldags pedagogikk. Hun mener at dette kan ha en sammenheng med progressivismens dannelsesidealer, der Dewey er en sentral bidragsyter.

I tillegg til Vygotsky, har også Dewey hatt en sentral rolle i utviklingen av den sosiokulturelle læringsteorien. Hans kjente sitat ”Learning by doing” er en velegnet beskrivelse av hans pedagogiske syn på læring. For Dewey var de erfaringene vi gjør i

samspill med andre avgjørende for vår læring og det å knytte læring til elevens erfaringshorisont (Dewey, 2000). Når det gjelder demokratiopplæringen i et sosiokulturelt perspektiv, vil interaksjon og samarbeid kunne vektlegges. Dewey (2000) mente at det elevene lærer på skolen bør være overførbart til det livet elevene møter i samfunnet, den bør derfor være inspirerende og engasjerende, i form av oppgaver som er aktiviserende. Dette er også momenter som er sentrale i Stray (2012) sin modell for demokratiopplæring, der blant annet viktigheten av at elevene skal lære gjennom praksis og aktivitet fremmes.

Slike inndelinger av ulike læringssyn kan bære preg av at det er en tydelig adskillelse, men i realiteten er det vanskelig å finne eksempler på rendyrkede pedagogiske læringssyn og arbeidsmåter. Teoriene har oppstått i ulike epoker, i tillegg til at de er forbundet med moter, da læringsteorier har hatt sine ”glansdager” i ulike tidsepoker. Et viktig poeng som påpekes av Imsen (2005) er at når en teori først er etablert, dør den ikke nødvendigvis ut av seg selv. Det er nemlig slik at nye teorier etterfølges av gamle, eller at eldre teorier plutselig får nytt liv og kan leve side om side med de gamle. Dette fører til at det er et teoretisk mangfold på læringsfeltet (Imsen, 2005, s. 175). Lærere vil praktisere undervisningsmåter som ofte reflekterer en blanding av ulike teorier om undervisning og læring, og de ulike læringssynene vil overlappe hverandre i ulike læringssituasjoner (Ottesen, 2009). Likevel kan en slik inndeling være nyttig i en analyse for å se hovedtendenser i lærernes praksis.

2.2.4 Pedagogisk praksis og bruk av læringsressurser i steinerpedagogikken

Jeg har nå tatt for meg tre hovedperspektiver i synet på læring, men det finnes også et alternativ; steinerpedagogikken. Da Rudolf Steiner etablerte sin første Steinerskole i 1919, introduserte han en ny form for læringssyn, nemlig antroposofien (Rawson, 2010). I dag er selve antroposofien ikke særlig godt kjent utenfor sine egne sirkler. Rawson (2010) skriver at antroposofien kan oppfattes som svært kompleks, noe som også kan gjelde for dem som er på innsiden av bevegelsen. Skolens læringsfilosofi og idégrunnlag er hentet fra Steiners pedagogiske skrifter og antroposofi, noe som forenklet innebærer at steinerpedagogikken er utviklet etter og basert på antroposofiske ideer (Mathisen, 2014). Jeg vil også presisere at jeg forsøker ikke å sidestille steinerpedagogikken med de overnevnte læringssynene, da det nok kan diskuteres om steinerpedagogikken kan betegnes som et eget læringssyn. Jeg tolker det dithen at steinerpedagogikken har et læringssyn, men at den handler om mer enn bare læring.

Den innehar også et eksplisitt menneskesyn, fordi den kobler seg til antroposofien som sier noe om mennesket.

Antroposofien som er utarbeidet av Rudolf Steiner, omtales ofte som en filosofi eller ”åndsvitenskap”. Den forholder seg til menneske, samfunn og natur både på en spirituell og materiell måte (Mathisen, 2014, s.4). Antroposofien utgjør et grunnlag for pedagogikken og didaktikkens metoder og utforming, men ifølge Bøhn (1993) kommer ikke dens livssyn direkte til uttrykk i undervisningen. Elever kan ha gått på skolen i mange år, uten å høre et ord om antroposofien (Bøhn, 1993). Med andre ord er antroposofien aldri gjenstand for undervisningen, derfor vil jeg i denne oppgaven ta for meg steinerpedagogikken, og ikke antroposofien.

«Ikke fylle en kanne, men å tenne en ild», er en beskrivelse Steinerskolen gjerne bruker om sin pedagogiske gjerning (Bøhn, 1997). Læringssynet distanserer seg dermed til synet på eleven som et tomt intet som skal fylles med kunnskap. Troen på enkeltmenneskets muligheter står sterkt, og målet er å vekke gleden, interessen og motivasjonen hos den enkelte elev (Solhaug, 2007, s.158). Bøhn (1997) beskriver det på følgende måte: ”Samfunnet vil noe det innerste i barnet ikke vil. Barnet vil begeistres, samfunnet vil helst fylle det med godkjøpssannheter og snusfornuft” (s.12). Det handler derfor om å frigjøre elevenes medbragte muligheter. I steinerpedagogikken vektlegges barnets individualitet og blir en viktig kilde til nyskapning og kreativitet. I *Ide & innhold*, som er et slags vedlegg til læreplanen, blir følgende presisert: ”Barna skal ikke oppdras til å møte samfunnet slik det er nå, de skal rustes til å kunne prege framtidens samfunn på en selvstendig og nyskapende måte” (Mathisen, 2004, s.7). Steinerpedagogikken har dermed et læringssyn der eleven skal være i sentrum gjennom sin oppdragelse til frihet, med andre ord har den et elevsentrert læringssyn.

Skolen har en såkalt åndsretning der utviklingen av individets evner står sentralt og at det derfor er avgjørende at læreren gjør lærestoffet personlig for den enkelte elev (Bøhn, 1993). Steinerpedagogikken er opptatt av å se hele mennesket i læringsprosessen, i tillegg til å skape en læringsprosess hvor hele barnet er virksomt. Dette kommer for eksempel til syne gjennom hvordan lærestoffet skal formidles. Barnet lærer gjennom en kunstnerisk prosess som innebærer at det utvalgte lærestoffet formidles gjennom lærerens personlige og muntlige fortelling. Denne fortellerkunsten vil skape et indre bilde i hvert barn som lytter, nemlig et fantasibilde som kan tegnes, og deretter bearbeides gjennom samtaler. Bøhn (1993) hevder at

slik oppstår en mer livsnær læringsprosess enn en ren faktaformidling i begrepsform. Barnet opplever lærestoffet gjennom lærerens direkte formidling, bearbeider det språklig og kunstnerisk, og forstår det med hele seg. «Bare en slik læreprosess ut fra hele mennesket kan få noe reel betydning for livet» (Bøhn, 1993, s. 114).

Som tidligere nevnt i innledningen, bruker ikke Steinerskolen den tradisjonelle formen for lærebøker, men lager sin egen som kan kalles arbeidsboken eller silkeboken. Kilder søkes dermed på ulike områder etter lærerens og elevens valg, dermed kan den ifølge Solhaug (2007) fremstå som mer demokratisk i sitt omfang, fordi elever kan ha innflytelse i kunnskapsutformingen (s. 160). I tillegg hevder Solhaug (2007) at Steinerskolen sin læreplan gir rom for medvirkning og tilpasning, og at undervisningen er ofte konsentrert, som den for eksempel er i periodeundervisningen, der elevene gis mulighet for selvstendig arbeid. Dette er noen forhold som peker i en retning som tilsier at Steinerskolen som institusjon kan oppleves som demokratisk (Solhaug, 2007, s.160). Dermed kan man anta at dette vil bygge opp under opplæring gjennom demokratisk deltakelse i lys av Stray (2012) sin modell, i form av at elevene har muligheten til å erfare demokratiske prosesser i skolen.

2.3 Medborgerskap og demokratiopplæring i samfunnsfag

Som nevnt ovenfor fremkommer det i opplæringsloven at skolen har et demokratimandat som blant annet innebærer at elevene skal utvikle evnen til demokratisk beredskap. Samfunn og utdanning har dermed et dialektisk forhold, og skolen blir derfor en sentral sosialiseringarena der elevens skal forberedes til å delta i samfunnet. Solhaug (2006) hevder at ikke i noen andre fag, blir koblingen mellom skole, samfunnet og det sosiale aspektet så tydelig som i samfunnsfaget (s. 228). I dagens læreplan i samfunnsfag står det følgende under formålet for faget:

Føremålet med samfunnsfaget er å medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking (Læreplanen i samfunnsfag, 2013).

Formålet stiller høye krav både til elever og lærere, da eleven skal tilegne seg kunnskap om demokratiet, men i tillegg også få erfaring med demokratisk medborgerskap og demokratisk deltakelse (Stray og Sætra, 2015, s. 461). Det fremkommer et dialektisk forhold mellom samfunnsfagundervisningen og samfunnets for øvrig. Dette dialektiske forholdet mellom

skole og samfunn kan blant annet spores tilbake til den amerikanske filosofen John Dewey (1859-1952). Dewey sitt bidrag har satt et sterkt preg på reformpedagogikken i Norge, som for alvor kom på banen etter andre verdenskrig, og flere vil hevde at den fremdeles preger pedagogikken i dag (Vaage, 2000). Dewey (2000) var kritisk til skolens tradisjonelle undervisningsform. Han var opptatt av at utdanningen skulle stimulere eleven til en selvstendig og fri tenkning som igjen skulle bidra til å utvikle det demokratiske samfunnet. Han mente at den eneste måten å utdanne eleven til fremtiden, var å utvikle evnen til selvbestemmelse, da samfunnet er for komplekst og stiller for mange krav til å basere det på rutiner og sedvaner. Utdannelse handler dermed om å utruste elevene med de rette redskapene. Dewey (2000) tok derfor avstand fra å pådytte elevene eksterne fagkunnskaper og ferdig etablerte sannheter. Han mente at undervisningen burde baseres på elevenes interesser og erfaringer, og at det derfor ikke bør være en etablert sannhet i faget (Dewey, 2000).

I Børhaug (2005) sin begrunnelse for dagens samfunnsfag, fremkommer det et syn som kan tolkes å være i tråd med Dewey når det gjelder det dialektiske forholdet mellom skole og samfunnet. Børhaug (2005) mener at en sentral del av samfunnsfaget sin legitimitet handler om å forberede elever til å være deltakere i samfunnet. Videre knytter Børhaug (2005) samfunnsfaget til danning, et dannelsesperspektiv som innebærer å distansere seg fra passiv overtagelser av korrekt atferd og meninger. Børhaug (2005) refererer til filosofen Jon Hellesnes sitt danningssyn da han skriver at «Individet må dannes til å bli et tenkende subjekt som også kan bli et politisk, handlende og frigjørende subjekt» (s. 174).

Dannelsesperspektivet handler dermed om at eleven skal myndiggjøres i form av å bli handlende subjekter i samfunnets utvikling (Børhaug, 2005, s. 178)⁶. Myndiggjøringen er en oversettelse av begrepet «empowerment», der intensjonen er å utvikle elevers selvbestemmelse for å gi mulighet for sosial forandring. Med andre ord handler det om å myndiggjøre elever gjennom å gi dem kunnskap og gjøre dem trygge i å mestre flere utfordringer (Solhaug, 2006, s. 235). Shor (1992) er en av dem som eksplisitt trekker frem myndiggjøring som en forutsetning for at elevene skal bli demokratiske medborgere og «agenter» for forandring i samfunnet. Shor (1992) presiserer at elevdeltakelse er det viktigste

⁶ Det er også andre tilnærminger til legitimeringen av samfunnsfaget, blant annet et nytteperspektiv. Men som Børhaug (2005) påpeker er mange tema i dagens samfunnsfag vanskelig å begrunne i et nytteperspektiv. Derfor velger jeg ikke å ta for meg dette perspektivet i oppgaven, da mitt fokus er opplæring i demokratiske ferdigheter som vanskelig lar seg begrunne i et rent nytteperspektiv.

stedet å starte, fordi handling er essensielt for å oppnå kunnskap og utvikling. Videre hevder Shor (1992) at elevene må også praktisere demokratiske vaner i klasserommet for å kunne forberede seg til samfunnslivet.

Solhaug (2006) skriver at samfunnsfagdidaktikken har fokus på at elever skal dannes til kritiske og reflekterende medborgere som igjen skal gi dem forutsetninger for deltakelse og for å medvirke i det sosiale liv. Andre sentrale didaktiske mål i samfunnsfaget er selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritetsevne. Denne dannelsesoppfatningen kan knyttes til pedagogen og didaktikeren Wolfgang Klafki, som så på disse tre grunnleggende evnene som det viktigste målet i den pedagogiske opplæringen. Individet har som samfunnsborger rett til og behov for selvbestemmelse og medbestemmelse, og det å ha evne til solidaritet i handlinger og holdninger (klafki, 2001). Ifølge Mikkelsen et al.(2011) finner man denne tenkningen i læreplanens generelle del, der det understrekes at målet med undervisningen er å utvide elevens evner "[...] til erkjennelse og innlevelse, til deltakelse, utfoldelse og opplevelse" (s.3). I læreplanen er det også fag som peker mot å ha en demokratiserende funksjon, og dette gjelder særlig samfunnsfaget (Mikkelsen et al., 2011, s.3).

2.3.1 Dagens samfunnsfag – læringssynet og målstyringen

I dagens læreplan møter vi ifølge Koritzinsky (2012) et bredt kunnskapssyn både i skolens formålsparagraf, i den generelle delen av læreplanen og i samfunnsfagets kompetansemål. I den generelle delen av Kunnskapsløftets læreplan for grunnskole og videregående opplæring møter vi ifølge Koritzinsky (2012) et konstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn. Den generelle delen av læreplanen sier blant annet:

Læring skjer ved at det nye forstås ut fra det kjente - de begreper en har, avgjør hva en kan gripe og fatte. Kunnskaper, ferdigheter og holdninger utvikles i et samspill mellom gamle forestillinger og nye inntrykk. Opplæringen må derfor knyttes til egne iakttagelser og opplevelser (Generell del av læreplanen, 2013, s.10).

Her fremkommer det et læringssyn som sier at kunnskap tilegnes ved å bygge på tidligere forestillinger og nye inntrykk. Et konstruktivistisk læringssyn legger som tidligere nevnt, vekt på at elevenes læring må relateres til deres erfaringer og interesser, i tillegg til at elevene helst skal gjøre erfaringene på egenhånd (Imsen, 2005,s. 228). Samtidig trekker Koritzinsky (2012) det sosiale aspektet; elevene er i skolehverdagen en del av et sosialt samspill og utvikler sine kunnskaper, ferdigheter og holdninger gjennom sin interaksjon med lærere og andre elever.

Koritzinsky (2012) velger derfor å betrakte kunnskaps-og læringssynet som en *sosial-konstruktivisme* (s.30).

Dette betyr at dersom en lærer arbeider i tråd med læreplanen, skal læreren ha et bredt og variert syn på kunnskap, og ikke legge vekt på å formidle og reprodusere faktakunnskaper. Samtidig peker Koritzinsky (2012) på at læreplanene er mangetydige, i form av ulike læringssyn også kommer til syne ved læreren til tider gis en noe mer doserende rolle og eleven en mer passiv rolle. I tillegg er flere av kompetansemålene svært ambisiøse, noe som kan føre til at elevaktiviteten nedprioriteres av læreren for å nå gjennom pensum, og en lærerstyrt undervisning dermed blir den mest effektive metoden.

Læreplanen inneholder som nevnt ovenfor komplekse mål og ferdigheter. Men som Engelsen og Karseth (2007) påpeker er kompetansemålene relativt vage når det gjelder innholdssiden i opplæringen (s. 408). Koritzinsky (2014) peker på at vage formuleringer gir lærerne et stort fortolkningsrom noe som kan medføre en sentralisering av læreplanen. Han hevder at læreplanen i samfunnsfag har en for ensidig vekt på kognitive kompetansemål, da det er få kompetansemål som handler om en utvikling av elevenes kritiske tenkning og demokratisk handlingskompetanse (Koritzinsky, 2014, s.104). Dermed følger ikke kompetansemålene føringene fra opplæringslovens formål og formålsformuleringene for samfunnsfag. Videre påpeker Koritzinsky (2014) at dette har en sammenheng med resultatmålinger og karakterer, da mål som kritisk tenkning og demokratisk handlingskompetanse vanskeligere lar seg teste. Med blant annet bakgrunn i hvordan kompetansemålene i samfunnsfaget er formulert i den videregående opplæringen, undersøkte Emil Sætra (2015) hvordan læreplanverket påvirker undervisningen og hvordan dette påvirker demokratiopplæringen. Han identifiserte en spenning mellom det å aktualisere lærestoffet og dybdelæringen på den ene siden og det å dekke alle kompetansemålene på den andre siden (Stray og Sætra, 2015, s. 464). Dette kan beskrives som et spenningsforhold mellom kunnskapsdimensjonen og fagets verdi –og handlingsdimensjon. Sætra (2015) konkluderte med at lærerne fra hans studie uttrykte praksisambisjoner om å sosialisere eleven inn i en demokratisk kultur og lære dem opp til demokratisk beredskap, men at lærernes praksisvilkår vanskeliggjorde denne ambisjonen. Vilkårene var blant annet knyttet til skolens målstyringsideologi, der flere uttrykte en bekymring for at den var i ferd med å gjennomsyre skolens virksomhet. Sætra oppsummer det slik:

Hovedkonklusjonen er at lærerne uttrykker en ambisjon om å undervise om, for og gjennom demokrati, men at praksisvilkårene i en del tilfeller kan medføre at undervisningen begrenser seg til kunnskapsformidling om demokrati (Sætra, 2015,s.77)

Dermed er Sætra (2015) sine funn i tråd med det Koritzinsky (2014) skriver, nemlig at elevaktiviteten kan bli nedprioritert fordi læreren må gjennom pensum. I et slikt spenningsforhold kan dermed kunnskapsformidlingen gå på bekostning av verdi- og handlingsdimensjonen.

CIVIC-undersøkelsen som jeg kort tok for meg ovenfor i del 1, viste at det var en diskrepans mellom lærernes ideal om at hovedvekten burde legges på kritisk tenkning og utvikling av demokratiske ferdigheter, mens lærernes praksis tilsa at kunnskapsdimensjonen ble vektlagt. I lys av Sætra (2015) sine funn, ser det ut til at en av årsakene kan være målstyringen, der de kognitive målene dominerer. Koritzinsky (2014) uttrykker et optimistisk fremtidssyn fordi lærerne viser vilje til å legge større vekt på verdi- og handlingsdimensjonen, men samtidig presiserer han at denne viljen må kobles til lærerens kompetanse som må inkludere en didaktisk fantasi til å prøve ut arbeidsmåter og bruk av læringsressurser der elevens kritiske tenkning og deltakelse får større plass (s.117).

2.3.2 Arbeidsmåter og læringsressurser i samfunnsfagundervisningen

Elevenes bruk av kilder, læringsressurser og metoder må vurderes ut fra læreplanen og de konkrete kompetansemålene, og under utforskeren i Læreplanen i samfunnsfag blir det presisert at en samfunnsfaglig forståelse skal bygges opp “gjennom nysgjerrighet, undring og skapende aktiviteter” (Læreplan i samfunnsfag, 2013 s. 3). For å leve opp til disse forventningene, som sier at undervisningen skal trigge elevenes nysgjerrighet og undring, er det mange ulike kilder, læringsressurser og metoder som kan brukes. Det er også ifølge Koritzinsky (2012) vanlig å betrakte enhver kilde som kan gi elever informasjon, som en relevant samfunnsfaglig kilde. Dette kan enten være en tekst, gjenstand eller handling. Men det fremkommer gjennom studier at undervisningen i mange fag er lærebokstyrt, i tillegg til at både lærere og elever oppfatter det som står i lærebøkene som pensum, og ikke det som står i læreplanene (Bachmann, 2004). Koritzinsky (2012) understreker at dette også gjelder samfunnsfaget, der det er vanlig at lærebøkens innhold påvirker fagets innhold og fremdrift, både gjennom lærerens undervisning, lekser, prøver og vurdering (s.231). Han hevder at trolig lar for mange lærere seg styre i for stor grad av én lærebok.

Å arbeide med ulike tema i samfunnsfaget vil ifølge Fjeldstad (2009a) høyst sannsynlig kreve flere kilder enn læreboken. Læreboken utgjør fagets empiri, og den har ikke vanskeligheter for å reflektere stabilitet i tekstene sine, men at forandringer kan være vanskeligere å ta for seg. Fjeldstad (2009a) presiserer at læreboken kan være utilstrekkelig som kilde, kanskje nettopp i samfunnsfaget, fordi "[...] faget inviterer til og krever en kontinuerlig henvisning til den sosiale realitet som hele tiden utspiller seg omkring elevene" (s.268). I tillegg kan man tenke seg at flere emner i samfunnsfaget skal oppleves som nære og engasjerende, og da vil det ofte være behov for å bruke andre læringsressurser nettopp for å oppnå denne effekten. Ulike læringsressurser som bilder, film, dikt og skjønnlitteratur kan bidra til å skape et mer nyansert bilde. I tillegg presenterer lærebøkene en fagdelt virkelighet, mens det i realiteten er virkelighet på tvers av ulike faggrenser (Koritzinsky, 2012).

Fjeldstad (2009a) skriver at flertallet av lærere og elever liker læreboken, fordi den synes å skape en form for trygghet hos begge parter (Fjeldstad, 2009a). Fordelen med læreboken, er ifølge Koritzinsky (2012) at den kan bidra til å strukturere lærestoffet i samfunnsfagundervisningen. Læreboken kan også sammenbinde begreper, modeller og teorier som kan bidra til elevens forståelse og forklaringer av handlinger, prosesser og institusjoner i samfunnet. For eksempel kan elevens informasjonshenting fra internett bli mer strukturert dersom de har en lærebok som setter litt rammer rundt temaet, i form av strukturer og systemer av faktainformasjonen (Koritzinsky, 2012, s. 233). I tillegg er dagens lærebøker ofte mer flersidige i sine fremstillinger av ulike perspektiver og i utvalget av lærestoff. Oppgaveutvalget er også mer variert, med hensyn til type spørsmål. En svakhet med dagens lærebøker kan derimot være at de er for vanskelige, da de kan ta for seg en unødvendig mye bruk av akademiske faguttrykk eller vanskelige begreper (Koritzinsky, 2012, s. 234). Koritzinsky sitt syn på læreboken, er at den bør ha en veiledende og veivisende rolle. Han understreker at læreboken ikke utelukker behovet for andre læringsressurser og kilder. Den skal være støttende for lærende arbeid, samtidig som den ikke skal erstatte lærerens oppgave i å skape engasjement hos elevene (Koritzinsky, 2012, s. 235).

2.3.3 Tidligere studier om arbeidsmåter og bruk av læringsressurser

Samfunnsfaget skal ta for seg mye av den sosiale realitet som utspiller seg omkring elevene og for øvrig i samfunnet. I tillegg til at faget skal utvikle en faglig forståelse hos elevene

gjennom å trigge deres nysgjerrighet og undring, noe som blant annet kan oppnås ved å variere ulike læringsressurser og arbeidsmåter. Jonas Christophersen sin studie «Empirisk samfunnsfag eller lærebokfag» tar for seg lærebokens betydning sammenlignet med andre læremidler og læreplanen.

Studien avdekker at *arbeidsmåtene* kretser mye rundt læreboken: Hvilke metoder lærerne anvender i undervisningen av samfunnsfag, forteller mye om hvordan de oppfyller målene i læreplanen for samfunnsfag (Christophersen, 2004, s. 110). Studien tar utgangspunkt i læreplanen L97, og i denne læreplanen var prosjektbaserte arbeidsmåter, egne undersøkelser og bruk av nærmiljøet vektlagt. Resultatene viste at lærernes arbeidsmåte var hovedsakelig knyttet til aktiviteter i klasserommet. De mest brukte metodene var gjennomgåelse av lærebok og pensum, diskusjoner og samtaler, noe som viser at undervisningen var mye dialogbasert og lærerstyrt. Nærmiljøet og andre arbeidsmåten utenfor klasserommet ble brukt lite. En stor andel svarte at de brukte prosjektarbeid som metode, mens om lag en tredjedel svarte at de sjeldent brukte denne arbeidsmåten. Christophersen (2004) påpeker at dette står i sterk kontrast til de arbeidsformene som læreplan L97 anbefaler. Han konkluderer med at arbeidsmåtene formes av læreboken, og dermed rår ikke læreplanens anbefalinger (Christophersen, 2004, s. 111).

Lærernes svar på hvilke *læremidler* som blir brukt i undervisningen kan si noe om lærebokens rolle som informasjonskilde for lærerne, nemlig om den er den viktigste eller om de aktivt benytter seg av andre kilder. Resultatet viste at det er de tradisjonelle og trykte læremidlene som dominerer i samfunnsfaget. Eksempler på dette er globus og kart, aviser, skjønnlitteratur, historiske fortellinger og elektroniske massemedier. Flertallet svarer at disse læremidlene brukes middels mye eller mye. Dette viser at andre informasjonskilder ved siden av læreboken er sentrale i samfunnsfagundervisningen. Men i sammenheng med lærernes arbeidsmåter, som vist til ovenfor, vil dette si at lærerne i liten grad følger læreplanens vektlegging av arbeid med ”levende” kilder og primærdata gjennom deres arbeidsmåter og informasjonssøking (Christophersen, 2004, s. 111). Oppsummert viser undersøkelsen at samfunnsfag ofte er svært lærer- og lærebokstyrt, uten at elevene aktiviseres tilstrekkelig.

Forskningsprosjektet ”ARK&APP”, en case-basert studie, undersøkte valg og bruk av læremidler i ulike fag, inkludert samfunnsfaget. Studien avdekker at den tradisjonelle læreboken har en viktig funksjon i undervisningsøktene og at den for ulike

undervisningsaktiviteter utgjør et viktig grunnlag (Gilje et al., 2016). Samtidig viser ARK&APP - studien at blant de fire fagene som er inkludert i studien, er samfunnsfaget det faget som bruker mest ulike trykte kilder som oppslagsbøker, kart og digitale kilder (Gilje et al., 2016, s. 44). Studien viser også et mønster knyttet til arbeidsmetoder, der litt over en tredjedel av undervisningen foregår som helklasseundervisning enten med monolog eller dialog, og at resten av tiden brukes til gruppearbeid eller individuelt arbeid (Gilje et al., 2016, s. 34).

I Kari E. Bachmanns studie "Læreboken i reformtider – et verktøy for endring?" er det funn som samsvarer med de foregående studiene, men at Bachmann sin studie er litt mer omfattende i sitt slag, i tillegg til at den ser på bruken av lærebøker i flere fag. Bachmann (2004) sin studie viste at blant ungdomsskolelærere er det et fåtall som ikke brukte lærebøker i sin undervisning, kun to prosent svarte at de ikke bruker læreverk i det hele tatt. Hun presiserer lærebøkene viser seg å ha en viktig funksjon både i utvelgelsen av innholdet i undervisningen, i undervisningens progresjon og når det gjelder valg av arbeidsmåter og elevaktiviteter (Bachmann, 2004, s.126). Et annet interessant funn i studien til Bachmann (2004) er at de lærerne med mer erfaring og lengre utdanning forholder seg mer aktivt til ulike planer og læringsressurser enn de med mindre erfaring. Læreboken brukes også mer på høyrere klassetrinn enn på lavere, der det forventes at læreboka i større grad skal gjennomgås. Bachmann (2004) tilføyer "Alt i alt ser lærebøkene ut til å spille en viktig rolle på en rekke av de områdene av planleggings- og undervisningsarbeidet hvor lærerne i utgangspunktet har hatt et nokså fritt spillerom" (s.131).

Læremiddelforskningen opp til dags dato viser at læreboken er og forblir den mest sentrale læringsressursen i undervisningen. Flere studier konkluderer med at lærebøkene fremdeles har en sterk posisjon i klasserommet, til tross for nye teknologiske ressurser i form av digitale læremidler og reformer med satsinger på alternativer til lærebøker. Selv om læreplanen har endret seg både i form og innhold, er det fremdeles analoge lærebøker og læringsressurser som har den dominerende rollen i utdanningssystemet (Lieberg, 2012, s.7). Og ved en gjennomgang av skolen sitt demokratimandat og hvordan dette kommer til uttrykk i blant annet opplæringsloven og læreplanen i samfunnsfag, har jeg forsøkt å ta for meg hvilke rammebetingelser lærerne i den offentlige skolen forholder seg til. Basert på studiene jeg har tatt for meg, ser det ut til at kunnskapstilegnelsen har en tendens til å bli vektlagt i undervisningen, noe læreboken hjelper lærerne med.

3 Metode

3.1 Det kvalitative forskningsintervju

Metoden jeg har valgt å bruke for å samle inn data er kvalitativt forskningsintervju. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) bør tema bestemme metoden, og temaet i denne oppgaven er som sagt hvordan samfunnsfaget formidles ved bruk av ulike læringsressurser og arbeidsmåter i Steinerskolen. Jeg ønsker å undersøke hvordan dette skjer i praksis ved å intervju samfunnsfaglærere som jobber i en Steinerskole. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at forskningsspørsmål som formuleres med *hvordan* egner seg godt til å foreta kvalitative intervjuer (Kvale og Brinkmann, 2015, s.135). Jeg har valgt det kvalitative forskningsintervju som metode, fordi jeg ønsker å få et utfyllende bilde gjennom lærernes beskrivelser av tidligere erfaringer og praksis, noe som kommer godt frem hvis det fortelles direkte (Thagaard, 2009, s. 87). Det kvalitative forskningsintervju er også nyttig for å få en dypere forståelse og kunnskap om temaet som forskes på (Kvale og Brinkman, 2015). Observasjon av undervisningen kunne ha styrket validiteten i oppgaven, da jeg faktisk kunne ha observert hva som fant sted i klasserommet. Men dette lot seg vanskelig gjøre, blant annet fordi samfunnsfaget i steinerskolen inngår som et periodefag, noe som innebærer at de har det sammenhengende i noen uker hvert halvår og ikke fordelt utover på noen timer i uken slik som den offentlige skolen. Jeg kunne også ha supplert med elevintervjuer, i en form for triangulering, for å få tilgang til elevens erfaringer og opplevelser knyttet til arbeidsmåter og bruk av læringsressurser. Med hensyn til oppgavens omfang og tidsramme, har jeg valgt å holde meg til én metode, og jeg ser på intervju med Steinerskolelærere som den mest hensiktsfulle og nyttige metoden ut ifra oppgavens problemstilling.

3.2 Datainnsamlingsprosessen

3.2.1 Utvalg

Utvalget baserer seg på et såkalt strategisk utvalg, noe som innebærer at jeg valgte ut informanter med kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2009, s. 55). I og med at jeg ville besvare problemstillingen ut fra et lærerperspektiv og se på hvordan lærere på Steinerskolen underviser i samfunnsfag, var kriteriene som lå til grunn derfor lærere som per dags dato underviser i samfunnsfag eller har undervist i samfunnsfag på ungdomstrinnet i en Steinerskole. Årsaken til at jeg valgte å intervju lærere som

underviser på ungdomstrinnet i grunnskolen, skyldes at er relativt få Steinerskoler med videregående trinn sammenlignet med grunnskoler. Med hensyn til begrenset tid til å skaffe informanter, anså jeg det som mer praktisk gjennomførbart å intervjuere lærere som underviser på ungdomstrinnet. I tillegg var mitt nettverk en avgjørende faktor. I mitt utvalg ønsket jeg også litt variasjonsbredde med hensyn til kjønn, alder og hvor lenge de hadde undervist på en Steinerskole. Ut ifra at Steinerskolen har en felles læringsfilosofi som en forankret i antroposofien, kan man anta at skolene er nokså like, men at det er rom for ulike tolkninger av skolens læringsfilosofi og læreplanen, som kan føre til lokal variasjon mellom de ulike skolene (Solhaug, 2007). Ifølge Bøhn (1993) kan variasjonen også skyldes at skolene har ulike arbeidsbetingelser og historie. I tillegg kan miljøet på de ulike skolene preges av sentrale personer (Solhaug, 2007). Derfor valgte jeg å intervjuere lærere fra to Steinerskoler, nettopp fordi lokal variasjon kan forekomme.

En bekjent av meg jobber i dag på en Steinerskole og hun presenterte mitt masterprosjekt på et lærermøte, der lærere som underviste eller hadde undervist i samfunnsfag kunne melde seg. På denne skolen var det tre informanter som sa ja til å delta i studien. Deretter fikk jeg telefonnummeret til en lærer som underviste på en annen Steinerskole. Jeg ringte og kort presenterte hva masterprosjektet innebar og hvilke kriterier jeg hadde når det gjaldt informanter. Hun foreslo to lærere som sa ja til å la seg intervjuere. Informantene ble dermed valgt ut gjennom et tilgjengelighetsutvalg, ved at de som sa seg villig til å la seg intervjuere ble valgt ut. En svakhet knyttet til et tilgjengelighetsutvalg, kan ifølge Thagaard (2009) være at dette fører til en skjevhet i utvalget, ved at de som i større grad føler at de mestrer det som skal studeres på en god måte, melder seg frivillig til å delta og ikke har noe imot innsyn (s.57).

Totalt takket fem lærere fra to forskjellige Steinerskolen ja til å være med i studien. Brinkmann og Kvale (2015) skriver at antallet intervjupersoner er avhengig av formålet med undersøkelsen. Med hensyn til tiden som var tilgjengelig for undersøkelsen, så jeg det som en fordel å ha et mindre antall intervjuer, slik at jeg hadde tid til å forberede meg på forhånd og nok tid til å analysere intervjuene i etterkant. Jeg valgte derfor å intervjuere det antall lærere som meldte seg fra to forskjellige Steinerskoler, og da fem lærere som meldte seg, anså jeg dette som et tilfredsstillende antall informanter. Dette var av hensyn til både de praktiske rammer rundt og fordi målet var å ha mer dyptgående intervjuer som kunne gi svar på problemstillingen.

I utvalget på fem lærere, er det fire kvinner og en mann, med ulik alder og varierende fartstid i Steinerskolen. Noen av lærerne har alltid undervist i en Steinerskole, mens andre har tidligere undervist i den offentlige skolen. Utdanningsbakgrunnen varierer også, der noen har utdannelse fra universitetet eller lærerhøyskolen, mens andre har en utdanning fra Steinerskolen sin egen høyskole. Jeg valgte å kalle lærerne Rita, Anne, Ole, Karianne og Grete, som alle er fiktive navn på informantene. Dette skyldtes at det ellers kan være lett å kjenne igjen lærerne underveis i analysen og diskusjonen.

3.2.2 Intervjuguide

Ovenfor gjorde jeg rede for prosessen med å skaffe informanter til intervju og kort om intervjupersonene. Nå vil jeg ta for meg hvordan jeg valgte å gjennomføre intervjuene. Dette handler ikke bare om selve intervjusituasjonen, men også de forberedelsene det innebærer i forkant av å gjennomføre et intervju.

Intervjuguiden ble organisert tematisk med åpne spørsmål. Jeg valgte å semistrukturere guiden, fordi dette kan bidra til mer fleksibilitet i intervjusituasjonen (Postholm og Jacobsen, 2013). Et semistrukturert intervju er preget av åpenhet både når det gjelder endringer i formuleringen av spørsmål og rekkefølgen, slik at man dermed har muligheten til å forfølge svarene som gis (Kvale og Brinkmann 2015, s. 157). Siden jeg i tillegg har lite erfaring med forskning, ville en semistrukturert intervjuguide bidra til å sikre at de ulike temaene jeg skulle ta for meg ble ivaretatt, samtidig som jeg ville gi informantene spillerom for subjektive betraktninger. En svakhet med semistrukturert intervju, er at jeg kan miste tilgang til informasjon, siden jeg på forhånd har bestemt temaene intervjuene skal handle om. Siden jeg som forsker er en del av intervjusituasjon og har kontroll på intervjuet, har jeg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål underveis og lede samtalen inn på temaer som kommer opp underveis (Kvale og Brinkman, 2015). Jeg valgte å strukturere guiden tematisk, for å gjøre intervjuet mer oversiktlig for både informanten og meg, og fordi dette kan gjøre det lettere å kode og kategorisere i etterkant.

For å kunne stille relevante spørsmål i et intervju er det nødvendig med kunnskap om temaet som skal undersøkes. Det å være godt forberedt er også en forutsetning for å vite hva man ønsker å vite mer om og for å vite at man bidrar med noe nytt, noe som særlig gjelder for en

uerfaren forsker (Kvale og Brinkmann, 2015). I selve utformingen av spørsmålene forsøkte jeg å lage enkle og nokså korte spørsmål. Jeg var også bevisst på hvilken rekkefølge jeg plasserte spørsmålene, da flere av svarene krevde av lærernes hukommelse. Det er viktig at intervjueren stiller spørsmål som er utviklet for å vekke minner fra fortiden (Thagaard, 2009). Jeg startet derfor med å stille generelle og overordnende spørsmål og deretter stilte jeg gradvis spørsmål som gikk på det mer konkrete og som krevde mer av lærernes hukommelse.

I tillegg til at intervjuer bør ha kunnskaper om de temaer som tas opp, er det en fordel å ha kunnskap om hvordan et intervju gjennomføres. Ifølge Thagaard (2009) skjer den beste opplæringen gjennom egen praksis. For å gjennomføre et intervju er det en fordel at forskeren både har trening i å intervju og har satt seg inn i noen retningslinjer for hvordan et godt intervju kan utføres. Jeg valgte derfor å gjennomføre et pilotintervju på forhånd, for å forsikre meg om at jeg var godt forberedt og for å forsøke å fange opp noen eventuelle behov for endringer i intervjuguiden. Jeg fikk også da en bedre innsikt i om spørsmålene mine var uklare eller vanskelige. På bakgrunn av pilotintervjuet omformulerte jeg noen spørsmål og gjorde noen endringer på rekkefølgen. I tillegg fant jeg ut at det var lite hensiktsmessig å ta notater ved siden av båndopptakeren underveis, da dette førte til at det var vanskeligere å henge med i samtalen. Noe Thagaard (2009) underbygger ved å påpeke at dette kan bidra til å redusere den personlige kontakten som intervjuet åpner opp for.

3.2.3 Gjennomføringen av intervjuene

Siden jeg skulle bruke båndopptaker og spørre lærerne litt om deres tidligere arbeidserfaring og utdannelsesbakgrunn, valgte jeg å melde inn prosjektet til Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste⁷ (NSD). Da jeg fikk godkjennelse fra NSD startet jeg med selve intervjuprosessen. Jeg hadde allerede skaffet informanter til studien og neste steg ble da å gjennomføre intervjuene.

Jeg valgte å gjennomføre individuelle intervjuer. Et alternativ kunne vært å gjennomføre gruppeintervjuer, men dette lot seg vanskelig gjøre grunnet praktiske hensyn, fordi jeg skulle intervju lærere på to forskjellige Steinerskoler. I tillegg så er jeg en uerfaren forsker og følte meg tryggere på at jeg ville frembringe det ønskede datamaterialet ved å ha individuelle

⁷ Etter jeg startet på min mastergradsavhandling har NSD endret navn til Norsk senter for forskningsdata.

intervjuer, da det antakeligvis er lettere å stille oppfølgingsspørsmål og dermed få et mer utfyllende bilde av den enkelte lærers tanker, meninger og erfaringer.

Intervjuet startet med en kort briefing der jeg fortalte litt om formålet med intervjuet. Under alle fem intervjuene ble det benyttet en båndopptaker, noe alle informantene var fortrolig med. Samtlige intervjuer ble gjennomført på dagtid på den skolen lærerne arbeidet på spredt utover en ukes tidsrom, slik at jeg kunne gjennomføre et intervju per dag. På forhånd hadde jeg gitt signal om at intervjuet ville vare i cirka en time, og intervjuene varierte fra om lag 40 minutter til en time. Dette skyldes at det var forskjell på hvor utfyllende svar informantene ga. Jeg var bevisst på å lytte aktivt og forsøkte å unngå å stille ledende spørsmål, i tillegg forsøkte jeg også å stille oppklarende og oppfølgingsspørsmål underveis. Jeg forsøkte etter beste evne å være så åpen som mulig for det som ble sagt, og vise dette ved å opptre sensitivt og lytte aktivt til det som ble sagt (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg var også opptatt av å la informanten få snakke ferdig og i tillegg takle litt lengre pauser med stillhet, noe som var viktig med tanke på at flere av mine spørsmål var avhengig av lærernes hukommelse og de derfor måtte få tid til å tenke seg om. I alle intervjuene avsluttet jeg med å spørre om det var noe de ville legge til eller om det var noe relatert til temaet de mente burde komme frem. I noen av intervjuene kom lærerne med noen presiseringer på slutten av intervjuet som jeg ikke hadde tenkt på selv, noe som viste seg å komme til nytte i min analyse av datamaterialet.

3.2.4 Transkribering, koding og analysering

Siden jeg gjennomførte alle fem intervjuene i et tidsrom på en uke, rakk jeg dessverre ikke å starte med transkriberingen før etter alle intervjuene var blitt gjennomført. Det jeg imidlertid gjorde, var å lytte på opptaket samme dag som intervjuet ble gjennomført og skrive ned noen tanker om hva jeg anså som det mest interessante i lys av min problemstilling. Ulempen med å ikke transkribere mellom hvert intervju, var at jeg ikke fikk særlig god tid til å reflektere over svarene og muligheter for utgjøre forbedringer til neste intervju. Da jeg startet med selve transkriberingen, valgte jeg å transkribere ordrett det som ble sagt, men utelot ord "hmm" og "øhh" for å få mer flyt i svarene. Jeg valgte å beholde den muntlige uttrykksformen for at deres mening skulle komme mest mulig frem. Underveis i transkriberingen oppdaget jeg imidlertid at det var flere steder underveis i intervjuet jeg burde ha stilt oppfølgingsspørsmål. På et senere tidspunkt ringte jeg en informant for å få en oppklaring på noe jeg var usikker på om jeg hadde forstått riktig.

I koding- og analyseprosessen tok jeg utgangspunkt i tekstene jeg hadde transkribert. Intervjuguiden var allerede tematisk strukturert, noe som gjorde inndelingen av ulike kategorier mer oversiktlig. Jeg startet med å lese over datamaterialet fra intervjuene og kategoriserte ut ifra de ulike temaene, men oppdaget at temaene overlappet hverandre flere steder. Jeg valgte til slutt å følge den temastrukturerte intervjuguiden som utgangspunkt i inndelingen av ulike kategorier, men jeg gjorde noe små endringer ved å slå sammen noen temaer inn i en kategori, samtidig som jeg laget noen nye som kom til syne ved gjennomlesing av tekstene. Jeg valgte å kategorisere på papir med ulike farger og tok utgangspunkt i en kategori om gangen, slik at det var lettere å ha den samme forståelsen for kategorien i de ulike intervjuene og for å lettere identifisere likheter og ulikheter mellom informantenes svar.

Å tolke datamaterialet innebærer å reflektere over dets meningsinnhold (Thagaard, 2009, s.189). I min tolkning av datamaterialet hadde jeg først en nokså induktiv tilnærming, da jeg i min meningskoding forsøkte å få frem det som allerede lå i teksten. (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 223). Jeg forsøkte innledningsvis å tolke dataene ved å se på tendensene og sammenhengene, som da gjorde at jeg utviklet mine teoretiske perspektiver på grunnlag av datamaterialet, siden jeg i utgangspunktet hadde en ganske beskrivende problemstilling. Og som Thagaard (2009) peker på, kan de fleste kvalitative studier karakteriseres ved en veksling mellom induktive og deduktive faser, noe som også er tilfellet i min studie. Jeg kategoriserte ut fra ulike temaer innenfor problemstillingens rammer, men det var først etter jeg hadde jobbet godt med datamaterialet jeg oppdaget nye momenter i de ulike intervjuene. Dette medførte at jeg valgte å supplerte med forskningsspørsmål som kunne være med å systematisere min funn og underbygge min problemstilling. Etter at jeg hadde gjort disse endringene, inntok jeg en mer deduktiv tilnærming og forsøkte se mine funn i lys av tidligere forskning og teorier. En potensiell svakhet ved å forsøke å se mine funn i lys av teori og tidligere forskning, er at lesingen av datamaterialet kan farges av de teoretiske perspektivene jeg forsøker å se det i lys av, at analysen dermed kan farges av min teoretiske forforståelse (Kvale og Brinkmann, 2015). Ved at jeg underveis i analysen vekslet mellom en induktiv og deduktiv tilnærming, kan min analytiske tilnærming slik jeg ser det, karakteriseres som en form for abduktiv tilnærming (Thagaard, 2009, s. 194). Dette er fordi det var en vekselvirkning mellom induksjon og deduksjon, og fordi selve intervjuguiden var i noen grad forankret i bakenforliggende kunnskaper og tidligere forskning.

3.3 Validitet og reliabilitet

3.3.1 Validitet

Validitet er knyttet til tolkning av data og handler om gyldigheten av den tolkningen forskeren har kommet fram til (Thagaard, 2009, s. 201). I kvalitativ forskning må forskeren fortløpende vurdere validitetstrusler. Validitet kan dermed ifølge Maxwell (2013) ikke begrenses til bestemte faser i studien, men den må gjennomsyre alle fasene. Maxwell (2013) peker på at det er hovedsakelig to validitetstrusler som gjør seg gjeldende i forskning med intervju som metode. Dette er forskerens forutinntatthet (bias) og reaktivitet (reactivity) (s.124).

Med tanke på at jeg tidligere har vært elev på Steinerskolen og dermed har erfaring tilknyttet det jeg skal studere, må jeg være bevisst på de antakelsene jeg har dannet på forhånd, nemlig min *forutinntatthet*. Det at forskeren har kjennskap til det miljøet som skal studeres, kan både være en styrke og en begrensning (Thagaard, 2009, s. 203). Styrken kan være at min erfaring gjør at jeg allerede kjenner til noen av skolens mest sentrale kjennetegn og er til en viss grad innforstått med skolens "sjargong". En svakhet er at jeg kan bli mindre åpen for de nyansene som kommer til syne i intervjuet, fordi min tolkning utvikles i relasjon til mine tidligere erfaringer. Dette innebærer at jeg som forsker må være bevisst på min rolle og forsøke å stille med et åpent sinn. Jeg var derfor bevisst på mine forutinntakelser og prøvde å ikke lete etter bekreftelser som hadde til hensikt å underbygge eller avkrefte mine antakelser.

En annen faktor som kan true validiteten, er ifølge Maxwell (2013) forskerens *reaktivitet*. Reaktivitet handler om forskerens innflytelse på intervjuobjektet, og det gjelder derfor å finne en balanse mellom nærhet og distanse. Ettersom forskeren er sitt eget forskningsredskap, har jeg ingen forutsetninger for å eliminere min påvirkning, men jeg må heller forsøke å forstå hvordan jeg har påvirket (Maxwell, 2013, s. 125). Det kan tenkes at dette er ekstra sårbart i en intervjusituasjon dersom lærerne for eksempel ønsker å gi uttrykk for at de mestrer formidlingen av samfunnsfaget på en god måte. For meg som forsker ble det derfor viktig å presisere for lærerne at dette ikke er en normativ studie, som verken har til intensjon om å sette deltakerne og skolen i et godt eller dårlig lys. Jeg har derfor vært påpasselig med å ikke bruke sitater utenfor kontekst og analysere kategoriene ut ifra de ulike temaene i intervjuene og informantenes utsagn. Jeg har vært opptatt av at lærerne sin stemme og svar skal komme

tydelig til uttrykk i presentasjonen av datamaterialet og prøvd å ikke utelukke informasjon som kan være viktig for informantene at skal komme frem.

Jeg vil også trekke frem noe som kan tolkes som både en styrke og en svakhet knyttet til oppgavens validitet. Formålet med studien har siden starten vært å studere steinerskolelærernes formidling av samfunnsfaget ved å se på deres arbeidsmåter og læringsressurser, men i analysen av datamaterialet kom det frem at lærerne også snakket om hva som er god undervisning, og i samtlige eksempler på undervisningsopplegg handlet det implisitt eller eksplisitt om demokratiopplæring. Dette gjorde at jeg endret fokuset i oppgaven fra å kun se på deres formidling av samfunnsfaget, til å også trekke inn opplæring om, for og gjennom demokratisk deltakelse. En svakhet med dette er at dersom jeg hadde bestemt meg for å ta for meg dette på forhånd av intervjuene, kunne jeg fått tilgang til mer informasjon som kunne styrket mine funn og samtidig gjort dem mer utfyllende og nyanserte. Styrken er slik jeg ser det, at mine funn knyttet til demokratiopplæring har kommet frem i intervjuene uoppfordret og naturlig, noe som kan være et tegn på at dette er noe som står sentralt i lærernes formidling av samfunnsfaget.

3.3.2 Reliabilitet

”Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre” (Kvale og Brinkmann, 2015, s.276). Derfor har jeg i metodiske redegjørelse lagt vekt på gjennomsiktighet, for at leseren selv kan gjøre seg opp en mening om hvorvidt mine fortolkninger er gyldige eller ikke (Cohen, et al., 2011, s.182). Jeg har forsøkt å åpent beskrive hvordan jeg har gått frem og begrunnet de valgene jeg har tatt underveis. I tillegg påpeker Kvale og Brinkmann (2015) at når man vurderer reliabiliteten i en studie, stilles ofte spørsmålet ”[...] om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere” (s.276). Det handler med andre ord også om studiens overførbarhet. Min studie vil muligens være vanskelig å etterprøve, først og fremst grunnet studiens begrensninger knyttet til antall informanter, i tillegg kan jeg heller ikke vite om lærerne jeg intervjuet er ”typiske” steinerskolelærere. For som tidligere nevnt (jf. 3.2.1. Utvalg) kan det forekomme lokal variasjon mellom ulike Steinerskoler. For å sikre reliabiliteten på mest mulig måte, har jeg derfor forsøkt å synliggjøre de ulike fasene, slik at en annen forsker skal ha mulighet til å sette seg inn i min forskningsprosess, noe som igjen kan bidra til å sikre studiens validitet.

3.4 Etiske hensyn og betraktninger

Kvale og Brinkmann (2015) presiserer at det ikke bare er i selve intervjusituasjonen forskeren kan møte på noen etiske dilemmaer, men at forskeren bør ta hensyn til etiske dilemmaer i hele forskningsforløpet (s.97). I denne delen vil jeg trekke frem hvilke etiske hensyn som har vært retningsgivende i min studie.

Informantene ble informert om temaet på forhånd, noen på mail og andre gjennom min kontaktperson på Steinerskolen. Før gjennomføringen av intervjuene fikk alle informantene et informasjonsskriv (se vedlegg) der formålet med prosjektet var beskrevet, i tillegg var veileders kontaktinformasjon oppgitt. Etter at de hadde blitt informert om studiens formål, skrev informantene under på en samtykkeerklæring, hvor de ble informert om deres rett til å når som helst trekke seg ut av undersøkelsen og hvor det ble presisert at all informasjon om deltakerne ville bli anonymisert. I arbeidsprosessen handlet jeg i tråd med NSD sine retningslinjer, ved å anonymisere informantene og skolene. Dette var for å sikre studiens konfidensialitet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 106).

Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at som forsker bør man forholde seg til konsekvensene av en kvalitativ undersøkelse både med hensyn til den eventuelle skade den kan påføre deltaktakerne, og de fordelene deltakerne kan forvente å få ved å delta i undersøkelsen (s.107). I dette tilfellet blir det å tenke over hvordan jeg fremstiller Steinerskolen, da det er begrenset med tidligere studier om Steinerskolen sin pedagogiske praksis, og at min studie dermed vil kunne bidra til å la folk utenfor ”steinerbevegelsen” få et innsyn. Jeg håper studien kan være et bidrag til å se på hvordan man kan formidle samfunnsfaget ved bruk av ulike arbeidsmåter og læringsressurser. Med andre ord; hva kan vi lære av Steinerskolen? Jeg vil også understreke at jeg mener ikke at Steinerskolen har funnet den ”riktige” løsningen å formidle faget på, men Steinerskolen har valgt en litt annerledes måte å gjøre det på, noe jeg mener er interessant nok i seg selv.

4 Analyse og diskusjon

Som tidligere nevnt, er jeg interessert i å utforske hvordan steinerskolelærere underviser i samfunnsfag ved bruk av ulike læringsressurser, da altså uten den tradisjonelle formen for lærebok. Hovedvekten vil derfor bli lagt på hvilke arbeidsmåter som blir praktisert og hvilke læringsressurser som brukes i samfunnsfagundervisningen. Innledningsvis vil jeg ta for meg hvordan lærerne opplever å forholde seg til deres egen læreplan, om de opplever en pedagogisk frihet med tanke på at læreplanen har en mer veiledende funksjon sammenlignet med den offentlige. Videre vil jeg vise hvilke arbeidsmåter lærerne praktiserer i undervisningen i samfunnsfag og deretter bruken av læringsressurser i både forberedelsesfasen, i selve undervisningen og i elevenes etterarbeid. Den siste delen handler om lærernes forhold til steinerpedagogikken og deres syn på læreboken og begrunnelser for ikke å bruke den i undervisningen. Avslutningsvis vil jeg forsøke å se mine funn i lys av tidligere teori og forskning og deretter besvare min problemstilling ved å ta for meg de ulike forskningsspørsmålene.

4.1 Læreplanen

Bachmann (2004) sin studie viser at lærerne forholder seg i større grad til lærebøkene enn læreplanen i den offentlige skole. Christophersen (2004) sin studie tok for seg samfunnsfaget og konkluderte med at arbeidsmåtene formes av læreboken, og at læreplanens anbefalinger ikke rår. Når det gjelder valg av læremidler, dokumenterte også studien at lærernes bruk av læremidler i sammenheng med lærernes arbeidsmåter, fulgte de i liten grad læreplanens vektlegging av arbeid med ”levende” kilder (Christophersen, 2004, s. 111). Til tross for at dette ikke er en komparativ studie, er det interessant å se på hvordan noen av lærerne i Steinerskolen forholder seg til læreplanen. Læreplanen er som tidligere nevnt ikke direkte sammenlignbar med den offentlige, da det er to forskjellige læreplankonsepter. Steinerskolen sin læreplan er utformet som et veiledende dokument, der læreren har stor frihet. Denne friheten begrunnes i lærernes sentrale rolle og oppgave i selve formidlingen (Solhaug, 2007). Samtidig har den noen klare føringer når det gjelder stadietenkningen.

4.1.1 Pedagogisk frihet

På spørsmålet om lærernes syn på læreplanen i forhold til om den gir dem pedagogisk frihet, fremstår svarene som ganske samstemte. Flere påpeker at de ikke har en forutsetning for å

sammenligne deres læreplan med den offentlige, men at deres egen opplevelse er at den oppleves mer som en veiledende enn et styrende dokument.

Ole sier at han opplever en stor grad av metodefrihet og valg av lærestoff, ” [...] og så tror jeg nok at kanskje det er litt større mulighet til å tolke læreplanen her”. Han mener at dette kan ha en sammenheng med skolens vurderingsform. Det at Steinerskolen ikke har tentamener og eksamen på slutten av skoleåret, fører til at det ikke blir et veldig jag på at man skal komme gjennom absolutt alt.

Anne er helt klar i sin uttale på spørsmålet om hun opplever en pedagogisk frihet i forhold til læreplanen:

ja, helt klart! Ja. Det er jo det som er det beste med å jobbe her. Det er friheten. Det er wow. Det gjør at du hele tiden må være våken og du må være åpen for hvordan jeg kan gjøre det denne gangen, hva kan jeg hente inn nå og hvordan kan jeg legge opp undervisningen (Anne).

Karianne er også helt klar i sin uttalelse, og forklarer at hun opplever en stor grad av frihet i hvordan hun skal legge opp undervisning og i forhold til hva hun vil legge vekt på. Denne friheten gir henne blant annet muligheten til å gripe fatt i øyeblikkene. Hun viser til et eksempel og forteller om en trafikkaksjon som skjedde på impuls:

Det var en impuls som kom fra noen elever og som kom veldig opprørt på skolen, fordi de nesten hadde blitt sneiet borti av en bil, og da ble det liksom veldig lett for meg å si; dette må vi gjøre noe med. Nå lager vi oss plakater og så går vi utslag med en trafikkaksjon.” (Karianne)

Samtidig nyanserer hun denne friheten, ved å trekke frem at det er et stort ansvar å få bragt videre den lokale tradisjonen, med tanke på at læreplanen og skolen har en sterk historisk forankring. Noe hun utdyper med:

[...] det tar litt tid å finne ut av da, for det ikke sånn at hvis du bare prøver å forholde deg til læreplanen, så er du på måte, det er ikke bare det man forventer på denne skolen. Det er en gammel skole, og her ligger det mye mer forventninger enn bare det som ligger i læreplanen, det ligger også en tradisjon (Karianne).

Et fellestrekk er at lærerne er opptatt av helheten og å skape sammenhenger, dermed fremstår det som å ha en mer tverrfaglig tilnærming til undervisningen av ulike fag. Anne er en av lærerne som fremhever dette med konkrete eksempler:

Som for eksempel samiske minoriteter, det fikk jeg gjort en del i fjor og da bruker jeg for eksempel Bjørnstjerne Bjørnson, det er perfekt å blande litt i samfunnsfaget inn der. Da har de norskperiode og da skal de møte store biografier, og da tar jeg inn litt sånn kvinnefrigjøring og alt dette her som Bjørnson var så opptatt av. Han var

engasjert i samfunnet. Det er en perfekt måte, litt sånn tverrfaglig. At man bruker, det er det vi prøver på hele tiden, å skape sammenhenger. At man kan trikse og mikse. Bruke litt av det stoffet, det samfunnsfagstoffet inn i en norskperiode. Og akkurat sånn som da vi hadde om valgkampen nå i høst, så bruker man selvfølgelig om argumentasjon og debatt sånne ting i norsken også (Anne).

I likhet med de andre lærerne, mener også Grete at læreplanen gir rom for tolkning og frihet til å velge hva man vil legge vekt på. ”Ja, det gjør den på alle måter, fordi at du kan velge ut visse deler som du synes er viktig for den klassen”.

På spørsmålet om lærerne opplever pedagogisk frihet, er det gjennomgående at de ikke gir uttrykk for at læreplanen er styrende. Flere av lærerne forteller at de opplever en pedagogisk frihet både når det kommer til valg av lærestoff og deres arbeidsmåter i undervisningen. Som Karianne forklarer, gir denne friheten en mulighet til å gripe fatt i elevens impulser og handle ut i fra dette, noe som trafikkaksjonen var et illustrerende eksempel på. Noe som også er interessant, er at lærerne gir uttrykk for å ha en mer tverrfaglig tilnærming til undervisningen, det kan dermed tolkes som at læreplanen har nokså brede rammer og dermed gir lærerne muligheten til å trekke inn flere fag i undervisningen. Dette kan ha en sammenheng med at flere lærere ga uttrykk at de var opptatt av å skape en helhet og se på sammenhenger i undervisningen. Koritzinsky (2014) skriver at jo nærmere virkeligheten undervisningen legges, vil vi oppleve betydningen av å trekke inn flere fag. Lærebøkene har sin fagdeling, men virkeligheten er ikke fagdelt (s.147). Siden læreplanen gir lærerne rom for tilpasning, er det grunn til å tro at dette i praksis gir lærerne spillerom til å trekke inn flere fag samtidig og dermed skape en sammenheng.

4.1.2 Hvordan lærerne forholder seg til læreplanen i samfunnsfag

Lærerne ble også spurt om hvordan de forholder seg til Steinerskolen sin læreplan i samfunnsfag. Alle lærerne presiserer at de forholder seg aktivt til den, men i hvor stor grad lærerne er opptatt av å komme gjennom alle kompetansemålene varierer. Samtlige gir uttrykk for at de opplever en frihet til selv å prioritere hvor tyngden skal legges.

Rita forteller at hun før hvert skoleår går hun gjennom kompetansemålene og ser på hva som er viktig dette året, men presiserer at hvordan hun legger det opp står hun helt fritt til. Hun forholder seg mer til temaene de skal gjennom: «Ja, for eksempel kjenne til begrepet demokrati som styreform, politiske partier, menneskerettigheter. Så ut ifra de stikkordene

som de skal gjennom, står man egentlig ganske fritt». Dermed fremstår det ikke som at læreplanen er detaljstyrende for Rita sin undervisning.

Flere av lærerne forklarer at de ser over læreplanen i forkant av periodeundervisningen i samfunnsfag, for å få en oversikt over hvilke kompetansemål som er dekket og hvilke som bør repeteres og hvilke som er nye. Samtidig påpeker Karianne at det er ganske umulig bare å skulle undervise etter læreplanen, da det er mye annet som er skolens tradisjoner og historie. Derfor har skolen en mentorordning, der du får en innføring i læreplanen.

Hvis du bare hadde blitt kastet inn i det da og ikke hadde hatt en mentor og ingen hadde hospitert, eller ingen hadde gitt deg en innføring og at du selv ikke hadde gått på Steinerskolen, da hadde det blitt helt umulig (Karianne).

Ole forteller at han i likhet med de andre lærerne forholder seg aktivt til læreplanen, men at han i tillegg til å ha en frihet om hvor han skal legge tyngden, ikke opplever et jag om å komme gjennom alle kompetansemålene. Han utdyper følgende:

Det er litt sånn fokuset på Steinerskolen er, at man kanskje er mer opptatt av å fordype seg da. Av å skape en interesse, ja de sier jo det at det er viktigere å tenne et lys enn å fylle et kar. Så jeg tror med å fordype seg i noe og skape interesse er på mange måter viktigere enn at man skal være opptatt av å komme gjennom det som står i læreplanen eller liksom må gjennom da som mange er opptatt av. Unngå det tidsjaget da på en måte (Ole).

Samtidig kommer Grete med eksempler på at det er klare føringer på hvilke tema som skal være gjennomgått i læreplanen, i tillegg til at noen tema er tilknyttet hvilket trinn elevene er på. Dette har en sammenheng med stadietenkningen som er presisert i Steinerskolen sin læreplan, og hun forklarer hva dette innebærer:

For tanken er det at barn fra de er født til våre dager, utvikler seg på samme måte som menneskeheten har utviklet seg gjennom ulike trinn. Derfor er det sånn at trinnene blir, altså at de ulike periodene kommer, noe som tilsvarer barnets egentlige opplevelser av verden på det trinnet. Ja, så det er føringen på hvilke temaer du skal gå gjennom, men der det ikke er føringer, er på hvordan du presenterer det (Grete).

Som tidligere nevnt, inngår samfunnsfaget som den del av periodeundervisningen. Rita forteller at når året planlegges forsøker de ofte å legge perioden rundt noe som er aktuelt for samfunnsfaget. Hvis det for eksempel er valg det året, sier Rita at de alltid vil legge inn en uke med samfunnsfag der: «Sånn at vi alltid har samfunnsfaget rundt et valg. At vi får med oss det som skjer i media, at debatten blir aktuell». Et annet eksempel er OD-dagen. «Vi har for eksempel alltid med operasjons dagsverk i samfunnsfag. De sender ut masse hefter og oppgaver, da bruker vi en god del tid på å jobbe med det landet eller det aktuelle temaet».

Hun forteller at de da jobber med OD den uken, men at de ikke bruker hele uken på det, men relaterer det til andre kompetansemål i samfunnsfagundervisningen.

Oppsummert forholder lærerne seg aktivt til læreplanen, den gir føringer for hvilke tema og kompetansemål som skal være dekket på et klassetrinn. Læreplanen har dermed en struktur som gir føringer som er vesentlige for lærernes pedagogiske praksis. Den har en stadietenkning som handler om elevens utvikling. Solhaug (2007) hevder at stadietenkningen nesten gir deterministiske føringer for det lærestoffet som skal presenteres for elevene, da det er et visst lærestoff som er særlig velegnet på det enkelte trinn (s.159). Men i intervjuene gir lærerne uttrykk for at stadietenkningen og at et visst lærestoff som følger med, ikke er så dogmatisk som det kan fremstå basert på læreplanens struktur. Det viser seg at lærerne opplever en stor frihet i sin planlegging og gjennomføring av undervisning. Denne friheten kan tenkes å ha en sammenheng med deres elevsentrerte læringssyn, der blant annet målet er å vekke glede og engasjement hos den enkelte elev (Bøhn, 1993). For å lykkes med dette er det dermed essensielt at læreren får vide rammer å arbeide innenfor. Denne friheten gir også lærerne mulighet til selv å velge hvor tyngdepunktet skal legges. I tillegg presiserer flere av lærerne at de er mer opptatt av å skape en interesse og la elevene fordype seg enn at de skal gjennom absolutt alle kompetansemålene. Satt på spissen kan dette tolkes som at lærerne ikke opplever et konfliktfylt spenningsforhold mellom aktualitet og dybdelæring på den ene siden og å dekke alle kompetansemålene på den andre. Disse funnene står i kontrast til det Sætra (2015) avdekket i sin studie, der flere av lærerne opplevde en begrenset mulighet til fordypning grunnet skolens målstyring. Steinerskolen har andre styringsdokumenter, og det fremstår dermed som at læreplanen med sin veiledende funksjon muliggjør lærernes ideal som innebærer fordypning, spille på elevens interesser og å skape sammenhenger. I tillegg så kan det at samfunnsfaget er et periodefag, være en viktig faktor for å muliggjøre idealet om fordypning i lærestoffet, fordi samfunnsfaget er noe de har hver dag over en periode, fremfor for eksempel en til to ganger i uken.

4.2 Arbeidsmåter

Lærerne ga som vist ovenfor, uttrykk for at de opplever innenfor deres rammer en mulighet til å fordype seg og spille på elevens interesser. For å få et mer utfyllende bilde ble lærerne spurt om de kunne komme med eksempler på hvordan periodeundervisning i samfunnsfag kan være lagt opp.

Ole forteller om en samfunnsfagperiode der klassen hadde om Stortingsvalg. Da startet han med å gi elevene en oversikt og kjennskap til: «Hva er Stortinget, hva er regjering, litt den type. Litt i forhold til høyreorienterte og venstreorienterte. Hva som var viktig, hva de hadde fokus på de ulike sidene». Videre forteller han at som informasjonskilde brukte de tilsendte valgaviser og politiske kart som de hang opp på veggen i klasserommet. Deretter ble symbolene for de politiske symbolene tegnet opp på tavlen, så skrev han hva partiene het og kort om noen kjernesaker som angikk alle partiene. Noe han begrunner med «Sånn at de fikk en slags oversikt over hva de ulike politiske partiene stod for og sånn».

Etter at elevene hadde fått en oversikt og en kunnskapsbasis, forteller Ole at elevene ble delt inn i grupper som fikk i oppgave å danne egne politiske partier. «Da var det vel noen sånne kjernesaker som de skulle mene noe om da og det kunne være innvandring, noe i forhold til utdanning og skole og flere andre ting. Så skulle de på en måte komme frem til hva de mente om det og lage en valgkampavis med sine meninger da». Denne valgavisen ble laget digitalt og han forteller at utformingen var viktig: «For den skal på en måte være litt iøynefallende og man må tenke på hva vil en velger kan være opptatt av når man får en sånn flyer eller informasjonshefte om de ulike partiene».

Den neste oppgaven elevene fikk var å drive valgkamp, som de holdt i noen storefri. Det ble laget valgkampboder i foajeen og «da gikk de rundt og fortalte om meningene sine til elever og lærere som gikk forbi». Ole forteller videre: «Altså de levde seg veldig inn i det da. Det ble en ganske stor greie for dem. Så holdt de valgkamp i noen storefri og så jobbet de egentlig ellers mye i friminuttene og tok tak i folk og ville fortelle om partiet sitt og hva de stod for og sånt». Etter dette ble det holdt paneldebatt der en annen klasse var publikum, hvor de fire ulike partiene satt som en TV-paneldebatt. Ole var programleder og stilte elevene spørsmål om de ulike meningene. «Til slutt fikk publikum lov til å stille noen spørsmål. Deretter ble hele perioden avsluttet med at det skulle holdes valg». Det også ble laget en valgkod inne i klasserommet og en på lærerværelset. «Vi prøvde å få det til å ligne mest mulig på hvordan en valgkod ser ut da». Da kunne de andre klassene på ungdomstrinnet og lærerne stemme, og etter valget ble stemmene telt og grafer ble tegnet opp.

Ole presiserer at elevene først fikk en kunnskapsbasis: ” Men så startet det jo med at de skulle ha en kunnskapsbasis før de kastet seg ut i det. Det tenker jeg er viktig, at det da er mye

lettere for dem å engasjere seg og kaste seg ut i noe hvis de har en viss kunnskapsbasis”. Ole sitt opplegg kan sees i lys av Stray (2012) sin didaktiske modell i opplæring om, for og gjennom demokratisk deltakelse. Dette er fordi Ole starter med å gjennomgå det han betegner som kunnskapsbasis. Dette kan dermed knyttes til kunnskapsdimensjonen i opplæring om demokratiet. Deretter tar han steget videre ved at elevene selv skal fordype seg og jobbe på egenhånd med sin valgkampanje, noe som baseres på kunnskapen de har tilegnet seg.. Det er mye elevaktivisering, i tillegg til at deltakelsesdimensjonen blir vektlagt. I opplegget må også elevene praktisere demokratiets spilleregler i praksis og erfare viktigheten av å engasjere seg for å få gjennomslag for sine meninger, noe som kan sies å være en øvelse i demokratiske ferdigheter. Basert på Ole sin gjenfortelling av hvordan perioden var, kan jeg ikke trekke slutninger om hvorvidt det var kunnskapsdimensjonen eller handlingsdimensjonen som ble vektlagt, men grovt sett kan det tyde på at det å vekke engasjement gjennom elevaktivisering, veier tyngre enn den målbare kunnskapstilegnelsen.

Anne forteller også om en samfunnsfagperiode på to uker der de hadde om kommunevalget, og denne perioden var lagt samtidig med valgkampen. Jeg spurte om Anne også kunne trekke inn hvilke læringsressurser som ble brukt i denne perioden. Anne forteller at klassen tok utgangspunkt i en valgavis, der det stod om alle partiene, og elevene lagde i denne perioden en silkebok: «Der de skrev om og tegnet bystyret og gjorde veldig konkret, tegnet inn selv hvordan bystyret og byrådet var bygget opp. For å lære det.». Anne brukte tavlen til å skrive om de ulike partiene, de så også debattprogram på tv og elevene fikk i oppgave å ta med seg avisutklipp om de forskjellige politiske sakene. Elevene ble deretter delt inn i grupper på to og to og ble tildelt ulike parti som de skulle lage en plansje eller veggavis om. Ved slutten av perioden var det presentasjoner fra de forskjellige partiene. Anne forteller at hun også prøvde å få til litt diskusjoner, men at hun ikke opplevde det som helt vellykket. «For det er ikke alle som har like lett for å skjønne eller få med seg de viktigste forskjellene da. Dette her med eiendomsskatten og hvordan det er fordelt med skatt og inntekt og sånn». Anne forteller at hun også vektla lokale konkrete saker som det var mye strid om i byen, «for å vise politisk kaos og mangfold og alt hvordan det er vanskelig å bli enige». Anne legger til at hun opplever at elevene «er kjempeglad hver gang vi gjør noen sanne ting. De er så glad for forandringer».

I likhet med Ole starter også Anne med å gjennomgå det konkrete, hvor dette ble gjort visuelt ved at elevene selv tegnet hvordan bystyret og byrådet var bygget opp inn sin egen silkebok.

Anne var også opptatt av å trekke inn aktuelle saker og hendelser fra lokalpolitikken. Elevene ble aktivisert da de laget veggaviser og dermed kan fordype seg i fagstoffet. Koritzinsky (2014) hevder at for å relatere fagstoffet til elevens livsverden, kan det være en fordel å ta utgangspunkt i det nære, altså ved å koble aktuelle saker og nyheter til elevenes lokale miljø (s.151). Det kan dermed tenkes at Anne sin vektlegging av lokale saker kan bidra til å skape en interesse og engasjement hos elevene, ved at de diskuterer og tar for seg saker som kan angå elevenes hverdag.

Rita forteller også kort oppsummerende om en periode der hun hadde om demokratiet og kommunevalget. Hun forteller at hun hovedsakelig tok utgangspunkt i saker som angikk byen og snakket om de lokale politikerne, der det ble det vist bilder av politikerne og hentet ut aktuelt stoff fra ulike aviser. Videre jobbet elevene med de forskjellige partiene og fant ut hva som var de viktigste sakene nå i byen og for de ulike partiene. Rita presiserer at elevene skulle finne ut hvilke saker som interesserte dem. På spørsmål om hvordan hun legger opp perioden, oppsummerer hun slik:

Vel jeg har ofte en innledning om hva er demokrati og hva er politiske partier. Hvem er politikerne, og hvem er byrådslederen. Altså snakker oss inn i et tema. Så kan de være med å diskutere og komme med innspill. Så begynner de gjerne å jobbe for seg selv med ting som kan interessere dem da. I den forbindelse, noe som har med politikk, valg eller partier å gjøre. Som de da jobber med individuelt eller i grupper. Og etter det blir det gjerne en presentasjon (Rita).

Rita presiserer også med at hun stort sett alltid begynner med en eller form for forelesning, nettopp «For å kunne snakke oss inn i et tema». Dermed blir en fellesnevner for disse tre eksemplene at det starter med basiskunnskapen, men at de er opptatt å gjøre noe mer utover det. Lærerne bygger da videre på basiskunnskapen og lar elevene fordype seg i sin egen oppgave. Rita lar elevene få velge sitt eget tema i prosjektet, slik at både elever og lærer er med å bestemme, og lar dermed elevene fordype seg i noe som de selv synes er interessant. Elevene får dermed muligheten til å medvirke ved selv å velge det de skal fordype seg i. I Rita sin undervisning blir elevene aktive i prosessen med å samle inn, bearbeide og presentere stoffet for andre medelever.

Ovenfor har jeg vist noen eksempler på opplegg som har strekt seg utover hele periodeundervisningen i samfunnsfag. Karianne forteller om et eksempel fra en undervisningstime i samfunnsfag da de jobbet med menneskerettighetene. Hun forteller at elevene fikk lese en tekst fra Palestina. Deretter fikk de utdelt artiklene om

menneskerettighetene. Elevene fikk så i oppgave å skrive en scene som om det var en film med eksempler på brudd på menneskerettighetene.

[...] også ba jeg dem om å legge seg ned på gulvet, slukket lyset også gjorde jeg en tankereise, det er en teaterøvelse. Hvor jeg leser opp disse scenene og de skal leve seg inn i: hvordan føles det å være denne gamle mannen eller kvinnen i denne situasjonen hvor sånn og sånn skjer. Hvordan blir menneskerettighetene brutt? (Karianne).

Karianne utdyper med at dette vil virke sterkere enn bare å lese opp artikkel 1 og artikkel 2, osv. Hun forklarer at hun gjør slike øvelser for å skape engasjement. Og viser dette med å trekke inn et annet eksempel om da de hadde demokrati og menneskerettigheter, men at dette var noe som ble gjort på videregående trinn. Hun forteller at de besøkte en stiftelse som jobber med menneskerettigheter, der en de fikk en innledning om menneskerettigheter. Deretter besøkte klassen en tidligere fangeleir fra andre verdenskrig. Der var det flere skuespillere som hadde trent på å spille en fangeleir. Videre forteller Karianne:

Da får de [elevene] på seg oransje kjeledresser, vi skriker til de og de går rundt i grusen og gråter og får dårlig mat. Vi har selvfølgelig sikkerhetsregler, vi har liksom gått grundig gjennom hva gjør du hvis du blir veldig lei deg eller redd, da kutter de og går inn. Men da får de kjenne på kroppen hva betyr det å være et sted hvor menneskerettighetene ikke gjelder (Karianne).

I dette rollespillet var det altså elever og skuespillere, noe som ble arrangert gjennom stiftelsen. Karianne forklarer at det var en debriefing etterpå, hvor de ble fortalt om hvordan det var på fangeleiren under andre verdenskrig. Hun mener at det har en mye sterkere effekt dersom elevene får kjenne det på kroppen. At det er en opplevelse om gir inntrykk. Karianne gir uttrykk for gjennom sine eksempler at hun er opptatt av å engasjere elevene gjennom innlevelse. Hun appellerer til elevenes følelser og evne til innlevelse. Dette er noe Shor (1992) trekker frem i sitt syn på utdanning, da han hevder at læring er en sosial erfaring, noe som involverer både tanker og følelser.

I Ole, Anne og Rita sin periodeundervisning arbeidet elevene i en form for prosjektarbeid. Koritzinsky (2014) påpeker at med en slik arbeidsmetode fremtrer eleven mer som aktive deltakere og subjekter enn i enn mer tradisjonell lærer- og lærebokstyrt undervisning (s. 207). Skolen skal som nevnt utvikle demokratiske kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos eleven, og Koritzinsky (2014) fremmer prosjektarbeidet som en måte å bidra til dette formålet. I tillegg er undervisningen konsentrert, da elevene har mulighet til å fordype seg i sitt eget. Gjennom alle eksemplene gir lærerne uttrykk for å ha et elevaktiviserende læringssyn, der de er opptatt av at undervisningen skal engasjere elevenes erfaringer og/eller

interesser og hvordan den igjen kan bidra til å stimulere elevenes aktive læringsprosess. Det kan dermed tolkes som at læreplanen i realiteten gir lærerne en frihet til å praktisere deres elevsentrerte læringssyn, som muliggjør at elevene kan fordype seg i selvstendig arbeid og at lærestoffet kan relateres til elevenes erfaringshorisont og interesser.

4.3 Bruk av læringsressurser

4.3.1 Læreren i forberedelsesfasen

På spørsmål om hvilke læringsressurser lærerne selv bruker i forberedelsesfasen til undervisningen, kommer det frem at lærerne bruker et bredt utvalg av kilder. Svarene er mangfoldige, derfor velger jeg her å legge frem hva de ulike informantene svarte for å få frem hvordan ulike kilder kombineres.

Rita forteller at hun i samfunnskunnskap er opptatt av å trekke inn mye dagsaktuelt lærestoff. Hun bruker mye aviser, tv og radio. I tillegg er internett er svært viktig kilde. Rita bruker også lærebøker i samfunnsfag, for å finne ideer til ulike innfallsvinkler, men læreboken er lite brukt som informasjonskilde. Rita begrunner dette med: ”Samfunnsfaget er mer bevegelig, det endrer seg. Det er ikke så lett å finne det i én bok. Jeg kan finne noe i noen bøker, men jeg har ingen samfunnsfagbøker på pulten” (Rita).

Ole bruker også mange forskjellige kilder i forberedelsen til undervisning. Han har vanskeligheter med å si at noen læringsressurser er viktigere enn andre. Ole bruker også læreverk som han selv har kjøpt. ”Ja, altså i samfunnskunnskap og i historie så hender det ofte at jeg bruker noe læreverk og henter ideer fra, og henter informasjon fra og sånt”. Samtidig understreker han at det er veldig sjelden han tar med seg noe konkret fra lærebøkene inn i klasserommet. Ole bruker også mye internett.” Det bli jo på en måte en slags kombinasjon. Altså jeg bruker internett mye i forkant og søker og slikt, men det blir mer sånn påfyll eller en slags oppdatering fra noe jeg allerede vet om eller kan om”.

Anne forteller at hun leser i lærebøker i samfunnsfag for å se hva som er viktig, deretter bruker hun internett for å finne koblinger til aktuelle hendelser i media: ”For eksempel hvis det har vært noe, sånn som uroen i Syria når vi har om demokratiet, er det veldig opplagt at man bruker verdenssituasjonen”. For Anne er det dermed ikke nok å forholde seg til

læreverk, hun er opptatt av å trekke inn hendelser fra verdenssituasjonen. Anne leser også mye i bøker og biografier, noe som hun mener er en viktig del av samfunnsfaget.

I motsetning til de tre overnevnte svarene, nevner ikke Grete at hun bruker lærebøker som kilde i forberedelse til undervisning. Hun forteller at hun bruker alt hun kommer over, men at hun bruker mye av faglitteraturen som er tilgjengelig på lærernes bibliotek. ”Også bruker jeg litt nettet, men ikke så veldig mye. Det blir mest lesing, også blir det en del bøker som er spesielt utarbeidet for Steinerskolen på de ulike trinnene”. I tillegg bruker hun mediene og aviser for å kunne vise til dagsaktuelle hendelser, men hun presiserer at dette er noe hun først gjør når elevene kommer i de øverste trinnene på grunnskolen.

Karianne bruker i likhet med Grete arbeidsrommet på skolen sine bøker som forberedelse til undervisning. I tillegg leser hun mye i egne fagbøker og skjønnlitterære bøker. Hun forteller at hun også liker å se filmer eller serier som er relatert til temaet for å hente inspirasjon. ”Jeg bruker selv både film, musikk, teater, bøker, blader, aviser, radio. Jeg på en måte henter inspirasjon der jeg kan, overalt”. Karianne foreller også at hun er opptatt av å trekke inn personlig erfaring og dermed koble den ytre verden inn i klasserommet, da hun har reist mye og jobbet på større prosjekter, blant annet i en flyktningleir som ligger i den ikke-vestlige verden.

Og den erfaringen trakk jeg jo med meg inn i klasserommet, så jeg kunne fortelle mye, komme med helt fersk erfaring fra. På for eksempel holdninger til muslimer og nå har vi jobbet med sånn og sånn og fått med masse kulturopplevelser. Så kunne jeg også sette de i kontakt, skrive brev til barn eller ungdom i flyktningleir og prøve å ringe mens jeg har elever i klasserommet (Karianne).

Hun forteller også om andre prosjekter som har foregått i den ikke-vestlige verden, der hun har kunnet ta med erfaringer direkte inn i undervisningen. Hun har laget tekster og tatt med bilder til elevene. ”Nå har jeg fått høre de og de historiene. Dette skjer”. Hun forteller at mye av det hun gjør kan knyttes til samfunnsfaget.

Som nevnt i teorikapitlet konkretiserer lærebøkene læreplanens innhold, og dermed kan bidra til å danne et grunnlag for lærernes planlegging av undervisningen (Lieberg, 2007). Noe også studier har dokumentert, blant annet Bachmann (2004) sin studie, som viste at lærere tok utgangspunkt i læreboken i deres planleggings- og undervisningsarbeid, og på denne måten legitimerte at deres undervisning var i tråd med læreplanen. Men til tross for at Steinerskolen ikke har lærebøker, og at lærerne dermed ikke har anledning til å støtte seg på

et utvalgt læreverk i sin planlegging av undervisningen, viser det seg at lærerne bruker lærebøker for sin egen del. Flertallet forteller at de bruker lærebøker i forberedelsesfasen, men ikke som en primærkilde. Lærerne gir uttrykk for at den først og fremst brukes til å finne ulike innfallsvinkler, til å se hva som blir vektlagt og som en inspirasjonskilde. Flere forklarer også at læreboken som kilde ikke er nok i seg selv, noe som Rita eksplisitt uttrykker med å forklare at samfunnsfaget er alltid i bevegelse og det utvikler seg, noe som en lærebok ikke vil klare å fange opp. Dette er i tråd med det Fjeldstad (2009a) påpeker, at læreboken har vanskeligheter for å reflektere forandringer og utvikling i tekstene sine og dermed kan være utilstrekkelig som kilde (s.268). Dette medfører at lærerne aktivt søker etter kilder og informasjon flere steder. Det fremstår som om de er opptatt av å trekke inn dagsaktuelle hendelser i faget, og dermed blir internett, aviser og mediene sentrale kilder. Både Anne og Karianne presiserer at de er opptatt av å trekke inn hendelser fra verdenssituasjonen, i tillegg til at Karianne trekker egne erfaringer og opplevelser inn i klasserommet og inntar dermed rollen som en link mellom samfunnet og elevene. Hun deler historier og setter elevene i direkte kontakt med barn i flyktningleirer, og dermed bruker virkelighetsnære og ”levende” kilder.

4.3.2 Bruk av læringsressurser i undervisningen

Jeg har nå tatt for meg hvilke læringsressurser lærerne bruker i sin forberedelse til undervisningen og det neste jeg skal ta for meg er hvilke læringsressurser som faktisk brukes i selve undervisningen. Det at lærerne ikke bruker lærebøker i samfunnsfagundervisningen, fører til at de må bruke sin didaktiske fantasi til å søke etter informasjon andre steder. Lærerne bruker dermed materiell og andre kilder som ikke er produsert for ivareta bestemte opplæringsmål, men da materiell som opprinnelig hadde andre formål. Lærerne ble derfor spurt om de kunne liste opp eksempler på læringsressurser de har brukt i samfunnsfagundervisningen. Tavle, elvenes silkebok, aviser, dokumentarer, spillefilm, oppslagsverk, internett, brosjyrer, veggaviser, kino og teater er eksempler på noe av det som blir nevnt. Ovenfor har noen av disse læremidlene allerede blitt trukket frem gjennom eksempler på arbeidsmåter og undervisningsopplegg. Jeg velger her å trekke frem noen av læringsressursene lærerne snakket om og litt om deres begrunnelse for hvorfor dette brukes i samfunnsfagundervisningen.

Silkeboken

Silkeboken er som nevnt innledningsvis en lærebok som eleven selv lager. Elevenes silkebok er kanskje elevenes viktigste læringsressurs, og det kan tolkes som at elevenes silkebok har noe av den samme funksjonen som en tradisjonell form for lærebok, da den bidrar til å strukturere lærestoffet og utgjør elevenes pensum ved slutten av en periode. Men hvordan den anvendes i en vurderingssituasjon varierer. Lærerne forteller at det er silkeboken eller arbeidsboken elevene primært forholder seg til dersom de skal forberede seg til en prøve, Ole forklarer: "[...] det lærestoffet de skal lese på er jo det de selv har skrevet, altså sin egen lærebok. Det er det som er pensum til de prøvene da". Dermed får silkeboken en tilsvarende funksjon som en lærebok.

Grete forteller at når de er ferdig med periode og dersom de har en sluttoppsummering med prøve eller spørsmål de skal svare på, får de alltid lov til å bruke læreboken. Grete begrunner dette med: "Fordi, det er ikke det at de skal kunne det på pugg, det er det at de skal vite hvor de finner stoffet og vite hva de har skrevet selv". Hun presiserer at det er viktig at de kan anvende lærestoffet og at de viser at de har forstått det. Det er viktigere at de kan anvende læreboken de selv har laget som et læringsredskap, enn at de kan alt innhold på rams. Videre forteller Grete at hvordan elevene lager sine egne lærebøker kan variere. Hun forteller om et prosjekt som handlet om vannet, som kom under samfunnsfaget fordi det handler om hvordan vi mennesker bruker jordens ressurser. I dette prosjektet måtte elevene lage hver sine bidrag og dermed sammen lage en felles lærebok for klassen.

I tillegg til at silkeboken bidrar til å strukturere lærestoffet og utgjør elevenes pensum, har den ifølge lærerne også andre viktige funksjoner. Dette får lærerne frem da de forklarer hva som er styrken ved at elevene lager sine egne lærebøker, altså silkeboken. Et eksempel er Anne, som sier at lærestoffet skal levendegjøres, det skal være aktuelt og elevene skal i tillegg få et eierforhold til lærestoffet. Alt dette står i sammenheng med hvorfor elevene lager sin egen lærebok. Videre begrunner hun dette med:

[...] at lærestoffet blir lettere innlært, tror jeg. Jeg tror man lettere får et forhold til det, et eierskap. Fordi at man må formulere selv og man må gjøre et konkret arbeid, med å lage et uttrykk da. Overskrift, tittel, altså å gjøre og man får visualisert det. Så får man samtidig at det er deres eget arbeid, det er ikke bare noe som andre har skrevet som du skal lese (Anne).

Anne hevder at elevene får et nærere forhold til det de skal lære, selv om det kan bli litt mindre lærestoff. Anne er opptatt av at elevene skal fordype seg, at det skal være kvalitativt, der elevene får mindre å konsentrere seg om, men at dette skal gjøres ordentlig. Noe hun

underbygger med: ”Det blir ikke så store mengder, og det tror jeg er kjempe bra. Jeg tror det er altfor mye, det er som en sil”. Det kan dermed oppfattes som at læreren dermed får i oppgave å sile ut informasjonen for eleven, og at eleven i tillegg har mulighet til å gjøre dette selv i form av å skrive både felles og egne tekster i sin egen lærebok/silkebok. Noe som også ifølge lærerne skal bidra til å skape et sterkere eieforhold til det elevene lærer.

Tavle er en læringsressurs eller læringsredskap som blir hyppig brukt i undervisningen av Steinerskolelærerne. Den brukes mye i forbindelse med skriving av tekster som elevene skal føre inn i sin egen silkebok. Tavlen blir brukt både i form av at lærerne skriver opp stikkord, som en støtte når elevene skal skrive sin egen tekst. Den blir også brukt til å føre inn hele tekster på og til å tegne illustrasjoner. Tavlen og silkeboken er dermed to læringsressurser som brukes i samspill med hverandre.

Andre litterære kilder

Noen av lærerne bruker også *skjønnlitteratur* i samfunnsfagundervisningen. Noe Karianne begrunner på følgende måte:

Altså ett av prinsippene våre er at du vil at mennesket skal lære med hele seg, med tanke, kropp, følelser eller vilje. Hva sier vi da? Altså kropp og sjel, ikke bare tankene og hodet. Det er hele mennesket. Det er mye lettere å røre, det er mye lettere å få elevene med når de føler noe for et emne (Karianne).

Hun viser til et eksempel: ”Vi lærte oss Terje Vigen, alle 42 versene som vi resiterte foran skolen. Det er visst nok den eneste klassen i historien som har klart det, alle versene”. Hun forteller at *diktet* ble brukt til mye samfunnsfagrelatert diskusjon underveis. «[...] fordi at den er så sterk den historien. Altså hvordan levde folk? Hvordan hadde folk det på den tiden?» I tillegg presiserer Karianne at diktet levendegjør den perioden i norsk historie. Hun mener at diktet kan bidra til å få elevene til å forstå ”hvordan alt det i vårt samfunn som vi har kjempet frem som ikke er noen selvfølge. Få de til å forstå på detaljnivå hvor verdifullt alt er og hva alternativet vil være hvis vi mister det”.

Karianne snakker her om å appellere til elevens følelser og skape en større forståelse gjennom innlevelse. Fjeldstad (2009b) hevder at å bruke skjønnlitteratur handler om å stimulere elevenes følelser og tanker. Tekstene i skjønnlitterær form kan brukes som et kulturelt redskap for elevens utvikling av sin forståelse av samfunnslivet (Fjeldstad, 2009b, s.186). Noe Koritzinsky (2012) også fremhever, da han skriver at skjønnlitterære tekster kan

bidra til å styrke elevenes forståelse, holdninger og følelser knyttet til samfunnsspørsmål. Noe som kan tolkes å være i tråd med det Karianne sin forklaring om hvorfor hun bruker skjønnlitteratur og diktning i undervisningen, der målet er å levendegjøre bildet og stimulere elvens tanker og følelser, noe som kan bidra til å utvide elevens perspektiver og forståelse.

Anne forteller at hun også bruker *biografier* i samfunnsfaget, noe hun begrunner med følgende:

Jeg bruker det, til å fortelle om samfunnet da og får dem til å våkne litt på hvordan samfunnsstrukturen har vært før og nå og hva som har skjedd. Hva mennesker har gjort for å mobilisere. Finne ut av det, rett og slett med hverandre (Anne).

Anne bruker dermed biografier for å belyse og danne et bilde av samfunnslivet som samfunnsfaget tar for seg. Men Anne presiserer at ofte kan en spillefilm eller *dokumentarfilm*, istedenfor for å lese en bok, være vel så fint å bruke. Hun forklarer at klassen kan se en film og deretter bearbeide den ved å skrive om den og stille noen spørsmål rundt filmen. Dokumentarfilmer brukes for å danne et grunnlag for videre arbeid med temaet.

Andre læringsressurser

Et gjennomgående trekk, er at flere lærerne har fremmet viktigheten av aktualitet i samfunnsfagundervisningen. Rita lister opp noen læringsressurser der hun kan finne dagsaktuell informasjon: "Aviser er aktuelt å bruke i samfunnsfag, internett, korte filmer, NRK-filmer, og slike brosjyrer som er aktuelle for ulike temaer". Rita trekker også inn et eksempel fra da de hadde om Operasjon Dagsverk (OD) i samfunnsfaget i forrige periode og trakk frem ulike læringsressurser. Rita forteller at elevene bruker hefter og jobber med oppgaver om det aktuelle temaet eller landet. Så forteller hun videre: «Ja, vi ser film eller får inn representanter fra OD som snakker med de på en eller annen måte». Skolen henter dermed også inn folk utenfra, som da foreleser for elevene. I forbindelse med OD besøkte også klassen til Rita et senter/stiftelse som jobber med menneskerettigheter, som dermed var tilknyttet temaet og at elevene fikk et opplegg der. I tillegg forteller Grete at de har noen ganger dratt på kino i forbindelse med en internasjonal filmfestival som hvert år er i byen, og da har lærerne valgt ut en film som er relatert til et tema de skal jobbe med. Etter kinoen blir det diskusjon og oppgaver som elevene skal jobbe med. Teater og museer blir også trukket frem av Karianne og Grete.

Lærerne blir også spurt om hva de tror er den viktigste læringsressursen for elevens læring i undervisningen. Flere av lærerne svarer da at det er vanskelig å si hva som er den viktigste, noe blant annet Karianne forklarer:

Det er ikke en læringsressurs som er den viktigste. [...] Så poenget er jo at du må variere, for du skal, altså for meg så handler det å om sikre at hver av de er påkoblet til enhver tid. Og det kan jeg ikke klare med bare en læringskilde, så det må være veldig individuelt tilpasset. Da må jeg vite, hva er det som fenger han, hvordan, sant du skal se hver av dem hele tiden (Karianne).

Gjennom lærernes svar, fremkommer det at elevens egen lærebok/silkebok er en sentral læringsressurs i undervisningen. Men at lærerne også søker til mange andre kilder som de tar med seg inn i undervisningen. Det er en metodisk variasjon som fører til at lærerne bruker ulike læringsressurser. Ulike former for ekskursjoner blir også nevnt, noe som bringer elevene ut i klasserommets fire vegger. Koritzinsky (2014) skriver at ekskursjoner kan føre til en mer virkelighetsnær kontakt enn undervisningen i klasserommet. Elevene kan få aktuelle og engasjerende opplevelser ved å få nærkontakt i møte med steder eller personer (s. 223). Flertallet av lærerne vektla ikke bare fysiske læringsressurser i form av redskaper, men trakk også frem læreren og klassesamtalene som en viktig læringsressurs i undervisningen. Dette er noe jeg vil komme tilbake til i delen «Læreren som læringsressurs».

4.3.3 Elevens bruk av læringsressurser i eget arbeid

Lærerne ble spurt om hvilke læringsressurser elevene bruker i deres arbeid med skole på egenhånd i form av lekser eller lignende. Et av hovedtrekkene som fremkommer her, er at elevene sjelden arbeider med nytt stoff på egenhånd. Den læringsressursen som blir mest brukt av elevene er deres arbeidsbok, også kalt silkeboken. Dette er mye fortellerstoff, som består av tekster som lærerne har skrevet og som elevene skriver rett av og fører inn i boken. Andre tekster har elevene skrevet selv basert på lærernes fortelling i timen. Dermed blir alt det de leser i sin arbeidsbok repetisjon. Et fellestrekk er at bearbeiding av arbeidsstoffet er viktig for læringen. Noe som innebærer at når elevene arbeider på egenhånd i form av lekser blir det ofte repetisjon og bearbeiding. Noe Grete forklarer slik:

Bearbeidingen foregår som oftest, eller det er ikke sånn at de får så mye lekser på det, de får enten at de skal lese gjennom det også tar man det opp igjen. Har man tid så skal man egentlig ta det opp igjen flere ganger, sånn at de får det inn på ulike måter. Første gangen forteller du, neste gangen er det dem som gjenforteller muntlig og så at de skriver ned. Så da har du liksom fått tre måter å gjøre det på (Grete).

Det at lærerne er opptatt av kvalitativt arbeid, kommer blant annet til syne når Anne forteller at når de jobber med tekster og tegninger i silkebøkene skal dette gjøres ordentlig, det skal være et fint arbeid. Videre presiserer Anne at hun forsøker å starte hovedfagstimen med at elevene bearbeider videre det de har jobbet med. «Altså at man snakker gjennom det som er gått gjennom dagen før og bygger videre. Hele tiden bygge videre på det man har».

Lærerne forteller at dersom elevene blir bedt om søke informasjon andre steder, blir dette ofte ved å slå opp i leksikon eller bruke internett. Det hender også at lærerne tar kopi av tekster som elevene får med seg hjem. Andre læringskilder er at elevene blir bedt om å se en nyhetssending eller se på en debatt. Karianne forteller at hun også ofte ber elevene om å spørre noen, altså at de får i lekse å samtale med en voksen. Hun trekker frem et eksempel:

Den lekse de hadde til i dag var å skrive om likestilling, sammenligne likestilling i Norge med likestilling i andre land. Eller nå i forhold til før i tiden. Så ba jeg dem søke på nettet, eller se i bøker, og hvis de da kom og sa at de ikke fant noe om det eller det på nettet, da sier jeg at du må gå hjem og snakke med din mor (Karianne).

Elevene bruker dermed mye sin egen lærebok (silkebok) når de arbeider med lærestoff på egenhånd. Lærerne er opptatt av at elevene skal fordype seg i lærestoffet og derfor blir bearbeidingen viktig. Det fremkommer også at elevene blir bedt om å søke til andre kilder for informasjon, da blir blant annet internett, aviser, leksikon, nyhetssending og samtale med en voksen nevnt som eksempler.

4.4 Læreren som en læringsressurs

4.4.1 ”Læreren blir læreboka”

Bachmann (2004) sin studie dokumenter at lærere med høyere utdanning og mer erfaring bruker et større spekter av læremidler. Satt på spissen, kan dette tolkes som at lærere som er tryggere på faget sitt, lar seg i mindre grad styre av læreboken. Noe Koritzinsky (2012) også hevder kan være en årsak til lærebokens sterke posisjon. Læreboken bidrar også til å konkretisere læreplanens innhold, da den tar for seg flere av læreplanens kompetansemål (Lieberg, 2007). Steinerskolen bruker som nevnt ikke lærebøker i undervisningen og på spørsmålet tidligere trakk flere frem læreren som den mest sentrale læringsressursen da de ble spurt om å trekke frem hvilke læringsressurser elevene forholdt seg mest til. Dette har en sammenheng med at elevene lager sine egne lærebøker og at læreren er den som formidler lærestoffet mye gjennom en muntlig fortelling. Ut fra dette var jeg nysgjerrig på om

steinerskolelærerne opplever at et større ansvar ligger på deres skuldre da de ikke har noen lærebøker å støtte seg på i undervisningen. Jeg spurte derfor om lærerne opplever at deres rolle får en mer sentral plass i formidlingen med tanke på at læreren på en måte ”erstatte” mye av lærebokens funksjon. Lærerne sine svar er nokså samstemte, der blant annet flere gir uttrykk for at det stilles høye krav til læreren som en kilde til kunnskap og til lærerens formidlingsevne. Flere uttrykker også eksplisitt at læreren inntar rollen som læreboken.

Rita opplever at det stilles høye krav til henne som lærer på en Steinerskole. Hun sier at for sin egen del hadde det av og til vært enklere å ha en lærebok å forholde seg til, av den grunn av at lærebøkene dekker deler av kompetansemålene. I tillegg påpeker Rita at elevene blir mer avhengig av læreren som formidler faget, noe som ifølge Rita også kan være en svakhet.

Ole sier også at i Steinerskolen er det en forventning om at læreren skal være kunnskapsrik. Ole er usikker på om forventningene blir større med tanke på at læreren ikke bruker lærebøker, men heller må benytte seg av andre læringsressurser. Til dette svarer han: ”Men i og med at læreren på en måte skal være læreboken, så stiller du jo krav til at man skal være kunnskapsrik, det gjør du. Så kanskje til en viss grad, litt større krav”. I sammenheng med at Ole beskriver at læreren på en måte inntar rollen som læreboken, understreker han at formidlingsevnen derfor er viktig: ”Men så er jo formidlingsevnen en veldig stor bit av det. I og med at det er læreren som formidler alt hele veien. Så formidlingsevnen blir veldig viktig, at læreren klarer å formidle noe”. Anne trekker også frem formidlingsevnen som en viktig del av undervisningen. Hun forklarer at det er hun som lærer som presenterer faget. Hun legger til at dette er noe de snakker mye om på skolen, om det å være en god forteller.

Du skal være en god forteller for å fange et helt klasserom i f.eks en halvtime. Du kan ikke bare dele ut noen kopier og si fyll ut disse her. Jeg skal stå der, jeg skal ha blikkontakt, jeg skal vite, jeg skal sikre og se gløden i øynene på elevene. Det er min oppgave å sørge for det (Anne).

Videre forklarer Anne: «Du skal være faget, på et vis. Mye mer. Du kan ikke gjemme deg bak en lærebok og la de svare på spørsmål fra boken. Det er så veldig lett å gjøre det». Hun forklarer at det er læreren som må bygge opp faget for elevene, og hun understreker: «Det er du som er læreboken». Og på oppfølgingsspørsmålet om hva hun legger i at læreren er læreboken, utdyper Anne med følgende:

Det er jo du som er formidleren av kunnskap. Du setter i gang og gir dem, men det er ikke målet under hele perioden, at læreren skal være der hele tiden. Men man skal

sette dem i gang og inspirere elevene, absolutt. Og du skal sette i gang, få dem til å tenke, få dem til å se ting i andre perspektiv, så da er det viktig at du stiller de rette spørsmålene. Det må en lærer gjøre, og det er kanskje noe av det viktigste. Kloge spørsmål (Anne).

4.4.2 Dialogen mellom lærer og elev

Lærerne ble som nevnt også spurt om hva de tror er den viktigste læringsressursen for elevens læring. Flere mener at det er vanskelig å velge ut en læringsressurs og noen av lærerne vektla ikke bare fysiske redskaper, men trakk også frem læreren og klassesamtalene som en viktig læringsressurs i undervisningen. Både Anne, Ole og Karianne trekker frem læreren som kanskje den viktigste kilden til kunnskap for elevene. Anne forklarer at det er mye fortelling i undervisningen, hvor ting legges frem muntlig av læreren. Det er derfor viktig at læreren er en god forteller og har evnen til å fange et helt klasserom. Hun underbygger dette med lærernes viktige rolle i undervisningen med at det er læreren som står for formidlingen av kunnskap. I tillegg trekker hun frem dialogen som en viktig læringsressurs for elevene.

Jeg tror det er dialogen, altså samtalene. I samfunnsfag, er det kjempeviktig med de samtalene vi har. For at det på en måte skal være sånn at jeg er forteller, så kan de komme med innspill. At vi, jeg tenker det at jeg formidler kunnskap men at det også i bearbeidelsen, det er jo samtalene. Så da er det vel formidling av kunnskap pluss samtalene da (Anne).

Rita og Grete trekker også frem dialogen og klassesamtalen som en viktig del av samfunnsfagundervisningen. Noe som Rita utdyper med at dette er noe som hun vektlegger ekstra mye i samfunnsfagundervisningen: «I samfunnsfaget er det litt mer muntlig, debatten og engasjementet eller aktualiteten. Litt mer levende på en eller annen måte». Grete forteller også at hun bruker mye klassesamtaler, men at hun ofte starter med å fortelle først. Videre presiserer Grete: «Men jo høyere opp du kommer i grunnskolen, jo mer blir det samtale og dialog i klassen».

4.5 Eleven som en læringsressurs

4.5.1 Elevaktivitet – kan elevene være en læringskilde for hverandre?

Det er interessant å spørre om elevene kan være en viktig læringskilde for hverandre, spesielt med tanke på at flere av informantene fremmet både læreren og dialogen mellom dem som en viktig læringsressurs. I hvor stor grad lærerne sier at de vektlegger at elevene kan lære av

hverandre i undervisningen varierer. Anne er en av dem som mener at elevene er en viktig læringskilde for hverandre gjennom samtale og diskusjonene i undervisningen. Hun tilføyer også at de kan lære av hverandre når de legger frem ulike oppgaver for klassen. I tillegg så presiserer Anne:

Jeg lærer jo mye av dem og. Absolutt! Og de kan komme med kjempeinteressante spørsmål, sånn ”wow” det har jeg ikke tenkt på før, og at det da kan bli interessante debatter av det. For eksempel: hvorfor er det slik at byrådet ikke kan.. altså det kan komme såne type spørsmål (Anne).

Anne presiserer dermed at i tillegg til at elevene lærer av hverandre, er elevene også viktige bidragsyttere til dialogen i klasserommet og at hun derfor også kan lære av dem. Karianne er i likhet med Anne opptatt av at elevene også skal lære av hverandre:

Enorm viktig læringskilde for hverandre. Det viktigste for læreren er å fasilitere det, sette det i system. Sånn at de er motivert. For hvis du setter elever på gruppearbeid eller andre ting når de ikke er motivert, så blir det bare tull. Men i det øyeblikket de er helt fanget av et tema og de setter det i system, så er det helt genialt. De kan lære utrolig mye mer av en medelev, eller det at de selv skal prøve å lære bort noe, enn hvis en lærer bare står og messer noe på kateteret (Karianne).

Rita har derimot et litt mer nyansert syn på elevene som er læringskilde for hverandre. Da hun forteller at hennes erfaring tilsier at elevene kan synes det er vanskelig å forelese for hverandre: ”Det er vanskelig for de. Vanskelig for å få det skikkelig med seg, egentlig. Det gjøres litt, men det er sjelden det er elevene som har hovedansvaret for andres læring”. Rita understreker dermed at elevene sjelden har hovedansvaret for andres læring, fordi elevene synes det kan være vanskelig å forelese for andre elever, i tillegg til at de kanskje har vanskeligheter med å lære av andre elever sine presentasjoner.

4.5.2 Elevens deltakelse i utvelgelsen av lærestoff

Med tanke på at lærerne står helt fritt til å velge ut arbeidsstoffet og dermed har en stor frihet, er det interessant om elevene involveres i denne prosessen. Et gjennomgående trekk er at elevene involveres i hvordan det skal arbeides med lærestoffet, altså metodevalget, mens når det kommer til valg av lærestoff er det litt mer klare føringer fra lærerne. Rita sitt svar er et illustrerende eksempel på dette.

Ja, jeg har alltid en debatt med de om hva de vil og hvordan de synes at vi skal legge det opp. Om de vil lage sin egen bok eller om de vil lage et prosjekt. Da spesielt i samfunnsfaget da. Men at de på en måte kan velge litt hvordan de vil uttrykke sitt eller vil jobbe med stoffet (Rita)

Rita gir dermed elevene mulighet til å komme med innspill og lar dem påvirke hvordan undervisningen skal legges opp. Samtidig understreker Rita at det er begrenset hvor mye innflytelse elevene har når det gjelder hva de skal jobbe med, noe hun begrunner med:

For vi må gjennom det vi skal gjennom, men de kan komme med innspill på hvordan de vil gjøre dette. For noen står det helt fritt til å jobbe med hva de vil, så lenge de jobber med noe som har med samfunnsfaget å gjøre. At de kan fordype seg i noe som de er interessert i (Rita)

Når det gjelder utvelgelse av arbeidsstoff, er det ifølge Ole sjelden at elevene deltar veldig aktivt i prosessen. Men han påpeker at dersom det er noe som spesielt interesserer elevene i samfunnsfagundervisningen, kan han legge ekstra vekt på dette.

Karianne er opptatt av at eleven skal få muligheter til å påvirke hva som skal bli vektlagt i samfunnsfagundervisningen. Hun forteller at elevdemokratiet er veldig viktig for henne som prinsipp. Dette varierer ut i fra hvilken periode de har, og noen ganger har hun klare forestillinger eller meninger fordi det er et viktig hovedtema i skoletradisjonen, samtidig som hun i samfunnsfagperioden føler at det er ganske fritt. Hun forteller om forrige periode de hadde i samfunnsfag og om hvordan de kom frem til hva klassen skulle jobbe med:

Da fylte vi først hele tavlen med tankekart over det de assosierte til det faget også fikk de være med å velge hvilket tema vi skulle fordype oss i. Så elevdemokratiet, mener jeg også skal stå sterkt i forhold til emnevalg. Og da kom jo på en måte mange av de emnevalgene som uansett falt naturlig inn i åttende klasse uansett. Men da var det liksom deres eget (Karianne)

Grete lar også elevene medvirke til valg av tema, og spesielt hvis elevene skal fordype seg i noe, gir hun dem muligheten innenfor visse rammer. Hun forteller at hun ofte gir elevene en oppgave som de selv skal jobbe med under hele perioden, og da hender det at elevene får velge tema selv eller at hun gir elevene valgmuligheter mellom ulike oppgaver. Det fremstår dermed som at elevene også har mulighet for å påvirke tema og innhold når de skal jobbe selvstendig med sin egen oppgave.

Oppsummert kan det fremstå som at elevmedvirkningen og elevdemokratiet er noe lærerne vektlegger, men i hvor stor grad varierer. Noen av lærerne ser også ut til å la elevens forslag påvirke utformingen av videre undervisning i forhold til emnevalg og hvor tyngden skal legges. Denne variasjonen kan også ha en sammenheng med hvordan lærerne forholder seg til læreplanen og dens kompetansemål, noe som jeg viste ovenfor vil variere blant lærerne.

4.6 Læringssyn

4.6.1 Steinerpedagogikken

I intervjuet blir lærerne spurt om deres forhold til steinerpedagogikken, en pedagogikk som er tuftet på å utvikle enkeltmenneskets muligheter. På dette spørsmålet trakk noen av lærerne frem hva som er viktig for dem å oppnå i sin undervisning. Gjennom deres læringssyn snakker lærerne om hva som er god undervisning for dem og hva de strekker seg mot. De snakker med andre ord om hva som er målet, da i betydningen; hva er idealet?

Flertallet av lærerne gir uttrykk for at de har et nært og bevisst forhold til steinerpedagogikken. Grete forteller at hun har et svært nært forhold til steinerpedagogikken, og underbygger dette med at dette har sammenheng med hennes bilde av mennesket og hvilken rolle det spiller i verden. Hun forklarer dette med:

Det er jo det som er grunnlaget for all steinerpedagogikk, du går alltid ut fra hvor mennesket står også i samfunnsfag. Hvilken rolle spiller mennesket inni hele samfunnet, hvordan virker det inn på omgivelsene, både på det som er planeter og dyr under deg og det er andre ting (Grete).

Videre presiserer Grete at dersom hun ikke hadde hatt et nært forhold til steinerpedagogikkens læringssyn ville hun ikke undervist på skolen. Ole forteller i likhet med Grete, at han er nødt til å forholde seg aktivt til steinerpedagogikken, og presiserer at han har veldig stor tro på dens metoder. Men Karianne og Anne gir uttrykk for å ha et litt mer nyansert forhold til steinerpedagogikken. Anne forteller at det varierer hvor mye hun forholder seg til steinerpedagogikken, noe hun begrunner med:

Jeg er først og fremst opptatt av undervisning. Jeg tenker ikke alltid at hvordan er det steinerpedagogikken sier det? I og med at vi har dette med læremidler, at vi ikke har lærebøker, så er det å ta utgangspunkt i meg som lærer og elevene jeg har som er det viktigste. Hva er det vi skal finne ut sammen da? Hvilken vei skal vi gå nå? Så blir læreplanen viktig, jeg leser i læreplanen, hva det er som er viktig dette året og hva de skal kunne til og med tiende klasse (Anne).

Hun utdyper videre og forteller at hun tenker på steinerpedagogikken hver gang hun går inn i klasserommet, men at hun verdsetter friheten. Hun er opptatt av «at du hele tiden lar faget møte elevene da. Det er viktig at det skal klinge noe der, at de skal få en gjenkjennelse og at de skal våkne noe». Karianne forteller at hun ikke har et rendyrket steinerpedagogisk læringssyn:

Jeg er veldig glad i den pedagogikken. Jeg er glad i metodene. Men jeg prøver jo, siden jeg er akademiker, så prøver jeg jo å bruke det jeg opplever som best fra begge

tradisjonene. Så det er ikke sånn at jeg har lagt alt det jeg har gjort før på skraphaugen, jeg mener at de to kan utfylle hverandre da, at de metodene som vi tradisjonelt bruker i offentlig skole, det er mye av det som kan brukes. På en måte er mange av metodene i Steinerskolen så veldig virksomme og gode, så godt egnet til å skape engasjement (Karianne).

I realiteten er det vanskelig å finne rendyrkede pedagogiske syn. Og som Imsen (2005) skriver er det ofte et teoretisk mangold på læringsfeltet, og lærere vil ofte praktisere undervisningsmåter som reflekterer ulike teorier om undervisning og læring. I praksis vil også de ulike læringssynene overlappe hverandre i ulike læringssituasjoner. Og som Karianne uttrykker, er hun opptatt av at de ulike læringssynene kan utfylle hverandre.

På spørsmålet om hvordan de forholder seg til steinerpedagogikken, uttrykker Rita hva som er viktig i formidlingen av samfunnsfaget. Rita forteller hun er opptatt av at elevene skal oppøve seg evnen til refleksjon og tenke selv, hun presiserer:

At de ikke får svarene tredd ned i hodene, men det kan være litt vanskelig i de fagene. At jeg ikke skal komme der og si hva som er rett og hva som er galt. At de skal tenke sånn, eller at det er feil å tenke sånn. Det synes jeg er utfordrende, det å klare å balansere det hele. For det er ikke slik når du kommer ut herfra skal du mene ditt eller datt, eller tro på det eller ikke. Men du skal oppøve evnen til å kunne reflektere og tenke selv (Rita).

Det fremstår gjennom det Rita forteller at hun er opptatt av at elevene skal lære på en induktiv måte, i form av at elevene skal finne ut av svarene selv. Noe som også er i tråd med den bærende ideen i steinerpedagogikken, nemlig «Ikke fyll en kanne, men å tenne en ild». Det at elevene skal oppøve evnen til å tenke selv, kan tolkes dithen at det handler ikke om å gi elevene svarene men å gi dem redskaper til selv å kunne håndtere fremtiden. Videre forteller hun:

Og til å gjøre gode valg eller til å tro på at du kan endre noe. At du betyr noe. Troen på enkeltindividets makt. Det synes jeg er viktig å formidle til elevene. At de får troen på fremtiden og troen på at engasjement er viktig. At de ikke tror at alt er håpløst. Det er veldig viktig, at de tror at de er viktig for samfunnet. At de ikke gir opp (Rita).

Hun uttrykker her et elevsentrert læringssyn, og kobler tydelig undervisningen til individets rolle i samfunnet. Rita fremstiller eleven som subjekt, og gir uttrykk for at hun distanserer seg fra passiv tilegnelse av kunnskap, da hun eksplisitt understreker viktigheten av at elevene skal kunne reflektere selv. Dette kan relateres til danningstenkningen både i lys av Dewey (2000) og Klafki (2001), der utdanning handler om å gi elevene de rette redskapene til å selv kunne håndtere fremtiden. Det at Rita nevner «Troen på enkeltindividets makt» kan tolkes som at det for henne er viktig at elevene skal oppøve evnen til å utøve en innflytelse på

omgivelsene. Koritzinsky (2014) understreker viktigheten av å fremheve et optimistisk og deltakerdemokratisk syn i undervisningen (s. 87). Demokrati blir verken eksplisitt nevnt i mitt spørsmål eller i Rita sitt svar, men da hun forklarer hva som er viktig i hennes undervisning, kan dette tolkes dithen at dette kan relateres til noen grunnleggende verdier i demokratiopplæringen.

4.6.2 Læreboken

Rudolf Steiner (1961) hevdet at lærebøkene kunne ha en ødeleggende funksjon for barnet, fordi lærebøkene var ikke tilstrekkelig virkelighetsnære og tok situasjoner ut av sammenhengen (s.33). Et viktig poeng er som sagt at Steiner og hans antroposofi kommer ikke direkte til uttrykk i undervisningen, men at skolen sin pedagogikk er utviklet etter og basert på Steiner sine antroposofiske ideer. Ut ifra dette er det interessant å se på hvordan informantene forholder seg til det å ikke bruke tradisjonelle lærebøker i undervisningen. Det fremkommer blant annet at flere av informantene ikke forkaster ideen om å bruke lærebøker, men heller nyanserer bildet ved blant annet å trekke inn lærebokens positive sider.

På spørsmålet om hva lærerne ser på som grunnen til at skolen ikke bruker lærebøker i undervisningen, var lærerne nokså samstemte og gir uttrykk for å ha et veldig bevisst forhold til skolens valg. Synet på lærebøker har mange likehetstrekk blant informantene, men selve begrunnelsen varierer.

Rita henviser til Rudolf Steiner da hun begrunner hvorfor Steinerskolen ikke bruker lærebøker. Rita forklarer at samfunnet og alt hele tiden er i forvandling, så hvis du skal låse virkeligheten fast i en lærebok blir det ikke aktuelt eller levende. Hun utdyper det med ” Du kan ikke forvandle det, det blir liksom noe litt dødt”. Rita er den eneste informanten som refererer direkte til Steiner, men et gjennomgående trekk hos alle informantene er at det er viktig at lærestoffet levendegjøres. Grete beskriver det på følgende måte:

Tanken bak er at lærebøker alltid vil bli ensidig. Det vil alltid peke i en retning og det er vanskelig å få inn en levende undervisning. Dessuten så må du da jobbe mye mer med stoffet selv og kan formidle det mye friere til eleven hvis du ikke har en grunnbok som du går ut fra. Det betyr at vi må lete etter kilder mange steder, og at det dermed blir mye større spekter (Grete).

Det fremstår dermed som at å levendegjøre undervisningen er et tydelig kjernepunkt for flere av informantene. Samtidig påpeker Grete at læreren uten en lærebok må jobbe mer med stoffet som du skal formidle, noe som fører til at læreren må søke etter kilder flere steder.

Dette kommer også Anne inn på, det at hun samler informasjonen inn fra flere steder. Hun beskriver lærere som samlere, at lærere må samle på alt de kommer over.

Og det er jo faktisk det som vi gjør veldig mye. Det tror jeg alle lærere gjør, at de vil hele tiden ha noen forfriskninger og vitalisere undervisningen sin. De ønsker å komme med noe som elevene kan forbinde, som tiltaler dem på ett eller annet vis, som de kan kjenne seg igjen i. Noe som gjenkjenner, noe som de kan engasjere seg i. Bli nysgjerrige. Det er liksom idealet, uansett hvor man er. Det gjør det liksom enda friere her da, at vi har enda større muligheter her, fordi at du ikke har lærebøkene (Anne).

Både Grete og Anne nevner også at formidlingen blir friere dersom man ikke har en lærebok man må forholde seg til. For Grete er det en styrke ved det å ikke bruke lærebøker ” [...] at du kan trekke inn så veldig mange andre fag. Du blir ikke så opptatt av bare din del av undervisningen, du vet at det er en sammenheng mellom alle de andre tingene”. Dermed kan det at steinerskolelærere ikke bruker lærebøker, tolkes som at det åpner opp for muligheten til å spille mer på sammenhengen mellom ulike fag. Grete presiserte at innen steinerpedagogikken er det viktig å se hvilken rolle noe spiller i samfunnet og hvordan dette virker inn på omgivelsene. I likhet med Anne trekker også Karianne inn frihet som en viktig moment, men hun fremhever det i enda sterkere grad.

En av hovedtankene er jo på en måte frihet, men også det at du skal bringe med deg inn i klasserommet det du finner som du tror kan bringe mest mulig engasjement, ditt eget engasjement og elevens engasjement (Karianne).

I tillegg sier Karianne at denne friheten gir henne muligheten til å gripe fatt i elevens impulser: ”Så da har jeg en enorm frihet til, for du vet jo på en måte hva de skal lære i det lange løp, men i det daglige så kan du gripe fatt i de impulsene som er der”. Karianne understreker også at deres arbeidsmåter har sammenheng med hvorfor det ikke brukes lærebøker. Hun presiserer at i en lærebok er gjerne konklusjonene ferdig presentert, mens for henne er et viktig prinsipp at elevene skal undersøke og erfare før konklusjonene trekkes. For Karianne oppleves det dermed som en frihet å ikke bruke lærebøker i undervisningen. Rita fremhever det samme som Karianne med frihet, men fremstiller det på en lite annen måte: ”Men hvis du ikke har lærebok, så må du finne opp kruttet hver gang. Det må være ny aktualitet sånn at det kan bli mer levende. Ja, og forhåpentligvis mer aktuelt”. Dette kan oppfattes som at Rita mener at læreren ikke har muligheten til å støtte seg til noen lærebøker, og derfor må tenke nytt og gjøre det aktuelt.

Viktigheten av aktualitet fremheves også av flere informanter. Anne er en av dem, og hun hevder at aktualitet er viktig for samfunnsfagundervisningen, spesielt

samfunnskunnskapsdelen. Hun begrunner dette med at i samfunnskunnskap blir en lærebok veldig fort utdatert, og nettopp derfor er lærebøker kanskje minst viktig i dette faget. Samtidig påpeker hun at læreboken også kan være nyttig: ”I mange fag, sånn som historie er det kjempefint, eller kan være fint med lærebøker. Men i samfunnskunnskap skal det være så ferskt, du skal være i nåtiden”.

I deres begrunnelser for hvorfor de ikke bruker lærebøker i undervisningen, kommer også noen tanker til syne om hva som er viktig for dem i formidlingen av samfunnsfaget. En fellesnevner er at de er opptatt av å levendegjøre lærestoffet, blant annet i form av at elevene skal kunne kjenne seg igjen i lærestoffet og skal kunne relatere seg til det. Lærestoffet skal også være aktuelt og læreren skal engasjere elevene og vekke deres nysgjerrighet. Shor (1992) hevder at for å unngå at elever skal bli passive, bør deres nysgjerrighet bli vekket og respektert. Det fremstår som at for flere av lærerne er dette et ideal, nemlig å vekke nysgjerrigheten hos eleven. Anne mener det å undervise uten en lærebok, gir dem denne friheten til å finne læringsstoff som eleven kan relatere seg til, og dermed vekke en nysgjerrighet. Det kan også fremstå som at noen av begrunnelsene lærerne trekker frem, er i samsvar med de utfordringene knyttet til lærebøker som Skjelbred (2014) peker på. Noen av lærerne påpeker at uten lærebøker kan de formidle faget ved å finne lærestoff som elevene kan relatere seg til. Skjelbred (2014) påpeker at et viktig kjennetegn med læreboken, er at den er laget for å kommunisere med en gruppe elever på samme klassetrinn. Dette gir både lærebokforfatterne og lærerne som anvender bøkene utfordringer, nettopp fordi det kan være store variasjoner innad på samme alderstrinn og da kan det virke som en umulig oppgave å skrive en lærebok som både skal vekke interesse, engasjere og være forståelig for en gruppe elever. Dette fører til at når lærebøker utformes så henvender de seg til en gjennomsnittselev (Skjelbred, 2014, s. 293). Lærer uttrykker en ambisjon å unngå nettopp dette, at lærestoffet heller skal relateres til elevene og dermed vekke en nysgjerrighet og interesse.

En annen styrke som fremheves ved å undervise uten lærebok, er at læreren må søke etter informasjon flere steder, og dermed unngår at det blir en ensidig fremstilling av lærestoffet. Det som går igjen, er at flere av informantene hevder at dersom man bruker lærebøker i undervisningen kan man bli litt låst og at man bare forholder seg til det som står i den. Det blir også hevdet at læreboken kan være for ensidig, og at i samfunnsfaget er det viktig med aktualitet, noe som etter deres syn svekker behovet for å bruke lærebøker i samfunnsfagundervisningen. En annen begrunnelse for å ikke bruke lærebok er at læreboken

kan presentere ferdige konklusjoner, noe som blant annet strider mot Karianne sitt læringssyn. Hun ønsker at elevene skal ha en induktiv tilnærming til læring, nemlig å undersøke og erfare før konklusjonene trekkes.

Utfordringer

Lærerne blir også spurt om deres synspunkter på svakhetene ved ikke å bruke lærebøker i samfunnsfagundervisningen. Et gjennomgående fellestrekk at det kan være tidkrevende. Noe Ole beskriver slik:

For det er jo veldig tidkrevende å samle materialet og sånt. Ja, så det var selvfølgelig til stor hjelp, men det er klart at de første årene jeg jobbet her, så brukte jeg mye mer tid på å orientere meg i faget og finne det jeg mente var nyttig (Ole).

Ole forteller videre at det var svært tidkrevende i starten som steinerskolelærer, men at det var en god delingskultur og mentorordning på skolen, og dermed fikk han god støtte av andre kollegaer. Anne sier også at det er tidkrevende å innhente lærestoff, ”Men som årene går, så blir man jo mer erfaren. Jeg kjenner jo det at det er lettere”. Noe hun utdyper med at man kan bruke elementer fra det man har gjort tidligere, men ”[...] ikke at man snur bunken, for det blir aldri den samme perioden uansett”. Samtidig fremstår det som at dette er noe som medfølger det å være steinerskolelærer, at det nærmest er en selvfølge eller at det er forventet at lærerne skal bruke tid på å finne lærestoff, og sette seg godt inn i det som skal læres.

Karianne gir uttrykk for dette ved å si ”at hvis du vil gjøre det bra i en Steinerskole eller i en setting hvor du ikke har en lærebok, så må du også bruke mer tid på å leve deg inn, til å selv å begeistres, til å virkelig kunne dette stoffet”. For Karianne er det tydelig viktig at læreren må være engasjert i faget for å kunne vekke engasjement hos elevene, samtidig påpeker hun at dette ikke er forbeholdt kun steinerskolelærere: ”Men det gjelder jo for så vidt alle lærere, at går du inn halvforberedt og halvengasjert, så vil du vil du jo få lite engasjerte elever”.

Det fremkommer også at lærerne ikke tar helt avstand av bruken av lærebøker, nærmere tvert imot. Som tidligere vist, brukte også noen av lærerne læreboken i forberedelsesfasen til å hente inspirasjon og ideer til ulike innfallsvinkler. På spørsmålet om det er noen svakheter med å ikke bruke lærebøker, blir det i flere tilfeller trukket frem hva som er positivt ved læreboken som læringsressurs. Noe blant annet Anne gjør, da hun hevder at en lærebok kan vekke nysgjerrighet og inspirere. Flere av informantene bruker også lærebøker både av praktiske grunner og til å hente inspirasjon fra.

Ole er en av dem som bruker lærebøker for sin egen del i undervisningen av samfunnskunnskap: ”Ja, altså i samfunnskunnskap og i historie så hender det ofte at jeg bruker noe læreverk og henter ideer fra, og henter informasjon fra og sånt”. Han forteller også at det kan tidvis oppleves som frustrerende å ikke ha en lærebok å forholde seg til. Derfor mener han det optimale kan være at læreren har en lærebok å forholde seg til, for å hente ut lærestoff, men at elevene nødvendigvis ikke trenger hver sin. ”Det vil jo gjøre jobben mye lettere, for det er ofte krevende å se hvor skal man gå for å finne det man trenger”.

Når det gjelder svakheter blir det også pekt på praktiske utfordringer, noe blant annet Grete påpeker ved å trekke frem utfordringene hvis det er fravær blant elevene. Dette har en sammenheng med at samfunnsfagundervisningen er underlagt periodeundervisningen, og dersom en elev er borte kan det oppstå kunnskaps hull dersom eleven ikke er flink til å følge opp selv. Hun sier at dette kan være en ulempe ved å ikke bruke lærebøker. Karianne trekker dette også frem som en utfordring, der hun forteller at ”[...] hvis du har en elev som er borte eller er syk, så er det ikke så lett å veilede foreldrene, eller det er ikke så lett å bare overføre alt det som blir gjort i klasserommet”. Løsningen blir da ifølge Grete at læreren lager et slags kompendium i forberedelsesfasen, som gis til elevene. ”For vi må jo forberede oss og da kan du ha det som grunnlag for disse elevene som ikke har fått med seg ting, som de kan bruke da” (Grete).

Kverndokken (2013) påpeker at det å planlegge undervisning ved bruk av alternative læringsressurser kan være svært tidkrevende. Noe han underbygger ved å hevde at det i teorien er mulig å undervise uten bruk av lærebøker, men at det i praksis vanskelig lar seg gjøre, og begrunnelsen er tidsmangel. Dette er også noe Koritzinsky (2014) fremhever som en av årsakene til at den lærebokstyrte undervisningen dominerer (s.232). Derfor er det ikke overraskende at en fellesnevner blant steinerskolelærerne er at det er tidkrevende å undervise uten en lærebok. Samtidig kan det fremstå som at dette er noe som er akseptert, fordi det etter deres syn er det å sette seg godt inn i lærestoffet noe som medfølger det å undervise på en Steinerskole.

4.7 Oppsummering og diskusjon

I denne delen vil jeg forsøke å se mine funn i lys av tidligere teori og forskning.

Problemstillingen som denne oppgaven forsøker å besvare er: Hvordan formidler lærerne i Steinerskolen samfunnsfag ved bruk av ulike arbeidsmåter og læringsressurser?

I fremleggingen av datamaterialet fra intervjuene har jeg noen steder forsøkt å koble mine funn til tidligere teori og forskning. For å finne svar på problemstillingen vil jeg ta svare på forskningsspørsmålene: ”Hva kjennetegner lærernes arbeidsmåter og bruk av læringsressurser i samfunnsfagundervisningen?”, ”Hvilke læringssyn kommer til uttrykk gjennom lærernes arbeidsmåter og bruk av læringsressurser?” og ”Hvordan kan lærernes arbeidsmåter og bruk læringsressurser sees i lys av Stray sin didaktiske modell i opplæring om, for og gjennom demokratisk deltakelse?”.

Først vil jeg oppsummere og sammenfatte mine hovedfunn og forsøke å samle hva jeg anser som det mest sentrale i lys av oppgavens problemstilling. Derfor vil jeg starte med å ta for meg hva som kjennetegner lærernes arbeidsmåter og deres bruk av læringsressurser i formidlingen av samfunnsfag. Deretter vil jeg forsøke å relatere disse funn til tidligere læremiddelforskning. I den andre delen vil jeg forsøke å se på deres arbeidsmåter og bruk av læringsressurser i lys av læringsteorier. I den siste delen vil jeg belyse min funn i tidligere teori og forsøke å se på lærernes praksis i lys av Strays (2012) didaktiske demokratimodell, altså se på hvordan deres metoder og bruk av læringsressurser kan stimulere elevens utvikling av sin demokratiske beredskap.

4.7.1 Hva kjennetegner lærernes arbeidsmåter og bruk av læringsressurser i samfunnsfagundervisningen?

Rammefaktorer

For å finne svar på hvordan lærerne underviser samfunnsfag ved bruk av ulike læringsressurser og hvilke arbeidsmåter de bruker, var jeg interessert i hvilke rammer lærerne har å forholde seg til i sin planlegging og gjennomføring av undervisningen. Lærerne gir uttrykk for at de i sin formidling av samfunnsfag opplever en autonomi innenfor læreplanens rammer og skolens pedagogiske plattform, og dermed forklarer at de har en frihet i sin pedagogiske planlegging og gjennomføring av undervisning. Dette er i grunn ikke overraskende med tanke på at Steinerskolen sin læreplan er utformet som et veiledende dokument som skal gi lærerne en frihet, noe som kan begrunnes med lærernes sentrale rolle

(Solhaug, 2007). Og som Bøhn (1993) påpeker, er et sentralt moment i forståelsen av Steinerskolen spenningen mellom deres egen tilpassende læreplan og lærernes pedagogiske frihet. Han presiserer at lærerne ikke skal operere med ”resepter”, derav har læreplanen en mer veiledende utforming. I tillegg inngår samfunnsfaget som en del av periodeundervisningen, som innebærer at det undervises i hovedfag som er de to første timene for dagen i en periode på noen uker. Dette medfører at steinerskolelærerne har andre rammer å forholde seg til enn den offentlige skolen og dermed kanskje andre forutsetninger i sin undervisning av samfunnsfaget. Basert på lærernes svar, ser det dermed ut til at deres rammer ikke er et hinder for å realisere deres ideal knyttet til hva som er viktig for dem i formidlingen av faget

Arbeidsmåter og bruk av læringsressurser

Når det gjelder lærernes arbeidsmåter i undervisningen, er det ulike arbeidsformer som fremkommer gjennom deres eksempler, som jeg har valgt å dele inn i fire kategorier: monologisk helklasseundervisning, helklasseundervisning gjennom dialog og andre aktiviteter, individuelt arbeid og gruppearbeid.

Lærerne starter ofte med å snakke seg inn i et tema, i en form for monologisk helklasseundervisning. Flere lærere trekker frem formidlingsevnen gjennom muntlig fortelling som en sentral arbeidsmetode. For eksempel presiserer Anne:

Du skal være en god forteller for å fange et helt klasserom i for eksempel en halv time [...] det er jo du som er formidleren av kunnskap. Du setter i gang og dem, men det er ikke målet under hele perioden, at læreren skal være der hele tiden. Men man skal sette dem i gang og inspirere elevene, absolutt (Anne).

Dette er et felles kjennetegn hos lærerne jeg intervjuet, nemlig at de starter ofte med å snakke seg inn i et tema og da holder gjerne læreren en form for forelesning. En tradisjonell lærebok kan fungere godt som et støttende og felles referansepunkt, men da Steinerskolen ikke bruker tradisjonelle lærebøker i undervisningen, kan det tolkes dithen at steinerskolelærerne på en måte inntar lærebokens rolle og dermed blir et felles referansepunkt for et kollektivt læringsfelleskap. Tavlen og elevens silkebok blir da viktige læringsressurser for elevene og læreren i undervisningen. Da ser ut til at lærernes fortelling og bruk av tavlen som redskap, utgjør et viktig grunnlag for elevenes egen produksjon av sin lærebok/silkebok.

En annen sentral arbeidsmetode er klassesamtalene, en form for dialogisk helklasseundervisning enten gjennom samtaler eller ulike aktiviteter. Det fremkommer at lærerne er opptatt av å stille gode spørsmål og gjennom sine samtaler med elevene prøver å få dem til å innta andre perspektiv og reflektere. Noe som kommer til syne da Anne forklarer:

Og du skal sette i gang, få dem til å tenke, få dem til å se ting i andre perspektiv, så da er det viktig at du stiller de rette spørsmålene. Det må en lærer gjøre, og det er kanskje noe av det viktigste. Kloge spørsmål (Anne).

Dialogen i klassene blir fremhevet som en arbeidsmetode lærerne er opptatt av. Lærerne gir uttrykk for at de har en ambisjon om å skape engasjement gjennom dialogen. Flere av lærerne trekker frem læreren som en viktig læringsressurs for eleven, men at mye av læringen også skjer av det som oppstår mellom læreren og elevene, og mellom elevene seg imellom. Elevene blir også trukket frem som en viktig læringskilde for hverandre. Lærerne sier dermed at de er opptatt av å la elevene slippe til i undervisningen gjennom dialogen som arbeidsmetode, noe blant annet Karianne gir uttrykk for her:

Altså barn og unge har utrolig mye kompetanse og det er veldig viktig, at en lærer å anerkjenne det. Hvordan hente ut kompetansen. Altså ofte så er jo på en måte en elevgruppe sin samlede kompetanse kan jo være mye høyere enn en lærers kompetanse på et område. Jeg er heldig, for elevene på skolen har utrolig ressurssterke foreldre og vi har en god allmennkunnskap, så at vi kan holde det gående lenge på bare det de vet (Karianne).

Samlet sett har jeg den oppfatningen at lærerne jeg intervjuet er opptatt av at elevene også skal lære av hverandre gjennom dialogen og ikke bare læreren. Klassesamtaler i form av dialog, diskusjon eller debatt er dermed en sentral arbeidsmetode for lærerne sin formidling av samfunnsfag. I lærernes helklasseundervisning med dialog og samtale som arbeidsmetode, fremstår det som at de ønsker å skape engasjement hos elevene. Dialogen som metode åpner også opp for elevmedvirkning. Siden lærerne er opptatt av å skape engasjement hos elevene i samfunnsfag og noen ganger forsøker å vektlegge undervisningen basert på elevens interesser, noe som blant annet Ole og Rita forteller. Dermed blir dialogen med elevene et viktig utgangspunkt for videre emnevalg i undervisningen og elevdemokratiet synes derfor å ha en sentral plass hos flere av lærerne sin samfunnsfagundervisning, noe som Karianne sitt opplegg fra en periode med samfunnsfagundervisning er et illustrerende eksempel på:

Da fylte vi først hele tavlen med tankekart over det de assosierte til det faget også fikk de være med å velge hvilket tema vi skulle fordype oss i. Så elevdemokratiet, mener jeg også skal stå sterkt i forhold til emnevalg. Og da kom jo på en måte mange av de emnevalgene som uansett falt naturlig inn i åttende klasse uansett. Men da var det liksom deres eget (Karianne).

En tredje arbeidsmetode er individuelt arbeid. Her er elevens arbeid med deres egen lærebok en hyppig brukt arbeidsmetode. Dette foregår ved at elevene skriver sine egne tekster inn i læreboken/silkeboken, enten basert på lærernes muntlige fortellinger, fra det læreren har skrevet på tavlen eller fra andre kilder. Læreboken/silkeboken skal være elevens eget arbeid. Anne forklarer at tanken bak er at elevene skal få et slags eieforhold til lærestoffet. Anne hevder også at elevene får et nærmere forhold til det de skal lære ved å lage sin egen arbeidsbok. Samtidig påpeker hun også at eleven skal fordype seg i lærestoffet og at dette skal være et grundig kvalitativt arbeid, og utdyper med at det dermed kanskje blir mindre å konsentrere seg om, men at dette skal gjøres ordentlig og grundig. Lærerne nevner også flere ganger at elevene også av og til får ulike fordypningsoppgaver som de skal jobbe med på egenhånd. Grete forteller at hun ofte gir elevene en oppgave som de selv skal jobbe med under hele perioden, og da hender det at elevene får velge tema selv eller at hun gir elevene valgmuligheter mellom ulike oppgaver. Det fremstår dermed som at elevene også har mulighet for å påvirke tema og innhold når de skal jobbe selvstendig på egenhånd.

Gruppearbeid i form av ulike typer prosjektbaserte oppgaver er også en metode som synes å være en viktig del av samfunnsfagundervisningen. Lærernes eksempler på en periodeundervisning i samfunnsfag hadde flere likhetstrekk. For det første starter alle lærerne med å gi elevene en kunnskapsbasis. De starter med det konkrete, som i Ole sitt eksempel var å gjennomgå hva er Storting, hva er regjering osv. Det samme gjorde Anne da klassen startet med å tegne opp byrådet og bystyret og hvordan det var bygget opp, da de hadde om kommunevalget. Det ser dermed ut til at de starter med ”å snakke oss inn i et tema” som Rita beskriver det, og da er undervisningen nokså lærerstyrt. Med andre ord: før elevene setter i gang med gruppearbeid eller egen fordypning, er lærerne opptatt av at elevene skal ha en basiskunnskap om det teamet de skal jobbe videre med. Det neste steget som alle lærerne gjorde i sin eksempler, var å aktivisere elevene gjennom at de skulle arbeide selvstendig og fordype seg i noe eget, og at lærerne da lar elevene arbeide selvstendig eller i grupper. I Ole, Anne og Rita sine eksempler var det ulike former for prosjekter. Gjennom lærernes eksempler fra samfunnsfag er det særlig graden av elevaktivitet som utmerker seg, da samtlige undervisningsopplegg som lærerne presenterte hadde ulike former for elevaktivitet.

Lærerne ser ut til å bruke et stort repertoar av undervisningsmåter. Der de er opptatt av variasjon, elevaktivisering og elevmedvirkning. Dette må så sees i lys av at de har andre

rammer å forholde seg til når det gjelder læreplanen, og at dens rammer gir dem frihet til å praktisere en variasjon gjennom sine arbeidsmåter og i tillegg lar elevene fordype seg i lærestoffet gjennom ulike former for undervisningsmåter. Ole sin forklaring er med på å belyse dette:

Det er litt sånn fokuset på Steinerskolen er, at man kanskje mer opptatt av å fordype seg da. Av å skape en interesse, ja de sier jo det at det er viktigere å tenne et lys enn å fylle et kar. Så jeg tror med å fordype seg i noe og skape interesse er på mange måter viktigere enn at man skal være opptatt av å komme gjennom det som står i læreplanen eller liksom må gjennom da som mange er opptatt av. Unngå det tidsjaget da på en måte (Ole).

Som Ole forteller, er lærerne opptatt av at elevene skal fordype seg. Andre faktorer som kan påvirke, er skolens vurderingsform som ikke gir elevene karakterer. I tillegg til at læreplanen gir lærerne frihet til å vektlegge det de selv ønsker, kan skolens vurderingspraksis også ha en sammenheng med den pedagogiske friheten lærerne opplever. Her vil jeg trekke frem Grete sitt eksempel, der hun forteller at hun ofte lar elevene ha med sin egen arbeidsbok som de selv har laget på prøve, noe hun begrunner med: "Fordi, det er ikke det at de skal kunne det på pugg, det er det at de skal vite hvor de finner stoffet og vite hvordan de har skrevet selv". Grete presiserer at det viktigere at de kan anvende lærestoffet, viser at de har forstått det og at de skal kunne anvende læreboken de selv har laget som en læringsredskap, enn at det skal kunnes på rams.

Deres metodiske variasjon medfører også en variert bruk av læringsressurser. Samtidig kan det fremstå som at deres arbeidsmåter har en sammenheng med at det ikke brukes lærebøker i undervisningen. Blant annet noe som kommer til syne gjennom lærernes vektlegging av elevaktivitet, og et prinsipp for flere lærerne om at elevene skal undersøke og erfare før konklusjonene trekkes, noe som blant annet er en av lærerne sin begrunnelse for å ikke bruke lærebok i undervisningen. Det er også interessant at flere av lærerne opplever det å undervise uten lærebok som en form for frihet. Det ser dermed ut til at dette er med på å styrke steinerskolelærernes autonomi. Samtlige av lærerne jeg intervjuet forteller at uten lærebok må de søke etter kilder flere steder og at de må bruke tid på å selv sette seg godt inn i lærestoffet, noe som kommer til syne da lærerne forteller om hvilke læringsressurser de selv bruker i forberedelsesfasen.

Å levendegjøre undervisningen fremstår som et viktig mål for lærerne, og at de mener dette lettere lar seg gjøre uten en lærebok. Lærerne viser også en stor variasjonsbredde i deres

bruk av læringsressurser, der et felles kjennetegn er at lærerne har som ideal å bruke ulike læringsressurser som kan engasjere og motivere elevene. Lærerne gir uttrykk for at de er opptatt av at lærestoffet skal tiltale eleven på en måte som engasjerer, og at lærerne står enda friere til dette fordi de selv søker etter kilder flere steder. Et eksempel er der Anne beskriver at lærestoffet skal tiltale eleven og utdyper med: ”Noe som gjenkjenner, noe som de kan engasjere seg i”. Rita presiserer også viktigheten av å gjøre samfunnsfaget aktuelt, og at samfunnsfagets periode for eksempel alltid plasseres rundt et valg, noe Rita begrunner med at debatten blir da aktuell. Karianne som setter elevene i kontakt med barn som bor i flyktningleir er også eksempel på at de er opptatt av å vekke engasjement hos elevene ved å bruke virkelighetsnære kilder. Det fremkommer også at flere av lærerne er opptatt av å skape sammenhenger og dermed forsøker å ha en mer tverrfaglig tilnærming. Både Grete og Anne mener det å undervise uten lærebok åpner opp for denne muligheten. Det blir også nevnt at de føler seg mindre låst uten en lærebok, og derfor har de friheten til å gripe fatt i elevens impulser og initiativ underveis i undervisningen. Et annet interessant funn var at lærerne gir uttrykk for å ha en lite instrumentalistisk tilnærming til begrepet læringsressurs. På spørsmål om hva som er den viktigste læringsressursen for eleven, mente flere at det var læreren. I tillegg trakk de også inn dialogen som en viktig læringsressurs, og mente at elevene lærte mye av hverandre.

Oppsummert ser det ut til å være en stor variasjon i lærernes arbeidsmåter og bruk av læringsressurser, der målet er engasjement og å åpne opp for elevmedvirkning. Sentrale funn er at gjennom lærernes frihet innenfor sine rammer, gir de uttrykk for å kunne praktisere en metodevariasjon og ta i bruk ulike læringsressurser. I tillegg til at læreplanen gir dem vide rammer, må også deres arbeidsmåter sees i lys av at de ikke bruker tradisjonelle lærebøker i undervisningen, og at dette medfører at lærerne søker etter kilder flere steder. Gjennom sine arbeidsmåter og bruk av læringsressurser vektlegges elevaktivitet, elevmedvirkning og fordypning innenfor ulike tema.

Mine funn i lys av tidligere forskning

Sammenlignet med tidligere forskning som ser på den offentlige skolens bruk av arbeidsmåter og læringsressurser, kan det tyde på at den største forskjellen er at undervisningen av samfunnsfaget i Steinerskolen ikke er lærebokstyrt. Når det gjelder samfunnsfagundervisningen i den offentlige skolen, fremkommer det at læreboken er den mest sentrale læringsressursen og at mye av læringsaktivitetene kretser rundt læreboken

(Christophersen, 2004). Samtidig viser ARK&APP - studien at blant de fire fagene som er inkludert i studien, er samfunnsfaget det faget som bruker mest ulike trykte kilder som oppslagsbøker, kart og digitale kilder. Studien avdekker at bruken av læringsressurser varierer, men viser i likhet med den overnevnte studien at læreboken er den mest brukte læringsressursen (Gilje et al., 2016, s. 44). I likhet med lærerne i denne offentlige skolen, bruker også lærerne i Steinerskolen ulike læringsressurser, men det at steinerskolelærerne ikke bruke lærebøker i undervisningen, ser ut til å medføre en stor bredde i deres bruk av læringsressurser, og at denne bredden inkluderer også læreren og eleven som en læringsressurs. I tillegg kan det fremstå som at læreren i Steinerskolen får en mer fremtredende rolle ved å undervise uten lærebøker.

Når det gjelder arbeidsmåter kan det tyde på at det er en del likheter med den offentlige skolen. En studie viser at de mest brukte metodene i den offentlige skolen var gjennomgåelse av lærebok og pensum, diskusjoner og samtaler (Christophersen, 2004). Studien ARK&APP avdekker også et mønster knyttet til arbeidsmetode, der litt over en tredjedel av undervisningen foregår som helklasseundervisning enten med monolog eller dialog, og at resten av tiden brukes til gruppearbeid eller individuelt arbeid (Gilje et al., 2016, s. 34). Gjennom lærerne i Steinerskolen sine eksempler, fremkommer det som at både monologisk helklasseundervisning, helklasseundervisning med dialog, individuelt arbeid og gruppearbeid er sentrale arbeidsmåter. Dermed ser det ut til å være flere likhetstrekk i deres arbeidsmåter, men samtidig fremkommer det som at Steinerskolen muligens i noen større grad praktiserer å dra på ekskursjoner og gjennomfører elevaktiverende aktiviteter. Christophersen (2004) sin studie viste at arbeidsmetodene i samfunnsfagundervisningen i den offentlige skolen kretset mye rundt læreboken, mens ekskursjoner og andre "levende" kilder ble lite brukt av lærerne i samfunnsfagundervisningen, noe Christophersen utdyper med følgende: "De velger heller vekk planens vektlegging av elevaktive arbeidsmåter, andre informasjonskilder og egne undersøkelser, fordi dette oppfattes som å stjele tid" (s.116). Dermed fremkommer det i Christophersen (2004) sin studie, at lærerne heller velge å prioritere læreplanens innhold- og kunnskapsmål, noe læreboken hjelper dem med (s.116).

4.7.2 Hvilke læringssyn kommer til uttrykk gjennom lærernes arbeidsmåter og bruk av læringsressurser?

Som jeg tok for meg i teoridelen, fører ulike læringssyn til ulik praksis i klasserommet (Dysthe, 2008). Med andre ord har lærernes arbeidsmåter og bruk av læringsressurser en sammenheng med deres læringssyn. For å forsøke å forstå lærernes sosiale praksis og samtidig unngå å plassere dem inn i ett læringsperspektiv, velger jeg derfor å se på deres pedagogiske praksis i lys av de tre hovedperspektivene på læring; behavioristisk, konstruktivistisk og sosiokulturelt og i tillegg steinerpedagogikken, fremfor å la ett perspektiv ligge til grunn for analysen.

Som det fremkommer i min fremleggelse av datamaterialet, gir lærerne uttrykk for å ha et nært og bevisst forhold til steinerpedagogikken. Pedagogikkens uttalte gjerning som er ”ikke fylle en kanne, men å tenne en ild” (Bøhn, 1997) fremstår som å være i tråd med flere av lærerne sitt læringssyn. Flere av lærerne fremhever viktigheten av å spille på elevenes interesser både i selve undervisningen, i form av å gripe fatt i elevenes impulser og initiativ og når det gjelder hvilke emner og temaer som skal vektlegges i undervisningen. Lærerne er også opptatt av deres arbeidsmåter og bruk av læringsressurser skal engasjere elevene. Der målet er å levendegjøre lærestoffet, blant annet ved at lærestoffet skal gjøres personlig gjennom at elevene skal kunne relatere seg til det. Ifølge Bøhn (1993) er det sentralt i steinerpedagogikken å legge vekt på individets evner og at det derfor er avgjørende at lærestoffet gjøres personlig for den enkelte elev. I tillegg er lærerne opptatt av at hele eleven er virksomt i læringsprosessen, i form av de at lytter til lærerne fortelling, bearbeider dette gjennom skriving i sine lærebøker eller samtaler, og at elevene aktiviseres gjennom ulike aktiviteter.

Ut i fra de tre hovedperspektivene på læring, er det tydelig at lærernes pedagogiske praksis distanserer seg fra et behavioristisk læringssyn. For det første er undervisningen i et behavioristisk perspektiv ofte preget av å være monologisk der det er en gitt kunnskap som skal overføres til elevene (Imsen, 2005). Dette er det Imsen (2005) betegner som flaskepåfylling, noe lærerne eksplisitt tar avstand fra, og som for eksempel kommer til syne da Rita sier at hun ikke ønsker å tre svarene ned i hodet på elevene. Karianne forklarer også at hun er opptatt av at elevene skal lære ved å erfare før konklusjonene trekkes. I tillegg er et fellestrekk at lærerne er opptatt av å gå i dybden i lærestoffet, noe som står i kontrast til

behaviorismen, der bredde foran dybde er prioritert (Selander og Skjelbred, 2004).

Vurderingspraksisen til lærerne viser også at belønningssystemet ikke fokuserer på å kunne gjengi målbar og faktaorientert kunnskap, men at for eksempel Grete lar elevene ha med sin egen lærebok/silkebok på tester, noe hun begrunner med at det er viktigere å forstå og kunne anvende lærestoffet enn å gjengi det på rams.

Slik jeg ser det praktiserer lærerne flere arbeidsmåter som er i tråd med et konstruktivistisk læringssyn. For det første er lærerne opptatt å bygge videre på elevens erfaringer og kunnskaper. Dette kommer til syne da lærerne forteller at de forsøker å relatere lærestoffet til elevenes erfaringshorisont. Konstruktivismen har også forestillingen at individene selv konstruerer sin forståelse av omverden gjennom sine aktiviteter (Säljö, 2001), og det fremstår gjennom lærernes svar at de er opptatt av at elevene skal gjøre erfaringer på egenhånd og at elevene gjennom erfaring får en innsikt og forståelse. Karianne er en av dem som forteller at hun er opptatt av at elevene skal gjøre erfaringer før konklusjonene trekkes, noe som er i tråd med Piaget sitt induktive syn på læring (Säljö, 2001, s. 65). Som nevnt er en fellesnevner i lærenes eksempler på undervisningsopplegg, elevaktivitet. Det at elevene er aktive i læringssituasjonen, er også et sentralt aspekt innen det konstruktivistiske synet på læring.

Det sosiokulturelle perspektivet kommer også til uttrykk gjennom lærernes svar og eksempler på undervisningsopplegg. Et eksempel er at lærerne ser ut til å vektlegge elevaktivisering gjennom sine ulike former for prosjektarbeid og som Imsen (2005) peker på, er interaksjon og samarbeid noe helt grunnleggende inni det sosiokulturelle perspektivet. I tillegg er et vesentlig moment at flere av lærerne mener at elevene også er en viktig læringskilde for hverandre, både gjennom dialog og i ulike former for gruppearbeid, noe som kan tolkes som å være i tråd med det sosiokulturelle perspektivet på læring. Det at lærerne ikke bruker tradisjonelle former for lærebøker, og at elevene heller lager sin egen der mye av formidlingen skjer gjennom læreren, kan muligens også kobles til det sosiokulturelle perspektivet på læring. Skjelbred (2014) hevder blant annet at det utviklet seg en "anti-lærebok-holdning" i skolen da den sosiokulturelle bølgen fikk sitt inntog på 1990-tallet. Det kan dermed tolkes som at et sosiokulturelt perspektiv på læring og en lærebokstyrt undervisning ikke går hånd i hånd. Det at mye av formidlingen skjer via læreren gjennom forelesning og dialog, som danner grunnlaget for elevens utforming av sin egen lærebok/silkebok kan dermed ha noen sosiokulturelle trekk i seg, i form av at interaksjonen og læring i samspill med andre blir vektlagt. Ved siden steinerpedagogikken, er det kanskje et

sosiokulturelt syn på lærings som er det mest fremtredende læringssynet hos lærerne. Det kan også nevnes at en grov fellesnevner mellom Dewey sin didaktiske tenkning og Steinerpedagogikken er at undervisningen er elevsentrert og aktivitetspreget gjennom ulike former for samarbeid, noe som kan underbygge at det sosiokulturelle kommer nokså tydelig frem.

Det kan dermed fremstå som at det er vanskelig å finne et rendyrket læringssyn hos steinerskolelærerne, noe som også fører til et mangfold blant steinerskolelærerne. Det viser seg dermed at lærerne praktiserer undervisningsmåter som reflekterer en blanding av ulike læringssyn og at disse sannsynligvis overlapper hverandre i ulike situasjoner. Jeg valgte å se deres arbeidsmåter og bruk av læringsressurser i lys av ulike læringsteorier for å få frem hva som er hovedtendensene i deres pedagogiske praksis. Hovedtendensene kan kort og forenklet oppsummeres med at lærerne har et elevsentrert læringssyn, de legger vekt på at elevens læring skal relateres til deres erfaringer og interesser og at det vektlegges læring i sosialt samspill der elevene utvikler sine ferdigheter og kunnskaper gjennom sin interaksjon med andre elever og lærere.

4.7.3 Hvordan kan lærernes arbeidsmåter og bruk læringsressurser sees i lys av Stray sin didaktiske modell i opplæring om, for og gjennom demokratisk deltakelse?

I teoridelen gjorde jeg rede for hvordan blant annet opplæringsloven og læreplanen i samfunnsfag artikulere at en av skolens oppgaver er å styrke demokratiet og gjennom opplæringen skal elevene forberedes for demokratisk deltakelse, som innebærer at elevene skal tilegne seg kunnskaper ferdigheter, verdier og erfaringer som gjør dem rustet til å delta i fremtidige samfunnsprosesser (Stray, 2012). I Steinerskolen sin læreplan kommer også demokratimandatet til uttrykk, noe som innebærer at Steinerskolen og den offentlige skolen har satt på spissen samme mål: at elevene skal forberedes til fremtidig deltakelse i det demokratiske samfunnet. Sammenlignet med den offentlige skolen velger Steinerskolen en litt annen vei gjennom sine arbeidsmåter og bruk av læringsressurser.

Som jeg tidligere tok for meg, viser *CIVIC*-undersøkelsen at det var en diskrepans mellom lærernes ideal og praksis knyttet til demokratiopplæringen i den offentlige skolen. Kunnskapsdimensjonen tenderer til å vektlagt i praksis, til tross for at lærerne uttrykte et ideal

om at undervisningen burde legge vekt på utviklingen av kritisk tenkning, demokratiske verdier og deltakelse (Mikkelsen et al., 2001). Sætra (2015) fant også i sin undersøkelse at kunnskapsdimensjonen, i lys av Stray (2012) sin didaktiske modell for demokratiopplæring, at undervisningen i en del tilfeller begrenser seg til kunnskapsformidlingen om demokrati. Sætra (2015) fant at dette i hovedsak skyldes skolens målstyring og lærernes praksisvilkår gjennom læreplanens rammer i samfunnsfaget. Det framkom også i studien at lærerne opplevde et spenningsforhold mellom det å aktualisere lærestoffet og dybdelæring på den ene siden og det å dekke alle kompetansemålene på den andre siden (Stray og Sætra, 2015, s. 464). Som vist ovenfor, gir steinerskolelærerne uttrykk for at de opplever en pedagogisk frihet i forhold til læreplanens rammer, og dermed har frihet til selv å velge hvor tyngden i undervisningen skal legges i samfunnsfaget. Noe som fremstår som en forutsetning for at lærerne skal få praktisere steinerpedagogikkens elevsentrerte læringssyn. Jeg vil nå forsøke koble mine funn knyttet til lærernes hovedtendenser i deres bruk av arbeidsmåter og læringsressurser til de ulike dimensjonene/nivåene i Stray (2012) sin didaktiske modell for demokratiopplæring.

Opplæring om demokrati

Det første nivået i Stray (2012) sin didaktiske modell er opplæring om demokrati. På dette stadiet handler det om at elevene tilegner seg kunnskaper slik at de blir informerte borgere. Nivået er med andre ord knyttet til den intellektuelle læringen i skolen. Stray (2012) påpeker at en i en slik læring, er lærebøker og undervisningen en sentral læringskilde. I samtlige av steinerskolelærerne sine eksempler på undervisningsopplegg, starter lærerne med å ta for seg det konkrete og kunnskapsbasen. Med tanke på at tradisjonelle lærebøker ikke blir brukt i undervisningen, får læreren en viktig rolle i formidlingen av kunnskapen. Som tidligere vist inntar lærerne på en måte lærebokens rolle, ved at de blant annet skal sette kunnskapen i system og at læreren blir et felles referansepunkt for et kollektivt læringsfelleskap. Kunnskapen elevene opparbeider seg om demokratiet, kan føre til en oppsamling av testbar kunnskap. Men lærerne gir uttrykk for at de legger mindre vekt på en reproducerbar kunnskap, blant annet med at de er opptatt av å stille gode spørsmål og å få elevene til å reflektere ved å innta andre perspektiver. Grete sin vurderingspraksis er et eksempel som kan underbygge at lærerne i mindre grad vektlegger reproducerbar kunnskap, da hun ofte lar elevene ha med seg sin egen lærebok/silkebok på prøvene. Noe hun begrunner med at det er viktigere at elevene skal forstå og anvende kunnskapen, enn at de skal kunne det på rams. Siden lærerne ser ut til å vektlegge elevens forståelse og refleksjon i undervisningen og i

vurderinger, kan det se ut til at deres praksis står danningstradisjonen nær. Dersom vurderingen preges av en instrumentell tilnærming til kunnskap, kan dannelsmålene ifølge Aase (2005) bli tilsidesatt. Aase (2005) fremmer derfor viktigheten av å også inkludere elevens selvstendige og kritiske tenkning i vurderingen, da evnen til selvstendig og kritisk tenkning i dagens skole er sentrale dannelsmålsettinger (s.26). Breilid og Lassen (2012) hevder at læring som primært er teoretisk orientert vil ikke oppleves som en tilstrekkelig bærekraftig erfaring (s.188). Noe som kan tolkes å være i samsvar med lærernes syn på læring, da et fellestrekk hos lærerne er at de vil at undervisningen og lærestoffet skal berøre og engasjere eleven.

Opplæring for demokratisk deltakelse

Det fremstår gjennom lærernes eksempler som at opplæring om demokrati ikke er nok i seg selv. Lærerne forteller at de er opptatt av å engasjere elevene blant annet gjennom innlevelse. Deres induktive metoder, der erfaringer skal gjøres før konklusjoner trekkes, handler mye om at elevene skal oppøve evnen til å innta andre perspektiver. Dette kan kobles til det neste nivået i Stray (2012) sin didaktiske modell, som er opplæring for demokratisk deltakelse. Stray (2012) peker på at dette nivået kan relateres til skolens dannelsmandat, som gjennom opplæringsloven sier at elevene skal være i stand til å kritisk reflektere over egne holdninger og være i stand til å se saker fra flere perspektiver, som igjen har en forankring i demokratiske verdier (s. 22). Det at lærerne er opptatt av at elevene skal kunne reflektere og innta andre perspektiv, er noe de blant annet forsøker å oppnå ved å engasjere og skape innlevelse. I lys av Hellenes syn på danning, der eleven må betraktes som et subjekt, er det viktig at undervisningen gir elevene rom for å knytte kunnskap til eleven sin egen hverdag, perspektiver og livsverden (Solhaug, 2005, s.228). Med andre ord; kunnskapen bør relateres til elevens erfaringshorisont. Kunnskapen bør berøre deres selvforståelse som er et viktig grunnlag for elevens og lærerens fellesskap. Det at undervisningen berører elevene, er også noe Aase (2005) hevder er en forutsetning for at kunnskapen elevene tilegner seg skal bli dannende. Steinerskolelærerne får frem i sine eksempler at de er opptatt av at undervisningen og formidlingen av fagstoffet skal berøre elevene. Karianne sitt eksempel med elevens teaterøvelse om menneskerettighetene, belyser dette. Lærerne får også frem at de forsøker å relatere lærestoffet til elevenes erfaringshorisont. For eksempel Anne i sitt opplegg om kommunevalget, der hun vektla aktuelle politiske saker som angikk byen og elevens hverdag. Rognaldsen (2005) peker på at skolen også kan bidra til danning ved å knytte innholdet i undervisningen til elevens verden, slik at elevene kan identifisere seg med lærestoffet.

Undervisningsinnholdet skal med andre ord ikke være fremmedgjort. Det handler om å gi elevene meningsfulle opplevelser, og dermed blir det en forutsetning å relatere lærestoffet til eleven selv.

Steinerskolelærerne inviterer gjennom sine arbeidsmåter til individuelt arbeid, samarbeid i grupper og til prosjektlignende aktiviteter, der et fellestrekk er at elevene gjennom disse metodene fordypet seg i temaet og lærestoffet. Rognaldsen (2005) hevder at undervisningen bør gi elevene muligheter for fordypning og undring, som igjen kan bidra til at elevene oppdager sammenhengene mellom kunnskapsinnholdet i de ulike fagene og sammenhengen mellom det som foregår innenfor skolens rammer og det utenfor skolen (s.241). Lærerne uttaler også eksplisitt at de er opptatt av å skape sammenhenger og at elevene skal fordype seg i fagstoffet. Ifølge Ludvigsen (2015) kan det at lærere lar elevene fordype seg, bidra til at elevene utvikler en bredere forståelse av det aktuelle faget, i tillegg til forståelse på tvers av ulike fag. Ludvigsen (2015) hevder at dybdelæringen er noe essensielt dersom skolegangen skal bidra til elevens fremtidige mestring av livet som både privatperson og samfunnsborgere. Ludvigsen (2015) utdyper at dybdelæring handler om at elevene skal lære noe grundig, i form av at elevene skal utvikle evner til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring. Videre påpeker han at dette forutsetter at eleven aktivt deltar i egne læringsprosesser.

Opplæring for demokratisk deltakelse kan ifølge Stray (2012) knyttes til danning, og i et danningperspektiv er det ifølge Aase (2005) en forutsetning for at kunnskapen skal virke dannende at undervisningen berører elevene. Lærerne viser gjennom sine svar at dette er noe de er opptatt av, for eksempel at de forsøker å relatere lærestoffet til elevens erfaringshorisont. I tillegg er en fellesnevner blant lærerne at de er opptatt av at elevene skal fordype seg i lærestoffet. Dybdelæring er noe Ludvigsen (2015) fremmer som en forutsetning for å skape forståelse hos elevene. Det kan dermed se ut til at lærernes praksis med vekt på å gjøre lærestoffet personlig og vektlegge fordypning fremfor bredde, kan bidra til å styrke elevens opplæring for demokratisk deltakelse i lys av Stray (2012) sin modell, som kan knyttes til en verdi-og holdningskompetanse.

Opplæring gjennom demokratisk deltakelse

Som tidligere nevnt er de ulike nivåene i Stray (2012) sin didaktiske demokratimodell suksessive, noe som innebærer at opplæring gjennom demokratisk deltakelse bygger videre på den kunnskapen elevene har tilegnet seg når de har fått opplæring om og for demokratisk

deltakelse (s.23). I samtlige undervisningsopplegg aktiviseres elevene gjennom ulike prosjektlignende aktiviteter. Et eksempel er Ole sitt opplegg, der han starter med å undervise om Norges politiske system og tar det videre til at elevene selv gjennomfører en valgkamp. Dermed vektlegger han både kunnskaps -og handlingsdimensjonen. Ole sitt undervisningsopplegg kan i lys av Stray (2012) sin modell plasseres inn i det tredje nivået; opplæring gjennom demokratisk deltagelse, som er knyttet til en handlingskompetanse. Dette nivået innebærer at elevene skal lære gjennom aktivitet, der målet er at elevene skal utvikle praktiske ferdigheter og kompetanser som gjør dem rustet til å delta i demokratiske prosesser. Solhaug (2005) påpeker også at tanken med elevenes deltagelse i undervisningen, er at den skal overføres til deltagelse i samfunnet. Det politiske systemet i Norge er basert på deltagelse, gjennom valg, aksjoner, organisasjoner eller debatt. Deltagelse må derfor sees i sammenheng med Norge som et demokratisk samfunn (Solhaug, 2005, s. 232). Elevene i Ole sitt undervisningsopplegg får dermed erfaring og praksis som kan ha en overføringsverdi til aktiviteter utenfor skolen, noe som er i samsvar med Stray (2012) sin modell, som sier at demokratiske prosesser er noe som må læres gjennom praksis og erfaring (s.27). Også i de andre eksemplene ble det praktisert ulike former for prosjektarbeid der elevene ble aktivisert, og ifølge Koritzinsky (2012) kan lærernes fokus på aktivisere elevene i form av ulike prosjektarbeid styrke deres evne til samarbeid og problemløsning, som kan betraktes som oppøving i demokratiske ferdigheter.

Steinerskolelærerne lar også elevene påvirke i varierende grad når det gjelder vektlegging av tema, valg av lærestoff og arbeidsmåter. Samtlige uttrykker at de lar elevene komme med innspill til hva som skal vektlegges, og at de forsøker i sin undervisning å ta utgangspunkt i elevenes interesser. Spesielt innenfor visse rammer har elevene ofte valgmuligheter til hva de skal fordype seg i, enten i arbeid med en selvstendig oppgave eller i form av ulike prosjekter. Elevmedvirkning er dermed noe som inngår i lærernes samfunnsfagundervisning, for som tidligere nevnt handler ikke elevmedvirkning innenfor demokratiske rammer om å ha rett til å bestemme, men muligheter for å påvirke (Stray, 2014). I lærernes eksempler fremstår det som at elevene kunne komme med sin forståelse og sine bidrag, for eksempel gjennom dialog. Karianne sitt opplegg da klassen sammen tegnet et tankekart om hva de er interessert i å lære om i perioden med samfunnsfag, er et eksempel på dette. At både Rita og Grete ofte lot elevene selv få velge tema i enten gruppearbeid eller individuelt arbeid, er et annet eksempel på at eleven gis rom for å medvirke. Solhaug (2005) hevder at dersom elevene får medvirke i undervisningen, veksler lærere og elever om å ha en aktiv rolle (subjektrolle) og passiv og

mottakende rolle (objektrolle) (Solhaug, 2005, s. 229). Shor (1992) mener at veggen mellom lærer og elev må rives ned, da den er et hinder for læring. Læreren må innta en demokratisk rolle og involvere eleven i læringen. Basert på lærernes svar ser det ut til at lærerne er opptatt av å innta denne rollen, men riktignok i varierende grad, og dermed lar elevene medvirke i valg av tema og arbeidsmåter.

Jeg har også forsøkt å belyse at lærerne praktiserer opplæring gjennom demokratisk deltakelse, i form av at elevene aktiviseres i sine undervisningsopplegg i prosjektliggende aktiviteter. De ulike formene for prosjektliggende aktiviteter kan bidra til å gi elevene konkrete erfaringer, som kan betegnes som en handlingskompetanse som kan gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. I tillegg lar lærerne elevene medvirke ved at læreren inntar en demokratisk rolle. Det kan fremstå som at lærerne gjennom sine undervisningsopplegg og elevmedvirkning i forhold til valg av tema og arbeidsmåter, kan gane elevenes ferdigheter til å delta i demokratiske prosesser.

5 Avslutning

Problemstillingen som denne oppgaven har forsøkt å besvare er: Hvordan formidler lærerne i Steinerskolen samfunnsfag ved bruk av ulike arbeidsmåter og læringsressurser? I denne delen ønsker jeg å kort oppsummere de mest sentrale funnene i oppgaven og konkludere med hva jeg har kommet frem til. Jeg vil også sammenligne min oppgave med en studie av Solhaug (2007) som kan være med på å underbygge noen av mine funn. Deretter vil jeg forsøke å ta for meg noen didaktiske implikasjoner min studie kan ha for videre praksis. Avslutningsvis vil jeg si noe om hva som kan være interessant å forske videre på.

5.1 Sentrale funn og konklusjon

Samlet sett fremstår det som at lærerne har et nært og bevisst forhold til steinerpedagogikken, men hvor rendyrket forholdet er ser ut til å variere. En fellesnevner er at lærerne gir uttrykk for å ha et elevsentrert læringssyn. Det ser ut til at lærerne opplever en pedagogisk frihet i forhold til læreplanens rammer, som muliggjør at de kan praktisere deres læringssyn og har friheten til å selv velge hvor tyngden skal legges i samfunnsfagundervisningen. Det er også interessant at flere av lærerne beskriver det å undervise uten lærebok som en form for frihet, da de mener det åpner opp for muligheter til å finne lærestoff som elevene kan relatere seg til og lærestoff som aktualiserer undervisningen. Samtidig påpekes det at det er tidkrevende og at det krever at læreren må ha satt seg godt inn i lærestoffet. Det kan fremstå som om det at lærerne ikke bruker lærebøker i undervisningen, medfører at de søker etter kilder flere steder og dermed tar med seg et bredt spekter av ulike læringsressurser inn i undervisningen. Lærerne uttrykker også eksplisitt at de er opptatt av at elevene skal fordype seg i lærestoffet, der kvalitativt arbeid foretrekkes fremfor kvantitativt arbeid. Med andre ord; lærerne gir uttrykk for å vektlegge dybde og aktualitet fremfor bredde og gjennomgang av samtlige kompetansemål, men i hvor stor grad de vektlegger å dekke alle kompetansemålene varierer fra lærer til lærer. I deres arbeidsmåter har læreren en sentral rolle i sin muntlige formidling av fortellerstoffet, og satt på spissen er læreren rolle å være et felles referansepunkt i læringsfellesskapet. I tillegg kan det også tolkes som at lærerne inntar en mer demokratisk rolle da de lar elevene medvirke i valg av tema og arbeidsmåter.

Ved å se på deres arbeidsmåter og bruk av læringsressurser i lys av Stray (2012) sin didaktiske demokratimodell, kan det tolkes som at det er en tendens til at lærerne vektlegger

opplæring om, for og gjennom demokratisk deltakelse i sin samfunnsundervisning. Det fremstår som om lærerne er opptatt av at elevene skal danne seg en kunnskapsbasis om demokratiet, men at de er vel så opptatt av at temaene skal berøre elevene og vekke interesse hos hver enkelt elev, i tillegg til at elevaktiviseringen og elevdeltakelsen i undervisningen ser ut til å være fremtredende.

Basert på mitt datamateriale har jeg ingen forutsetning for å si noe om i hvilken grad de ulike dimensjonene vektlegges, men ut fra lærerne i mitt utvalg sine beskrivelser, kan det tyde på å være en tendens til at lærerne vektlegger dimensjonene opplæring *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse. Disse funn er interessante å se på i lys av Solhaug (2007) sin studie som er en komparativ studie av Steinerskolen og den offentlige skolen. Solhaug (2007) konkluderer med at Steinerskolen som institusjon oppleves som noe mer demokratisk basert på hans målte indikatorer (s.167). Disse funn kan slik jeg ser det relateres til Stray (2012) sitt tredje nivå i demokratimodellen; opplæring gjennom demokratisk deltakelse. Dette har en sammenheng med at demokratiske institusjoner kan gi bedre muligheter for å erfare hva demokratiske prosesser innebærer (Solhaug, 2007, s.152). Solhaug (2007) sin studie avdekket også at steinerskoleelevene skårer høyere på enkelte aspekter tilknyttet demokratisk kompetanse, da elevene utviste en større toleranse ovenfor ulike grupper og at de hadde en større politisk interesse og samfunnsengasjement (s.150). Han påpeker at det er vanskelig å si om dette skyldes at Steinerskolens undervisning er annerledes enn undervisningen i den offentlige skolen, eller om forskjellene skyldes elevens oppvekst og familiebakgrunn. Likevel konkluderer han med at Steinerskolens forskjeller knyttet til sin undervisning kan bety noe, til tross for elevens høyere kulturelle kapital sammenlignet med den offentlige skolen (s.167). Svært forenklet kan da Solhaug (2007) sine funn relateres til opplæring for demokratisk deltakelse, som handler om å styrke elevens verdi-og holdningskompetanse med forankring i demokratiske verdier. Et tredje funn som jeg vil trekke frem fra Solhaug (2007) sin studie, er at elevene i Steinerskolen skårer litt lavere sammenlignet med elevene i den offentlige skolen på politisk kunnskap (s.150). Slik jeg ser det kan politisk kunnskap kobles til nivået opplæring om demokrati, som innebærer at elevene skal bli informerte borgere og at denne opplæringen fører til en kunnskapsakkumulasjon som kan testes (Stray, 2012, s. 22). Lærerne jeg intervjuet forteller at de starter med en kunnskapsbasis og gir uttrykk for å ha mindre fokus på målbar kunnskap gjennom testing, men det er vanskelig å si basert på datamaterialet om opplæringen ”for /gjennom” demokratisk deltakelse går på bekostning av opplæring ”om” demokratiet.

Ut ifra lærerens frie rammer, deres elevsentrerte læringssyn som legger vekt på å engasjere eleven, vektleggingen av dybde fremfor bredde og at lærerne gir uttrykk for at de i mindre grad er opptatt av målbare kunnskaper, kan det tyde på at dette i større grad ikke bare muliggjør opplæring om demokratiet, men også for og gjennom demokratisk deltakelse. Solhaug (2007) sine funn kan være med å underbygge at det er en tendens til at formidlingen av samfunnsfag i Steinerskolen vektlegger opplæring for og gjennom demokratisk deltakelse.

5.2 Implikasjoner for praksis

Som tidligere nevnt, skal skolen både lære elevene om demokrati, men den skal også trene elevene opp i å bli fremtidige demokratiske medborgere, skolen har derfor en dobbelt oppgave (Mikkelsen og Fjeldstad, 2003). Hvordan læreren velger å løse den dobbelte oppgaven i praksis er avhengig av ramme- og praksisvilkårene, som igjen blir påvirket av den utdanningspolitiske debatten. Lærerne i Steinerskolen har andre ramme- og praksisvilkår å forholde seg til i sin formidling av samfunnsfaget, noe som gir dem andre forutsetninger enn lærerne i den offentlige skolen. Basert på mitt utvalg, kan det tolkes dithen at det er en enighet blant steinerskolelærerne knyttet til det å vektlegge aktualitet og fordypning i lærestoffet. Som tidligere nevnt fremkommer det gjennom undersøkelser at lærerne i den offentlige skolen prioriterer å dekke kompetansemålene fremfor å vektlegge aktualisering og fordypning i lærestoffet, der blant annet læreplanen i samfunnsfag sin vektlegging av kognitive læringsmål og tidsknapphet blir fremhevet som årsaksforklaringer (Christophersen, 2004; Koritzinsky, 2014; Stray og Sætra, 2015). Svært forenklet kan det fremstå som at Steinerskolen vektlegger mer dybde og den offentlige skolen tenderer til å vektlegge mer bredde. Dilemmaet mellom vektleggingen av bredde og/eller fordypning i lærestoffet er en del av den pågående utdanningspolitiske debatten, der et sentralt innspill fra nyere tid er fra Ludvigsen-utvalget. Utvalget anbefaler blant annet skolen å vektlegge mer dybde og mindre bredde, da det påpekes at det er behov for mer dybdelæring og derfor mindre stofftrengsel i skolen (NOU 2015, s. 41). Det er dermed ikke fastlåst hva som vil bli fokusert på i fremtiden og det gjenstår å se om og hvordan utvalgets anbefalinger om å i større grad vektlegge dybdelæring, implementeres. Hvordan lærerne velger å bruke ulike arbeidsmåter og ulike læringsressurser, er samtidig en måte vektleggingen av dybde eller bredde foregår i praksis, og valg av arbeidsmåter og bruk av læringsressurser er noe lærerne har en viss råderett over. Derfor kan det sies at en implikasjon fra denne studien er at lærerne står ovenfor et valg

knyttet til bruk av arbeidsmåter og læringsressurser i formidlingen av samfunnsfaget, og at Steinerskolen er et eksempel på en skole som har valgt en litt annen vei gjennom sin bruk av arbeidsmåter og læringsressurser. I tillegg har det blitt gjennomført få studier av Steinerskolen og andre friskoler i Norge. Studier av Steinerskolen kan belyse alternative løsninger, som kan bidra til videre innsikt i blant annet bruk av arbeidsmåter og læringsressurser, samt til hvordan demokratiopplæringen kan gjøres i praksis. Steinerskolen har ikke nødvendigvis den ”riktige” løsningen, men deres praksis utgjør alternative løsninger.

5.3 Videre forskning

I min studie har jeg intervjuet lærere som underviser i samfunnsfag på en Steinerskole, og mitt utvalg er verken bredt eller representativt. Ettersom demokratiopplæring ikke var hovedfokuset i denne oppgaven, kunne jeg fått et mer utfyllende bilde dersom som jeg hadde spurt lærerne om deres syn på demokratiet og hva de vektlegger i demokratiopplæringen. Dersom man ønsker å få et bredere bilde av Steinerskolen sin praksis relatert til arbeidsmåter og bruk av læringsressurser, kan det suppleres med flere metoder som klasseromsobservasjon og intervju med elever, noe som ikke lot seg gjøre i min studie med hensyn til oppgavens omfang og tidsramme. Et annet forslag til videre forskning er å undersøke den offentlige skolens bruk av arbeidsmåter og læringsressurser i samfunnsfag, som dermed kan være en inngang til å studere demokratiopplæringen i praksis.

Litteraturliste

- Aase, L. (2005). Skolefagenes ulike formål – danning og nytte. I K. Børhaug, A-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsperspektiv* (s.15-27). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bachmann, K. E.(2004). Læreboken I reformtider – et verktøy for endring?. I G. Imsen (Red.) *Det ustyrilige klasserommet. Om styring samarbeid og læringsmiljø i klasserommet* (s. 119-143). Oslo: Universitetsforlaget.
- Biesta, G.J.J. (2009). *Læring retur. Demokratisk danning for en menneskelig fremtid.* København: Forlaget UP- Unge Pedagoger.
- Breilid, N., & Lassen, L.M. (2012). Elevsamtalen: demokratisk dialog i praksis? I K.L. Berge og J.H. Stray (red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen.* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnsfag? I K. Børhaug, A. B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsperspektiv* (s. 171-182). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bøhn, S. (1993). Steinerskolen- et markant pedagogisk alternativ. I P.W. Bøckman (Red.). *Alternative skole i Norge.* (s.86-132). Oslo: Liberalt forskningsinstitutt.
- Bøhn, S. (1997). *Å tenne en ild. Steinerpedagogikk gjennom 13 skoleår.* Oslo: Antropos.
- Bøhn, S. (2010). Skole mellom politikk og åndsliv: Glimt fra Steinerskolens praksis og idébakgrunn. I S. Bøhn, P.N. Waage & C. Schiøtz (Red.), *Liv Laga. Erfaringer fra Steinerskolen.* (15-28). Oslo: Arneberg Forlag.
- Bøhn, S., & Hansen, J.E. (2013) Steinerskoler. *Store norske leksikon.* Hentet 20.april fra <https://snl.no/Steinerskoler>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education.* (7.utg.). New York: Routledge.
- Christophersen, J. (2004). Empirisk samfunnsfag eller lærebokfag? Lærebokas betydning i samfunnsfaget i forhold til læreplanen, andre læremidler og informasjonskilder. I K. Klette (Red.), *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole.* (s.101- 117). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christensen, O., & Tronsmo, E. (2012) *10 punkter om steinerpedagogikk.* Hentet

20.mai 2016, fra http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2012/10/Norsk_Steinerskolen_10pkt.pdf

Dewey, J. (2000). Den nye pedagogikk. I S. Vaage (Red.), *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg.* (s. 177-213). Oslo: Abstrakt forlag.

Dysthe, Olga (2007) Læring og læringsformer i Kunnskapsløftet. I H. Hølleland (Red.) *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer.* (200-227). Oslo: Cappelen akademiske Forlag.

Dysthe, O. (2008). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære.* Oslo: Ad Notam Gyldendal

Engelsen, B.U. & Karseth, B. (2007). Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(05), 404-415. Hentet 25.mai 2016, fra https://www.idunn.no/npt/2007/05/lereplan_for_kunnskapsloftet_-_et_endret_kunnskapssyn

Fjeldstad, D. (2009a). Samfunnskunnskap som samtidskunnskap – og litt til. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.), *Lektor-adjunkt-lærer. Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning* (2.utg.). (s.251-272). Oslo: Universitetsforlaget.

Fjeldstad, D. (2009b). Lesing i samfunnsfag – opplevelse, innlevelse og erkjennelse. I H. Traavik, O. Hallås & A. Ørvig (Red.) *Grunnleggende ferdigheter i alle fag.* (s. 185-211). Oslo: Universitetsforlaget.

Gilje, Ø, Ingulfsen L., Dolonen J.A., Furberg A., Rasmussen I., Kluge A., Knain, E., Mørch A., Naalsund M. & Skarpaas K.G (2016). *Med ARK&APP - Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer.* Sluttrapport. Oslo: Universitet i Oslo. Hentet 25.mai 2016 fra http://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf

Gooderham, E. & Raugland, V. (2012). Norsk lovkommentar til Opplæringsloven §1-2, 2.ledd. *Rettsdata*. Hentet 30.mai 2016, fra <https://min.retsdata.no/#/Dokument/gL19980717z2D61?directHit=1&dq=opplæringslova¬eid=gN19980717z2D61z2E3>

Imsen, G. (2005) *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi.* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Klafki, W. (2001). Tredje studie. En kritisk-konstruktiv didaktiks grundtræk. I W. Klafki (Red.), *Dannelsese teori og didaktik – nye studier.* (s. 101-160). Danmark: Klim forlag

- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. (3.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. (4.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kverndokken, K. (2013) Læreboka i lys av tilpasset opplæring I: N. Askeland, E. Maagerø & B. Aamotsbakken (Red.) *Læreboka: studier av ulike læreboktekster*, Oslo: Akademika forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanse*. NOU 2015:8. Oslo: Departementets servicesenter.
- Kunnskapsdepartementet, (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet 20.mai 2016 fra <http://www.udir.no/kl06/saf1-03/Hele/Formaal/?read=1>
- Kunnskapsdepartementet, (2006) *Generell del av læreplanen*. Hentet 20.mai 2016, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Lieberg, S. (2012) Læremidlene og utdanningskvaliteten i Norge. I A. Thorshaug (Red.), *Festskrift: 25 år med læremidler*. (s.7-18). Hentet 29. mai 2016, fra <http://www.statped.no/Fokussaker-forside/Festskrift-om-laremidler/>
- Ludvigsen, S. (2015) *Dybdelæring og progresjon*. Hentet 20.mai 2016, fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/2015/05/27/dybdelaering-og-progresjon/>
- Læreplan for Steinerskolene (2007). *En læreplan for Steinerskolene 2007 – grunnskolen. Fagenes formål og perspektiver – kompetansemål – vurdering*. Hentet 20.mai 2016, fra http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2015/09/Læreplan-for-steinerskolene-2007-grunnskolen-v-2-1_aug_2015.pdf
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach* (3.utg.). London: Sage.
- Mathisen, A. (1996). Samfunnskritikk og pedagogiske idealer. I E. Marstrander (Red). *Menneske først! Steinerpedagogikk i Oslo 1926-1996*. (s. 175-191). Oslo: Antropos.
- Mathisen, A. (2004). Steinerskolens pedagogiske idé - et overblikk over lærerplanens didaktiske grunnlag. I J. Kvalvaag (Red.). *Idé & Innhold Fag og arbeidsmåter gjennom 13 skoleår. En lærerplan for Steinerskolen*. Oslo: Antropos.

- Mathisen, A. (2014). *En læreplan for Steinerskolene. Oversikt – steinerpedagogisk idé og praksis*. Hentet 20.mai 2016, fra <http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2016/01/En-lareplan-for-steinerskolene-Oversikt-steinerpedagogisk-ide-og-praksis-2014.pdf>
- Mikkelsen, R., Buk-Berge, E., Ellingsen H., Fjeldstad D., & Sund, A. (2001). *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9.-klassinger i Norge og 27 andre land: Civic Education Study Norge 2001*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Mikkelsen, R., & Fjeldstad, D. (2003) Kap 1. Skole og demokratiopplæring. I F. Engelstad & G. Ødegård (Red.), *Ungdom, makt og mening*. (21-48). Gyldendal Akademiske forlag.
- Mikkelsen, R., Fjeldstad D., & Lauglo, J. (2011). *Morgendagens samfunnsborgere. Norske ungdomsskolars prestasjoner og svar på spørsmål*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. § 1-1. Hentet 20.mai 2016, fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPTITTEL_1
- Ottesen, E. (2009). Det viktigste er læring. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.), *Lektor-adjunkt-lærere. Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning* (2.utg.). (s.107-122). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B & Jacobsen, D.I. (2013). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Norge: Høyskoleforlaget
- Rawson, M.P, (2010). Sustainable teacher learning in Waldorf education: A sosio-cultural perspective. *RoSE 1*(02), 26-42. Hentet 20.mai 2015, fra <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/49/82>
- Rognaldsen, S. (2005). Prosjektarbeid – en læringsvei for dannelse eller...? I K. Børhaug, A-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 239-254). Bergen: Fagbokforlaget.
- Selander, S. & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Shor, I. (1992). *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*. Chicago: University of Chicago Press
- Skjelbred, D. (2014). Kap.14: Læringsressurser: vurdering og bruk. I B.K. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. (291-302). Oslo: Universitetsforlaget.

- Solhaug, T. (2005). Elevmedvirkning og danning. I K. Børhaug, A-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsperspektiv* (s.225-238). Bergen: Fagbokforlaget.
- Solhaug, T. (2006). Strategisk læring i samfunnsfag. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis.* (s. 227 – 244) Oslo: Universitetsforlaget.
- Solhaug, T. (2007). Steinerskolen i et demokratisk perspektiv. En sammenligning med offentlige skoler i Norge. *Nordic Studies in Education* , 27(02), 150-172. Hentet 30.mai 2016, fra https://www.idunn.no/np/2007/02/steinerskoler_i_etdemokratisk_perspektiv_-_en_sammenligning_med_offentlige
- Steiner, R. (1961). *Kunsten å undervise.* Oslo: Antropos forlag.
- Stray, J.H. (2012). Kap. 1: Demokratipedagogikk. I K.L. Berge og J.H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen.*(17-33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, J.H. (2014). Skolens demokratiske mandat. I J.H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok.* (s. 651-664). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Stray, J.H. & Sætra, E. (2015). Samfunnsfagets demokratioppdrag i fremtidens skole; en undersøkelse av samfunnsfaglæreres opplevelse av fagets rammebetingelser og Ludvigsen-utvalgets utredninger. *Norsk pedagogisk tidskrift.* 99(6). 460-471. Hentet 20.mai 2016, fra https://www.idunn.no/file/pdf/66821408/samfunnsfagets_demokratioppdrag_i_fremtidens_skole_-_en_und.pdf
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv.* Oslo: J.W. Cappelens forlag.
- Sætra, E. (2015). *Demokratisk medborgerskap i samfunnsfag: Lærerperspektiver på demokratiopplæring.* Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vaage, S. (2000) Innleiing. I S.Vaage (Red.), *Utdanning til demokrati barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg.*(s.9-54). Oslo: Abstrakt forlag.

Vedlegg / Appendiks

Vedlegg A: Intervjuguide

Fase 1: Rammesetting

1. Uformell prat
2. Informasjon
 - a. Temaet for samtalen.
 - i. Hvem er jeg.
 - ii. Hva handler oppgaven om.
 - iii. Hva formålet med oppgaven er. (samfunnsfag)
 - b. Redegjøre for begrepet alternative læremidler: det omfatter alt det som tas i bruk i en læringssituasjon. Det kan for eksempel omfatte tekster, lyd, bilde, digitale programvarer og lærebøker som er produsert for å ivareta bestemte opplæringsmål. Men kan også være materiell som opprinnelig hadde andre formål, som for eksempel spillefilm, avisartikler eller skjønnlitteratur.
 - c. Intervjuet vil bli tatt opp. Samtykke om opptak. Opptaket vil bli slettet når det er transkribert, og all informasjon og alle navn vil bli anonymisert. Kan trekke seg når som helst. Taushetsplikt og anonymitet. Skriver under samtykkeerklæring.
 - d. Noen spørsmål?
 - e. Starte opptak.

Lærerbakgrunn

Hvor lenge har du undervist i samfunnsfag?

På hvilke nivå har du undervist (f. eks 8. trinn og VG3)?

Har du undervist på en offentlig skole tidligere?

Hvilken utdanningsbakgrunn har du?

Fase 2: Fokusering

1. Lærebøker
 - a. Steinerskolen bruker ikke lærebøker, vet du hva som er grunnen til dette?
 - b. Elevene lager sine egne lærebøker, kan du fortelle litt om denne prosessen?
 - c. Hva tror du er styrken med å ikke bruke ”tradisjonelle” lærebøker i undervisningen? Og ser du noen svakheter?
 - d. Men hender det at du benytter lærebøker i undervisningen av samfunnsfag? Hvis offentlig skole:
 - e. Hvis du har, hvordan opplevde du overgangen fra å bruke lærebøker til å ikke bruke det?
2. Læreplanen
 - a. Steinerskolen har en egen læreplan, jeg har lest (ifølge Trond Solhaug) at den gir rom for tolkning og større pedagogisk frihet sammenlignet med den offentlige. Hva er ditt syn på dette?
 - b. Hvordan forholder du deg til læreplanen i undervisningen av samfunnsfag?
3. Lærerrollen

- a. Kan du gi noen eksempler på hvilke informasjonskilder du bruker i forberedelsen til undervisning av samfunnsfag?
 - b. Hva vil du si er den mest sentrale informasjonskilden?
 - c. Ulike studier hevder at lærerne med mest utdanning og erfaring lar seg i mindre grad styre av læreboken i undervisningen enn de uerfarne og med lavere utdanning i faget. Opplever du at det stilles høyere krav til deg som lærer når du ikke har noen lærebøker i undervisningen å ”støtte deg på”?
 - d. Tror du at din rolle som lærer spiller en mer sentral rolle i formidlingen av faget, da dere ikke bruker en lærebok som dekker kompetansemålene? I så fall, på hvilken måte?
 - e. Opplever du at det er en delingskultur blant deg og dine lærerkollegier?
Hvis ja: på hvilken måte?
 - f. (Hvordan fungerer det med vikarer, da dere ikke har en lærebok dere følger?)
4. Elevrollen
- a. Dersom elevene blir bedt om å forberede seg til en time, hvilken informasjonskilde bruker de hovedsakelig da? (lekser?)
 - b. Hender det at elevene deltar i utvelgelsen av arbeidsstoffet i samfunnsfaget?
 - c. Hvor mye vektlegger du elevaktivitet i samfunnsfagundervisningen? Kan elevene også være en læringskilde for hverandre i tillegg til læreren?
5. Alternative læremidler
- a. Hva vil du si er den viktigste læringskilden for elevene i undervisningen av samfunnsfag?
 - b. Kan du nevne noen læremidler som du bruker i samfunnsfagundervisningen? (eks: digitale, visuelle, ”kunstneriske”, skjønnlitteratur).
- utdyp
- Bruker du digitale læremidler? Har dere en digital læringsplattform?
6. Eksempel fra undervisningsopplegg (få et mer utfyllende bilde).
- a. Læreplanen: Tema/kompetansemål. Kan du oppsummere et tidligere undervisningsopplegg og komme med eksempler på hvilke læremidler som har blitt brukt?
- hvorfor disse læremidlene?
7. Læringsfilosofi
- a. Steinskolen har sin egen læringsfilosofi, antroposofien. Hvordan forholder du deg til denne i formidlingen av samfunnsfag? (Et bevisst forhold?) (steinerpedagogikken).

Fase 3: Tilbakeblikk

1. Oppsummering
 - a. Se over spørsmål.
 - b. Har jeg forstått deg riktig?
 - c. Er det noe du vil legge til?
 - d. Har du noen spørsmål? Kan jeg kontakte deg hvis jeg har oppfølgingsspørsmål eller noe er uklart i opptaket? Du kan kontakte meg

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

"En kvalitativ studie av Steinerskolen sin formidling av samfunnsfaget sett fra et lærerperspektiv"

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Cecilie Skage Høysæter. Denne våren 2016 starter jeg arbeidet med min masteroppgave samfunnsfagdidaktikk ved Universitet i Oslo. Formålet med masterprosjektet er å utforske hvordan samfunnsfaget på ungdomstrinnet kan formidles gjennom alternative læremidler. Ut ifra at læreboken i den offentlige skolen, inkludert samfunnsfaget, ifølge ulike studier har dominerende rolle som kunnskapskilde, er det interessant å se på Steinerskolen som ikke bruker lærebøker i undervisningen. Problemstillingen er følgende: *Hvordan kan kunnskap formidles i samfunnsfaget ved bruk av alternative læremidler?* Studien gjennomføres ved instituttet for lærerutdanning og skoleforskning på Universitet i Oslo.

Ut i fra masterprosjektets problemstilling ønsker jeg å intervjuere lærere som i dag underviser i samfunnsfag på en Steinskole, derfor forespørres du om å delta i denne studien.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Det vil gjennomføres et intervju på ca. en time. Spørsmålene vil omhandle hvordan formidle samfunnsfag ved bruk av alternative læremidler og gjerne ulike tema hentet fra læreplanen der du har mulighet til komme med konkrete eksempler fra tidligere undervisningsopplegg. Dersom det er i orden for deg, vil informasjonen registreres på en båndopptaker, i tillegg til at jeg tar notater underveis.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Lyddopptaket fra intervjuet vil bli transkribert. Etter at jeg har skrevet ned innholdet på lydfilen vil jeg slette lyddopptaket. Jeg vil ikke transkribere navn eller andre opplysninger som kan gjøre at deltakerne kan gjenkjennes i den ferdige avhandlingen. Skolen vil også være anonymisert i oppgaven. Min veileder vil få innsyn i hvilken skole jeg har forsket ved, men vil ikke ha tilgang til personopplysninger. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.05.2016.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Min kontaktinformasjon er: cecilie-hoy@hotmail.com og telefon: 41234790.

Veileder og daglig ansvarlig for prosjektet er Marielle Stigum Gleiss. Hennes kontaktinformasjon er: marielle.s.gleiss@mf.no og telefon: 93080794.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg C: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Elin Sæther
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 04.02.2016

Vår ref: 46672 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46672	<i>En kvalitativ studie av Steinerskolens formidling av samfunnsfaget sett fra et lærerperspektiv</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Elin Sæther
Student	Cecilie Skage Høysæter

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Vedlegg E: Prosjektvurdering og kommentar fra NSD

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 46672

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

TAUSHETSPLIKT

Det er lærere som er informanter i prosjektet. Disse tilhører en yrkesgruppe som har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slikt at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at du er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Personvernombudet legger med dette til grunn at du ikke innhenter personopplysninger om noen av elevene, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at student etterfølger Universitetet i Oslo sine rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc bør opplysningene krypteres tilstrekkelig. I meldeskjemaet har du ikke krysset av på at personopplysninger skal registreres og oppbevares på båndopptaker, men båndopptaker oppgis senere i meldeskjemaet. Saksbehandler har derfor endret disse opplysningene.

PUBLISERING

I prosjektmeldingen oppgir du at personopplysninger skal publiseres. Personvernombudet har endret dette fordi det i informasjonsskrivet står at ingen vil gjenkjennes i publikasjonen.

PROSJEKSLUTT OG ANONYMITET

Forventet prosjektslutt er i følge meldeskjemaet 15.03.2016, men i informasjonsskrivet er prosjektslutt angitt til 30.05.16. Vi har derfor endret prosjektslutt i meldeskjemaet til 30.05.16. Ifølge prosjektmeldingen skal du da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at du bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør du ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak.