

Hvordan oppdras oppdragerne?

*En sammenlignende studie av en lærerutdanning for steinerskolene
og en offentlig lærerutdanning.*

Lise Granlund



Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)
Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen

2013

FORORD

Det er flere personer som fortjener en stor takk når jeg nå skriver ferdig denne avhandlingen.

Først og fremst vil jeg takke alle ved HiO(A) og RSH som har stilt opp slik at jeg fikk høre hva dere tenker, og sett hva dere gjør i de to utdanningene. Uten deres velvillighet kunne jeg ikke fått dette prosjektet i havn.

Jeg vil takke veileder Rune Sakslind for hjelp, gode innspill og interessante diskusjoner. Biveileder Ove Skarpenes fortjener en stor takk for lesing og gode innspill, ikke minst nå når jeg trengte det mest, i den siste innspurten. Takk til Hans- Tore Hansen som på kort varsel kom inn som leser. Dette har vært til stor hjelp. Takk til alle ansatte og Phd- kandidater ved Sosiologisk institutt i Bergen og ved Senter for profesjonsstudier (SPS) som har kommentert tidlige utkast av kapitler. Ikke minst vil jeg takke Kåre Heggen som ga meg mange gode innspill etter å ha lest hele avhandlingen på et tidlig tidspunkt. Tusen takk til både tidlige- og nåværende senterleder ved SPS, Lars Inge Terum og Oddgeir Osland som ga meg muligheten til både å få kontorplass ved SPS, og til å delta på en rekke interne og eksterne seminarer arrangert ved senteret den perioden jeg skrev i Oslo.

Sist, men ikke minst vil jeg takke samboeren min, Jon, som både har måttet lese og høre mer om lærerutdanningene enn man kan forvente fra en sosiolog som har sin kompetanse på polske arbeidsinnvandrere.

Oslo, august 2013

Lise Granlund

ABSTRACT

How to teach the teachers?

This thesis explores how two institutions educate teachers – in terms of the knowledge and practices that are emphasized and transmitted – by focusing on three questions. 1) *What kind of internal and external constraints shape knowledge and practices within the two educational institutions, and how do teacher educators relate to these constraints?* 2) *What is the relationship between the different kinds of knowledge and practices that are emphasized and transmitted in pedagogy, in mathematics and in the students' classroom practice?* 3) *How do the teacher educators handle the tension between transmission of a tradition and the individual freedom of those trained?*

Previous sociological research on teacher education has to a limited extent focused on the content in teacher education, and in particular how teacher educators disseminate key knowledge and practices to their students. This study examines this dissemination in pedagogy, in mathematics and in the students' classroom practice. Based on observations of lectures, as well as qualitative interviews with teacher educators, I compare a public teacher education (HIO) and a Waldorf teacher education (RSH). By focusing on two different types of educational institutions with different views on knowledge, content and form, I aim to shed light on conditions that might otherwise be taken for granted within each of the two.

Three different analytical tools are used in a sensitizing way: Peter Berger and Thomas Luckmann's institutional theory (2011), Basil Bernstein's concept of classification and framing (2003), and theories of teaching models. In light of Bernstein's concepts, the contrast between the two institutions can be characterized as a contrast between external and internal framing. In the lectures in pedagogy, in mathematics and in the students' classroom practice, I show that RSH has a strong internal framing which is placed on students both in terms of subject content, learning theory, didactics and methods. Their education ideals are described as similar to those of a classical musician: you must have an internalized standard repertoire before you can improvise. In contrast to RSH, the ideal at HiO is that students should be able to choose freely among different educational theories and methods. Reminiscent of the ideals of academia, critical reflection regarding choice of theories and methods is emphasized throughout the education. HiO provides students the freedom to choose among learning theories and methods (weak internal framing), but are subject to strong political control (strong external framing). RSH can be described conversely. While they are freer in terms of outside political control (weak external framing), the education provides much stricter guidelines to follow (strong internal framing).

A common finding in both institutions is that the classification between subjects – in terms of the boundaries that are drawn between different kinds of knowledge – is relatively weak. According to Bernstein, such weak classification creates a need for an overarching idea which serves to guide what kinds of knowledge that should be included. I argue that ideas from reform pedagogy – characterized by a negative attitude towards instrumental learning, and a positive attitude towards the active, critical, knowledge-seeking pupil – serves as this overarching guiding idea in both institutions.

However, these attitudes are manifested very differently within the two educations, both in terms of how this tradition is transmitted to students, and how this attitude is rooted in the institutions. The teacher educators at HiO communicate an anti-instrumentalist and anti-authoritarian perspective on the *relationship between themselves and their students*: The students can choose the perspectives on learning they like as long as they remain critical and reflexive. An unintended consequence of this academic or scientific critical attitude is vagueness and lack of clarity in relation to the specific work the aspiring teachers should do at the *classroom level*. HiO's challenge is thus that other actors on other levels may limit the very scope of freedom which the school tries to create for its students, and the teacher educators have little control over what view on learning the students apply when teaching pupils in elementary schools. At RSH the relationship is the opposite. The teacher educators have strong control over what kind of educational theory, didactics and methods the *students* will learn. They can therefore ensure, to a larger extent, that *the teacher-pupil relationship* is in line with view of learning where the pupil's active participation in gaining knowledge is emphasized. Their challenge, however, is the tension between tradition and innovation: that between the desire to preserve the school's character and the fear of sticking to old patterns. On one hand is the desire to promote a contemporary up to date pedagogy, on the other is the fear of no longer representing a clear alternative to the public schools.

In Berger and Luckmann's terminology, HiO has institutionalized the individual freedom of its students to the extent that they provide very little of the fixed "background" which serves to relieve people from detailed everyday decision-making. This institutionalized individual freedom creates a kind of void that is open to others to fill with content. Through strong traditions in terms of didactics and views of learning, such an institutional background is not missing at RSH. Through "relieving" students in these areas provides freedom – a "foreground." Instead their challenge is coming to terms with renewal through critical reflexion upon this background.

FORORD	2
ABSTRACT. HOW TO TEACH THE TEACHERS?.....	3
KAPITTEL 1: INNLEDNINGSKAPITTEL	8
TEMA FOR AVHANDLINGEN.....	8
PROBLEMSTILLINGER.....	10
ANALYTISK RAMMEVERK	11
METODISKE INN FALLSVINKLER OG EMPIRISK AVGRENSNING	13
GANGEN I AVHANDLINGEN	17
KAPITTEL 2: TIDLIGERE KOMPARATIV FORSKNING PÅ LÆRERUTDANNINGEN	18
DE NORDISKE LÆRERUTDANNINGENE.....	20
DE NORSKE OG DE EUROPEISKE LÆRERUTDANNINGENE.....	21
STEINERSKOLENS LÆRERUTDANNING SAMMENLIGNET MED ANDRE UTDANNINGER.....	23
KRITIKK AV KOMPARATIVE STUDIER OG UTDYPNING AV DENNE STUDIENS BIDRAG	27
ANDRE RELEVANTE STUDIER AV LÆRERUTDANNINGEN	29
OPPSUMMERING.....	30
KAPITTEL 3: ANALYTISK RAMMEVERK	32
BERNSTEINS BEGREPER SOM SENTRALE I KOMPARASJONEN	32
<i>Klassifisering og innramming som analyseverktøy.....</i>	33
<i>Bernsteins klassifisering og innramming som sensitiviserende begreper.....</i>	39
KUNNSKAP, FRIHET(ER) OG TRADISJONSOVERLEVERING I ULIKE OPPLÆRINGSMODELLER	40
INSTITUSJONSBEGREPET TIL BERGER OG LUCKMANN – DIALEKTIKKEN MELLOM KONTROLL OG FRIGJØRING	44
KAPITTEL 4: METODE OG FORSKNINGSDESIGN	48
UTVALG OG TILGANG	48
<i>Utvalg og tilgang til høyskolene og til lærerutdanningene</i>	49
<i>Utvalg av tema og fag.....</i>	50
<i>Utvalg av praksisskoler og høyskolelæreres besøk.....</i>	51
<i>Anonymitet og aidentifisering</i>	53
<i>Hva slags generalisering kan jeg så gjøre, og hva ønsker jeg å si noe om?</i>	54
FORSKNINGSDESIGN.....	56
<i>Formelle og uformelle intervju</i>	56
<i>Dokumentanalyse.....</i>	57
<i>Hvorfor feltarbeid? Tilgang til “praksiser” og “kulturer”</i>	58
<i>Bruk av flere kilder.....</i>	58
INNSIDE OG UTSIDEPERSPEKTIV: “NÆRHET OG AVSTAND” OG RESPONSVALIDITET	59
PÅLITELIGHET, GYLDIGHET OG ETTERPRØVBARHET	61
ANALYSE OG TOLKING AV DATA- FORHOLDET MELLOM TEORI OG EMPIRI	62
KAPITTEL 5: PEDAGOGIKK	64
UTDYPNING AV PROBLEMSTILLINGENE OG DISPOSISJON AV KAPITLET	64
ANTROPOSOFI OG STEINERPEDAGOGIKK	66
<i>Tre fremstillinger av klassifiseringen mellom kunnskapsområder i antroposofien</i>	66
<i>Ekstern innramming</i>	70
<i>Klassifisering og intern innramming av kunnskapsrepertoaret ved RSH</i>	71
<i>Frihetsrommet og det organiske og levende i pedagogikken.....</i>	78
<i>“Det omdiskuterte”: Klassifiseringen mellom det spirituelle, det fysiske og pedagogikken</i>	86
<i>Steinerskolen som motbevegelse? Offentlig skolepolitikk og Steiners tenkning om skole.....</i>	93
<i>Oppsummering RSH.....</i>	96
DEN OFFENTLIGE PEDAGOGIKKEN.....	98
<i>Tradisjoner og spenninger i det offentlige pedagogikkfaget.....</i>	98
<i>Ekstern innramming</i>	99
<i>Klassifisering og intern innramming av kunnskapsrepertoaret ved HiO</i>	101
<i>Frihetsrommet: frihet fra “oppskrifter” og valgfrie læringsteorier.....</i>	106

<i>Politiske krav og reformer – en motkultur også her?</i>	113
<i>Oppsummering HiO</i>	116
SAMMENLIGNING AV PEDAGOGIKKFAGET VED RSH OG HiO	117
<i>En form for “anti-instrumentalisme” hos høyskolelærerne?</i>	119
<i>Implikasjoner for undervisningen i grunnskolen</i>	119
KAPITTEL 6: MATEMATIKKUNDERVISNINGEN	121
UTDYPNING AV PROBLEMSTILLINGENE OG DISPOSISJON AV KAPITTELET	121
GEOMETRI VED RSH	123
<i>Innhold og klassifisering: Kunnskapstyper i RSHs fagplan og pensum</i>	123
<i>Innhold og intern innramming: Undervisningen ved RSH</i>	125
GEOMETRI VED HiO	131
<i>Innhold og klassifisering: Kunnskapstyper i rammeplan, fagplan og pensum</i>	131
<i>Innhold og intern innramming: Undervisningen ved HiO</i>	134
SAMMENLIGNING AV GEOMETRIUNDERVISNINGEN VED DE TO HØYSKOLENE	141
<i>Kunnskapstyper, progresjon og klassifisering</i>	141
<i>“Frihet og kontroll”: De overordnede idéene som styrer undervisningen</i>	146
KAPITTEL 7: PRAKSISBESØKENE	153
UTDYPNING AV PROBLEMSTILLINGENE OG DISPOSISJON AV KAPITTELET	153
PRAKSISPERIODENE VED RSH: GRADVIS FRIHET TIL Å IMPROVISERE UT FRA STERK INNRAMMING	155
<i>Skoledagen på Steinerskolen med vekt på hovedfagstimen</i>	155
<i>Gode overganger, se elevene, ha god ledelse og å være godt forberedt</i>	163
<i>Oppbygningen av praksisperiodene</i>	164
<i>Oppsummering RSH: Innlæring, så refleksjon og frihet. En utvidet forståelse av mesterlære</i>	165
PRAKSISPERIODENE VED HiO: SVAK INNRAMMING MED INDIVIDUELLE VALG OG BEGRUNNELSER	168
<i>Veiledningsdokument</i>	169
<i>“Språk og læring”: Sterkere innramming fra høyskolens side</i>	171
<i>Prosjekt og storyline</i>	175
<i>Oppsummering HiO: Kandidatens egne kriterier for god undervisning</i>	177
SAMMENLIGNING AV PRAKSISBESØKENE: LIKHETER OG ULIKHETER I FRIHETSROMMET	179
<i>HiO: Individualisert og begrunnet undervisning – frihet som selvstendighet</i>	179
<i>RSH: Gradvis frihet til å improvisere ut fra sterk innramming</i>	180
KAPITTEL 8: AVSLUTNING. SAMMENLIGNING AV INSTITUSJONENE	182
TO SENTRALE FORSKJELLER MELLOM UTDANNINGENE I LYS AV BERNSTEIN	183
<i>Sterk intern innramming ved RSH og sterk ekstern innramming ved HiO</i>	183
<i>Enlærerbasert intergrasjonskode ved RSH og flerlærerbasert intergrasjonskode ved HiO</i>	185
ELEMENTER FRA REFORMPEDAGOGIKK I UTDANNINGENS OVERBYGGENDE IDÉ	187
TO FORMER FOR INSTITUSJONALISERING	194
<i>HiO: Motstand og kritikk som tradisjon</i>	194
<i>RSH: En tradisjon under moderniseringspress?</i>	197
OPPSUMMERING	200
EPILOG: VEIEN VIDERE – LÆRERUTDANNINGEN I DAG	203
FRA ALLMENN LÆRERUTDANNING TIL GRUNNSKOLELÆRERUTDANNING VED HiO	203
<i>Nivådifferensiering</i>	203
<i>Utvidelse av pedagogikkfaget</i>	204
<i>Lærerrollen</i>	205
FRA 3-ÅRIG TIL 4-ÅRING LÆRERUTDANNING VED RSH	206
UTVIDELSE, AKADEMISERING, TILNÆRMING, SPESIALISERING OG DIDAKTISERING	208
<i>Utvidelse</i>	208
<i>Spesialisering</i>	208
<i>Akademisering og tilnærming mellom universitet og høyskole</i>	208
<i>Didaktisering</i>	209
LITTERATURLISTE	210

APPENDIKS	226
TABELLER TIL KAPITTEL 6	226
<i>Tabell 1. Kompetansemål etter 4. klasse. Utdanningene sammenlignet</i>	<i>226</i>
<i>Tabell 2. Kompetansemål etter 7. klasse. Utdanningene sammenlignet</i>	<i>227</i>
<i>Tabell 3. Kompetansemål etter 10. klasse. Utdanningene sammenlignet</i>	<i>228</i>

Kapittel 1: Innledningskapittel

Tema for avhandlingen

I denne avhandlingen sammenligner jeg en offentlig allmennlærerutdanning (HiO)¹ og en steinerskolelærerutdanning (RSH), med tanke på hvordan disse to institusjonene utdanner lærerstudenter. Analysen fokuserer på innholdet i, og relasjonene mellom skolefag, pedagogikk og praksisopplæringen, samt eksterne og interne føringer i utdanningene. Målet med komparasjonen er å undersøke hvordan de to institusjonene løser sentrale utfordringer i lærerutdanningen knyttet til disse temaene.

Det finnes lite sosiologisk forskning på innholdet i lærerutdanningen, og på hva slags relasjon det er mellom skolefag, pedagogikk og praksisopplæring. Utdannings sosiologien har i stor grad fokusert på rekruttering, reproduksjon av ulikhet og klasseproblematikk (Sakslind 2002; Skarpenes 2007), og selve kunnskapsdimensjonen i skolen og innholdet i fag og undervisning har vært lite studert (Skarpenes 2007). Studier der kunnskapsinnholdet står i sentrum, er på sin side dominert av tekstanalyser av ramme- og læreplaner med fokus på politiske føringer, snarere enn studier av undervisningen slik den foregår i praksis.² Klasseromsstudier, som studerer hva lærere, studenter eller lærerutdannere gjør og mener, har på den andre siden ofte hatt et didaktisk fokus, og sjelden et fokus på fag og kunnskapsinnholdet i skolen (Bergem, Björkquist, Hansén, Carlgren og Hauge 1997; Haug 2010). Gjennom en empirisk studie av det som skjer i klasserommet (både på høyskolene og på praksisskolene), men med fokus på lærerutdanningens organisering og innhold, kombinerer jeg i denne studien det som har vært plananalysens fokus på innhold og form med klasseromsstudienes fokus på praksis. Jeg er med andre ord opptatt av både kunnskapen i seg selv (fag, didaktikk, arbeidsmetoder) og hvordan kunnskapen formidles i undervisningen både på høyskolene og når høyskolelærerne er på besøk i praksisskolene.

Fire store reformer de siste 15 årene vitner om at det har vært en stadig søken etter nye svar i den offentlige lærerutdanningen. Skolefag, pedagogikk og praksis utgjør kjernen i lærerutdanningen, men som Terum og Heggen (2010) har argumentert for, preges lærerutdanningen av svak indre faglig sammenheng. Skolefagene skal læres på egne premisser, og i motsetning til andre profesjonsutdanninger mener de at det savnes et midtpunkt som skal binde sammen og profesjonsrette utdanningen (Terum og Heggen 2010: 93). Det har også blitt argumentert for at

¹ Høyskolen i Oslo (HiO) og Høyskolen i Akershus (HiAk) ble slått sammen i mars 2011. Denne studiens empiriske materiale ble samlet inn før denne sammenslåingen, så jeg bruker betegnelsen HiO og ikke HIOA i denne avhandlingen.

² Om dette som kan kalles curriculumhistory tilnærmingen, se Skarpenes (2007).

pedagogikkfaget har hatt slike ambisjoner, men at faget har strevd med å finne sin form i lærerutdanningen (Haug 2008). Interessant i denne forbindelse er også Smedbys (2010) funn basert på StudData som viser at lærerstudentene – i likhet med flere andre profesjonsstudenter – ikke vurderer utdanningen sin som spesielt yrkesrelevant. Det kan tolkes slik at både den skolefaglige kunnskapen og den pedagogiske kunnskapen som formidles i utdanningen ikke oppleves som særlig relevant i arbeidslivet. Dette henger sammen med den vanligste kritikken lærerutdanningen møter, at “teori og praksis” ikke henger sammen (Kvalbein 2004; Skagen 2009:8). Smeby (2010) viser også at lærerstudentene er mest fornøyd med den delen av opplæringen som foregår i praksisskolene, og de er minst fornøyd med undervisningen ved høyskolen. De oppgir også at de i utdanningen ikke har oppnådd den praktiske kompetansen som arbeidslivet krever av dem. Dette beskrives ofte i litteraturen som et ”praksissjokk”, eller et ”reality shock” (Aspfors, Bendtsen, Hansén og Sjöholm 2011:27).

Når det gjelder lærerutdanningen for Steinerskolene, er bildet et annet. Også denne utdanningen har vært utsatt for kritikk. Særlig har kritikken hevdet at innholdet i lærerutdanningen er for tett knyttet sammen med antroposofien og det kritikerne opplever som okkultisme (se f.eks. Sandberg og Kristoffersen 2010). Mesteparten av denne kritikken er ikke basert på forskning.³ Oftere er det tidligere elever, foreldre og journalister som har kommentert utdanningen i aviser eller på nett. Men det finnes også informasjon fra de nevnte StudData når det gjelder studenter på Steinerhøyskolen. Deler av det samme spørsmålsbatteriet som disse analysene er basert på ble i 2008 sendt til alle uteksaminerte studenter fra Steinerhøyskolen de ti siste årene. Det viste seg at disse studentene ikke opplevde noe “praksissjokk”. Tvert imot svarte et flertall av studentene at utdanningen oppleves som relevant for arbeidet i skole eller barnehage (Mathisen 2011). Dette antyder altså en tett integrering av den teoretiske og den praktiske utdanningen. Kritikerne kan derimot hevde at denne integrasjonen er for tett og uvitenskapelig siden undervisningen er basert på en pedagogikk som har antroposofien som sin grunnleggende forutsetning.

I en tid hvor forskningen peker på at læreren og lærerens ekspertise er den sentrale ressursen for elevenes prestasjoner (Darling-Hammond & Bransford 2005; Langfeldt 2008; Hattie 2009), opplever altså både den offentlige lærerutdanningen og Steinerhøyskolens lærerutdanning kritikk i Norge. Den offentlige lærerutdanningen kritiseres for utydelighet i innhold og didaktikk, manglende helhet og løs integrasjon, mens Steinerhøyskolen kritiseres for å ha en for sterk integrering basert på en pedagogisk antroposofi. Det at begge utdanningene utsettes for kritikk,

³ Ikke-intern forskning på Steinerskolene eller lærerutdanningene deres er mangelvare både nasjonalt og internasjonalt. (Nobel 1991; Woods, Ashley & Woods 2005; Mansikka 2007 og Gidley 2010).

men svært ulik sådan, bidrar til å gjøre en sammenligning av de to institusjonene interessant. Dette gjelder både innholdet i, og sammenhengene mellom skolefag, pedagogikk og praksis, samt hvordan utdanningen preges av eksterne og interne føringer. Det er dette jeg løfter fram empirisk og drøfter sosiologisk i denne avhandlingen.

Problemstillinger

Det er rimelig å anta at det eksisterer forskjeller både i måten disse to lærerutdanningene er organisert på, men også i innholdet i skolefagene, pedagogikken og praksisopplæringen. For å gripe innholdet i lærerutdanningen vil jeg derfor undersøke hvordan fag, didaktikk og pedagogikk er sammenvevd, og hvordan *høyskolelærernes* opplæring av studentene arter seg, både på høyskolen og i opplæringen under praksisbesøkene i grunnskolen. Dette vil kunne fylle et tomrom i forskningslitteraturen og slik være interessant både for politikere og forskere. Begge utdanningene må balansere mellom ytre krav og påbud og indre praksiser, normer og verdier. Hvilke interne og eksterne føringer som påvirker kunnskapen og praksisen på de to lærerutdanningsinstitusjonene, og hvordan høyskolelærerne håndterer disse, blir dermed viktig å forstå. Ved å analysere kunnskapen som formidles og hvordan formidlingen foregår i praksis, samt hvordan denne kunnskapen og praksisen er rammet inn, kan en komme på sporet av to ulike måter lærerutdanningen er institusjonalisert på. Dette leder mot en tredje problematikk knyttet til hvordan høyskolelærerne forholder seg til spenningsforholdet mellom institusjonenes tradisjonsoverføring og den kommende lærergenerasjonens individuelle frihetsrom i yrkesutøvelsen. Dette kan studeres ut fra hvordan utdanningene er rammet inn eksternt og internt, hvordan høyskolelærere fører kommende lærere inn i profesjonen, og i høyskolens tradisjoner gjennom sine valg og tolkninger av pensum, teori, kunnskapstradisjoner, didaktikk og praksisopplæring. Måten utdanningene rammes inn på, hvordan pedagogikken integreres, og hvilke typer kunnskapsideal som legges til grunn i utdanningene påvirker også hvordan opplæringen håndteres i de to lærerutdanningene. Dette har i sin tur implikasjoner for hvordan “frihet og kontroll” blir forstått og praktisert i de to utdanningskulturene.

I denne avhandlingen diskuterer følgende problemstillinger:

- 1. Hva slags kunnskap og praksiser vektlegges i undervisningen av skolefag, pedagogikk og praksisbesøk i lærerutdanningen, og hva slags relasjon er det mellom disse?*
- 2. Hvilke interne og eksterne føringer påvirker kunnskapen og praksisen på de to lærerutdanningsinstitusjonene og hvordan håndterer høyskolelærerne disse?*
- 3. Hvordan forholder høyskolelærerne seg til spenningsforholdet mellom institusjonenes tradisjonsoverføring og den kommende lærergenerasjonens individuelle frihetsrom i yrkesutøvelsen?*

Forskjellene mellom lærerutdanningene med hensyn til disse tre spørsmålene kan kaste lys over hva som er kjernen i de to ulike lærerutdanningene.

Analytisk rammeverk

Problemstillingenes teoretiske forankring er tredelt:⁴ 1) Bernsteins (2003a; 2003c) begreper om koder, klassifisering og innramming, 2) idealtypiske opplæringsmodeller, og 3) Berger og Luckmanns institusjonsteori (2011). Som jeg skal utdype i kapittel 3 og 4 brukes de teoretiske begrepene sensitiviserende i analysen. Begrepene angir et referansepunkt og en retning for hva man skal se etter i materialet, og åpner på den måten for videre utforskning av innholdet i dem, der innholdet kan være ulikt (Blumer, 1954:7; Ragin 1992; Vaughan 1992:196; Bernstein 2003d:9). Hensikten er å etablere begrepsmessige verktøy og utfyllende perspektiver som kan anvendes i den empiriske analysen av sentrale trekk ved utdanningsinstitusjonene. Her følger en kort presentasjon av hver av de tre teoretiske forankringene. Rekkefølgen de presenteres i følger problemstillingene og stegene i analyseprosessen. Hvordan disse bidragene forholder seg til hverandre vil bli diskutert mer inngående i teorikapitlet.

For å få begreper og verktøy til å analysere fag og kunnskap, relasjonen mellom ulike typer kunnskap, og grensen for hva slags kunnskap som kan overføres (problemstilling nummer 1 og 2), har jeg benyttet meg av Bernsteins (2003a, 2003c) begreper om klassifikasjon og innramming. Ved å bruke slike generelle begreper som beskriver forholdet mellom ulike typer kunnskap og innrammingen av den, heller enn innholdet, åpnes det opp for at innholdet i de to utdanningene kan være helt ulikt, men likevel kan fanges opp. Disse begrepene har vært sentrale i analysen både av rammene – graden og type frigjøring og kontroll, samt i klassifiseringen av kunnskapsinnholdet. Innrammingene som studeres er både *interne og eksterne*. Den interne innrammingen gjelder relasjonen i en bestemt pedagogisk kontekst (som kontrollen i forholdet mellom høyskolelærer og student, og mellom lærer og elev), mens den eksterne innrammingen gjelder hvordan den pedagogiske konteksten er styrt av en ytre kontekst, for eksempel stat og politikk og strømninger i det offentlige. Forskjellene mellom RSH og HiO beskrives ikke bare i forhold til om det er svak eller sterk klassifisering eller innramming. Ulikhetene som studeres knytter seg også til *hvilke* av kategoriene klassifiseringen (graden av grensdragning mellom ulike typer kunnskap) er sterk og svak i forhold til, og også til hva som er *innholdet* i de ulike kategoriene.

⁴ Med teori mener jeg her generelle teoretiske verktøy (teori, modeller og begreper), heller enn et sett gjensidig relaterte antagelser som kan testes og forklare fenomener (Vaughan 1992:175).

For å kunne diskutere resultatene jeg kom fram til opp mot teorier som er mer konkret rettet mot lærerutdanningen, sammenligner jeg funnene mine med ulike opplæringsmodeller.⁵ I den pedagogiske litteraturen har man skissert ulike måter å løse opplærings dilemmaer på i forhold til type kunnskap, forholdet mellom tradisjon og selvdanning, og hvordan opplæringen skal foregå. Jeg diskuterer derfor empirien min opp mot idealtypiske opplæringsmodeller: mesterlære, profesjonsopplæring og akademiske opplæringsidealer, samt handling- og refleksjonsmodellen (Schön 1987; Lave og Wenger 1991; Handal og Lauvås 1999; Jensen 1999; Nielsen og Kvale 1999; Moore 2004; Skagen 2009). Det som jeg er interessert i å finne ut av er *om* og eventuelt *hvordan* disse opplæringsmodellene kan bidra til å tydeliggjøre og kontrastere opplæringen i de to utdanningene. I utvalget av opplæringsmodeller var jeg spesielt opptatt av tre relasjoner som er viktig for å skille modellene fra hverandre, som også kan knyttes til diskusjonen om høyskolelæreres ønske om å viderefremme tradisjoner eller frihetsrom, hvilken type kunnskap som skal vektlegges, og hvem som skal lære denne bort. Disse tre relasjonene har jeg kalt: a)forholdet mellom arbeidsplass og utdanning, b)forholdet mellom ulike former for kunnskap som skal tilegnes, og c) forholdet mellom tradisjon og individuelt frihetsrom.

For å tilslutt å kunne sette sammen analysen til en helhetlig institusjonsanalyse har Berger og Luckmanns (2011) institusjonsteori vært svært viktig. Ved hjelp av denne teorien kan jeg synliggjøre i analysen hvordan forholdet mellom frihet og kontroll, eller tradisjonsoverføring og individuelt frihetsrom, er institusjonalisert på to helt ulike måter i de to utdanningene. I avslutningskapittelet vil jeg blant annet bruke denne teorien til å ta institusjonsanalysen basert på Bernstein ett hakk videre. Det som gjør denne teorien spesiell, er måten Berger og Luckmann forstår forholdet mellom kontroll og frihet på i institusjoner. De fremhever at enhver institusjon kontrollerer og legger føringer på menneskelig handling. Med *kontroll* mener de da ikke bare eksplisitte sanksjoner, men også mer subtile føringer og tradisjonsoverleveringer som ligger i enhver institusjonalisering eller sosialisering. I tillegg hevder de at en institusjon samtidig virker *frigjørende* i den forstand at det å følge tradisjoner kan ta fokuset vekk fra noen handlinger eller avgjørelser slik at man er fri til å bruke energien på andre og kanskje mer nødvendige avgjørelser. På denne måten blir det ikke en motsetning mellom å overføre tradisjoner og vanehandling, og det å fremme innovasjon og kreativitet. Frihet og kreativitet kan, eller må i denne teorien også bygge på et fundament, et habitualisert grunnlag. Det er altså gjennom institusjonaliseringen at det frigjøres muligheter slik at aktørene også kan skape noe nytt og endre betingelsene. Med andre ord vil vi kunne si at institusjonaliseringen “frigjør” aktørene når de *samtidig* kontrolleres.

⁵ Se utdypning av de ulike stegene i analysen i kapittel 4.

Her ligger også potensialet for sosial endring i teorien til Berger og Luckmann siden aktørenes handlinger og institusjonene fremstår som gjensidig betingede størrelser. Ved å bruke Berger og Luckmanns teori unngår man en dualisme der RSH framstilles med vekt på kontroll gjennom tradisjonsoverføring, og HiO framstilles med vekt på frigjøring gjennom den enkelte students frihet til å velge selv. I stedet ledes man til å se etter *ulike måter* forholdet mellom kontroll og frigjøring er institusjonalisert og praktisert på i utdanningene og *hva slags* rutiner og vanehandlingler som finnes i de to institusjonene. Denne teorien er imidlertid en generell institusjonsteori som ikke sier noe om hva selve innholdet i tradisjonene ved lærerutdanningene kan være. Berger og Luckmanns institusjonsteori ble derfor “lagt” oppå analysen basert på Bernstein og de mer spesifikke opplærings teoriene.

Metodiske innfallsvinkler og empirisk avgrensning

Forskningsdesignet jeg har valgt, kan i tillegg til å være kvalitativt og komparativt, karakteriseres som en “embedded case study” (Yin 2009).⁶ Jeg har valgt å sammenligne to utdanninger ved å se nærmere på tre case – pedagogikk, matematikk og praksisbesøk – innenfor hver av de to institusjonene. Empirien ble samlet inn gjennom langvarig observasjon av undervisning, intervjuer med et utvalg høyskolelærere, samt tekstanalyse av relevante dokumenter, pensum og oppgaver. I metodekapittelet utdypes diskusjoner om forskningsdesign, utvalg og tilgang, samt pålitelighet, gyldighet og etterprøvnbarhet. I de følgende vil jeg imidlertid gi en nærmere begrunnelse for valget av de to lærerutdanningene og de tre casene.

HiO og RSH er på mange måter to svært ulike organisasjoner. HiO ble opprettet 1. august 1994 og er landets største statlige høyskole med over 12 000 studenter og 1100 tilsatte. Allmennlærerutdanningen ekskludert internasjonale studier ved HiO har alene om lag 100 ansatte og 9 parallelle klasser.⁷ RSH ble opprettet 1981 i Oslo.⁸ Høyskolen er godkjent av

⁶ Ragin (1992a, 1992b) viser i boken *What is a case?* at begrepet case brukes svært ulikt i samfunnsfagene. En case kan være teoretisk, empirisk eller begge deler, den kan være avgrenset eller en prosess, og den kan være universell eller spesifikk. Ragin (1992b:218) foreslår å bruke begrepet case verken som empiriske enheter, eller som teoretiske kategorier, men som forskningsverktøy der avgrensning er spesielt viktig når man starter og når man avslutter prosjektet, og der forholdet mellom teori og empiri vanligvis er involvert i begge fasene. Pedagogikkfaget kan brukes som et eksempel. Da jeg startet analysen var denne casen empirisk avgrenset som “ett av flere fag på lærerutdanningene med angitte forelesninger og pensumlitteratur”. Gjennom analysen med de sensitiviserende begrepene innramming og klassifisering ble casen pedagogikkfag i første omgang åpnet opp når det gjaldt innhold og avgrensning. Mot slutten av studien ble casen gradvis fylt med empirisk innhold og avgrenset teoretisk. Denne prosessen ble gjennomført ved begge institusjonene.

⁷ <http://www.hio.no/content/view/full/1820> Hentet 26.08.09

⁸ I 1983 godkjente myndighetene at utdanningen skulle kvalifisere for undervisning ved Steiner skoler både i Norge og internasjonalt, og at studentene skulle få samme økonomiske rettigheter som andre høyskolestudenter (d.v.s. rett til studielån og stipend). Staten bidro med 50% økonomisk støtte, og institusjonen ble offisielt godkjent under Privathøyskoleloven. Steinerhøyskolen fikk også godkjent et evalueringssystem som ikke var basert på tradisjonelle eksamensbaserte evalueringssystemer. På slutten av 1980-tallet økte statstilskuddet fra 50% (1983) til 65% (1988),

Kunnskapsdepartementet som kompetansegivende for arbeid i norske steinerskoler og mottar statsstøtte gjennom Privathøyskoleloven av 1986. RSH består nå av en lærerlinje, en førskolelærerlinje, samt mastergrad i steinerpedagogikk og et studieår i billedkunsthøgskole. Til sammen har skolen litt over hundre studenter, og mindre enn 30 ansatte, mens lærerlinjen har én klasse per trinn og omtrent 10 involverte lærere.⁹ Kontrastene angående størrelse er slående, men mye tyder på at kontrastene også når det gjelder organisering og innhold er betydelige. Som jeg innledningsvis redegjorde for, viste resultatene fra StudData (Smeby, 2010, Mathisen 2011) svært ulike resultater når det gjaldt opplevelsen av et ”praksissjokk.” Og mens den ene utdanningen har vært kritisert for å ha for svak sammenheng både mellom fag, og mellom ”teori” og ”praksis” (bla NOKUT 2006a, 2006b), har den andre høyskolen blitt kritisert for at sammenhengen er for sterk, på grunn av felles basis i Rudolf Steiner og en for liten åpning for andre kunnskapssyn (Sandberg og Kristoffersen 2010).

Både de ulike forskningsresultatene og den ulike kritikken utdanningene møter antyder at både organiseringen og innholdet i de to utdanningene vil være interessante å sammenligne. Ved å studere både Steinerhøyskolen og HiO kan de slik belyse hverandres særtrekk (Geertz i Skocpol og Somers, 1980:179), og tydeliggjøre hvordan utdanningene på ulike måter løser sentrale utfordringer i opplæringen. En slik komparasjon av kontraster kan også brukes for å hjelpe forskeren til å skjerpe blikket og for å problematisere selvfølgelige forklaringer eller forhåndsoppfatninger (Ågotnes 1989; Staunæs 2004). En sentral målsetting med sammenligningen har vært å synliggjøre forhold som jeg ellers kunne risikere å ta for gitt ettersom jeg selv både har vært elev, student og lærer innfor et offentlig system (Staunæs, 2004). RSH er imidlertid ikke kun tatt med som en kontrast til HiO – hensikten har hele tiden vært å få fram hva som er spesielt med opplæringen *både* ved en offentlig lærerutdanning og ved en steinerskoleutdanning.¹⁰

Begrunnelsen for hvorfor det er interessant å sammenligne de to utdanningene er altså ulikhetene mellom dem. For å avgrense hva som skal sammenlignes, må likevel noe være likt. Komparasjonen ble brukt som en *oppdagelsesreise* framfor en statistisk variabelorientert komparasjon. Elementene som sammenlignes trenger i denne logikken ikke være helt like, ”men i

og så til 85% i 1994. I 1995 ble lærerutdanningen utvidet fra to til tre år; hvor de første to årene skulle gi en grunnleggende utdanning, mens det tredje året inkluderte fordypning i enkeltfag.

⁹ <http://www.rshoyskolen.no/> Det er for tiden 33 steinerskoler og 62 steinerbarnehager i Norge, mens det i hele verden finnes ca 1000 slike skoler og nesten dobbelt så mange barnehager Hentet 26.08.09.

¹⁰ Hensikten med slike sammenligninger kan være å synliggjøre en struktur gjennom å sammenligne den med en annen. ”They form a kind of commentary on one another’s character” (Geertz i Skocpol og Somers, 1980:179). Slike studier kan skjerpe forståelsen av relasjonen mellom konteksten og det som studeres (embeddedness).

ett eller flere henseender må de eksemplifisere den samme enhet” (Ågotnes 1989:10; Ragin 1992a:1; Vaughan 1992). Selv om utdanningene er ulike på mange områder har de på et overordnet plan likevel en del felles kvaliteter.¹¹ Pedagogikkfaget kan være et eksempel. Selv om innholdet i Steinerpedagogikk og i pedagogikkfaget i den offentlige lærerutdanningen er ulikt på mange måter, undervises det begge steder i faget pedagogikk i emner som læringsteori, didaktikk og arbeidsmåter. Empiri fra disse felles emnene kan slik legges ved siden av hverandre og sammenlignes slik at man ser hvilke ulikheter som framtrer (Ågotnes 1989). I tabell 1 under skisserer en operasjonalisering av slike felles emner.

Tabell 1. Hva sammenlignes?

RSH	Hva sammenlignes?	HiO
	<i>Pedagogikk</i> Læringsteorier, didaktikk og arbeidsmåter som læres bort.	
	<i>Matematikk</i> Geometri, fagdidaktikk og arbeidsmåter som læres bort.	
	<i>Høyskolelærernes praksisbesøk</i> Fag, didaktikk og arbeidsmåter som læres bort.	

Jeg har avgrenset meg til å se nærmere på undervisningen i *pedagogikk* (kap 5), undervisningen i *matematikk* (kap 6), samt *høyskolelærernes veiledning ved praksisbesøkene* (kap 7). Dette er tre emner som er sentrale og obligatoriske ved *begge* utdanningene. På hvert av disse områdene har jeg studert klassifiseringen og innrammingen av fag, didaktikk og arbeidsmåter (se tabell 1 over). I undersøkelsen av den eksterne innrammingen har jeg sett nærmere på hvordan de to skolene må forholde seg til universitets- og høyskoleloven, de nasjonale rammeplanene for høyskoler, samt fagplaner.

Lærerutdanningene har mange obligatoriske fag, men det er flere grunner til å velge ut fagene pedagogikk og matematikk. Tidligere forskning har funnet ulikheter i kunnskapssyn hos ulike

¹¹ Tertium comparationis betyr den tredje part og betegner den felles kvaliteten som de to tingene som blir sammenlignet har til felles.). F.eks. ex tertium comparationis ved sammenligning av mann og kvinne er at begge er mennesker. http://snl.no/tertium_comparationis

faglærere. Arfwedson, (1994) henviser blant annet til Lacey (1977) og Yaakobi & Sharan, (1988) som finner ulike holdninger blant annet i elevsyn, metodesyn og vitenskapssyn hos lærere i naturvitenskap og i humanistiske fag. Også Bernsteins (2003) analyse av hvordan man sosialiseres inn i et fag, med syn på kunnskap, kultur og praksis(innen en kolleksjonskode), kan brukes som argumentasjon for at å anta at det kan finnes ulike faglige subkulturer også innad i skolene. Og også CP Snows (1959) *De to kulturene* kan brukes som et argument for at det kan være interessant å undersøke et realfag og et humaniorafag.

Pedagogikk ble valgt fordi kunnskapssynet er såpass sentralt i et slikt ”metafag”, og dette er dermed et fag der RSH profilerer seg som et alternativ til den offentlige lærerutdanningen. Et annet argument for å se nærmere på pedagogikken er begge utdanningenes historiske opposisjon mot den herbartiske skolen.¹² Begge skolene har historisk hatt en felles holdning mot en utøvelse av læreryrket knyttet til læring som “flaskepåfyll”, mot “instrumentalistisk” læring, og mot skolen som en maktinstitusjon (Myhre 2005; Helsvig 2005; Solerød 2005). Jeg ville se nærmere på om man også i dag finner en verdiaffinitet mellom noen av idéene fra reformpedagogikken, kritikken av et teknisk-instrumentelt læringssyn, samt vitenskapskritikken til Skjervheim, og dagens opplæring ved de to institusjonene. Jeg var nysgjerrig på om noe av dette arvegodset kan spores i dagens utdanninger, og i så fall på hvilke måter tradisjonene eventuelt skiller seg i dag.

I et fag som matematikk kan en anta at tradisjonene og forskjellene mellom skolene er mindre enn et fag som pedagogikk, der Steinerskolen markedsfører seg som et alternativ. Begrunnelsene for å velge matematikk og pedagogikk er derfor nesten motsatte. Matematikk ble valgt nettopp fordi dette er et fag med en logisk-teoretisk struktur der man vil anta at forskjellene mellom ulike lærerutdanninger vil være minimale eller fraværende, både når det gjelder kunnskapen som skal overleveres, men kanskje også når det gjelder arbeidsmåter. Dersom man finner forskjeller i dette faget, er sannsynligheten stor for at dette reflekterer generelle kulturforskjeller i de to lærerutdanningene, noe som da også vil påvirke de andre mer “åpne” skolefagene.

I tillegg til de to fagene, valgte jeg også ut praksisbesøkene til høyskolelærerne. Praksisbesøkene kan synliggjøre eventuelle spenninger mellom høyskolen og praksisskolen, noen ganger referert til som teori- og praksisproblematikk, eller som relasjonen utdanning-arbeidsplass. Forskningen på praksisopplæringen tar som regel enten studentenes eller øvingslærernes perspektiv (f.eks Sundli 2001; Nilssen 2007; Ohnstad 2008; Ohnstad og Munthe 2008 og 2010), mens høyskolelærernes

¹² Negativt formulert som “skjematvang, metodeensidighet og intellektualisering” som etterfølgerne til Herbart vektla i større grad enn Herbart selv (Myhre, 2005:145).

bidrag ikke studeres. Dette kan begrunnes ved at det er øvingslærerne som har hovedansvaret i denne opplæringen og ikke høyskolelærerne. Høyskolelærerne besøker likevel studentene ute i praksis, observerer undervisningen deres, og veileder dem så i etterkant av dette. Flere forskere påpeker at det er et sprik mellom hva som formidles i høyskolen og hos øvingslærer (Hopland 1996; Granlund, Mausethagen og Munthe 2011). Hva høyskolelærerne fokuserer på i praksisbesøkene er det derfor interessant å få vite mer om, både i forhold til hva slags ordninger som praktiseres, og hva slags føringer (innramminger) som legges fra høyskolens side. Til slutt er jeg svært interessert i å se disse casene samlet ved å analysere hvordan relasjonen mellom hva slags kunnskaper og praksiser som formidles i pedagogikk, matematikk og praksisbesøk ser ut, og om innrammingen skiller seg fra hverandre.

Gangen i avhandlingen

Avhandlingen er inndelt i åtte kapitler pluss en epilog. I kapittel 2 presenteres tidligere forskning på lærerutdanningen med hovedvekt på komparative studier. I kapittel 3 utdypes det teoretiske rammeverket. Kapittel 4 tar for seg metode og forskningsdesign, mens kapittel 5 til 7 presenterer den empiriske analysen av tre case ved hver av utdanningene: pedagogikk (kap. 5), matematikk (kap. 6) og praksisbesøk (kap. 7). I kapittel 8 forsøker jeg å se funnene fra de tre casene samlet, og slik si noe om hva som karakteriserer de to institusjonene som en helhet, samt hva som er kontrastene mellom dem. I epilogen redegjøres det kort for relevante endringer i begge utdanningene som har inntruffet etter at hovedanalysen var avsluttet. Presentasjonen i epilogen er i hovedsak basert på Stortingsmelding 11 (2008- 2009) og forskrifter til rammeplanen, mens framtidspanene for RSH diskuteres i lys av dokumenter derfra.

Kapittel 2: Tidligere komparativ forskning på lærerutdanningen

I dette kapitlet har jeg lagt hovedvekt på komparative studier der enten den offentlige norske lærerutdanningen, eller Steinerskolens lærerutdanning inngår. Her skisseres kjennetegn ved de to utdanningene slik som andre forskere har beskrevet dem. Dette beskrivende startpunktet gir et interessant bakteppe for min forskning. Etter denne redegjørelsen tar jeg for meg noe av kritikken som har blitt rettet mot slike komparative studier, samt utdyper mitt valg av tilnærming i denne studien.

Det finnes naturlig nok mer forskning på lærerutdanningen internasjonalt, enn nasjonalt (Haug, 2010). En indikator på dette er den massive *Handbook of research on teacher education* som i sin 3. utgave, i sitt forsøk på å ikke bare karakterisere og oppsummere ulike perspektiver på lærerutdanningsforskning, men også å sette dette inn i en bredere kontekst, er på hele 1354 sider. Cochran-Smith og Fries (2008: 1053) referer til en rekke empiriske studier gjort på lærerutdanningen og hele 38 bøker og rapporter som syntetiserer forskningen. Når det gjelder norsk lærerutdanning i en internasjonal sammenheng er ikke omfanget like stort. I et søk i ERIC (Internasjonal base over pedagogisk litteratur) på 'teacher education' fikk jeg 83308 treff. Hvis jeg inkluderte "Norway" fikk jeg 249 treff, men også her er mesteparten av studiene knyttet til områder som motivasjon, burnout, IKT, spesialundervisning eller forskning på lærerstudenter eller på praksis i grunnskolen.¹⁵

I både eldre og nyere oversikter er det mange som hevder at det er lite forskning som er gjort på lærerutdanningene: Bergem, Björkquist, Hansén, Carlgren og Hauge (1997) sammenlignet i en reviewartikkel forskningen på lærere og lærerutdanning i Finland, Sverige og Norge fra 1950-tallet og fram til slutten av nittitallet. Når det gjelder Norge spesielt, finner de mange studier av lærere, men bare 15 av lærerutdanningen. I innledningen til antologien *Norsk lærerutdanning*, peker Karlsen (2003:21) på at det er få studier av lærerutdanningen, få som behandler lærerutdanningen som et nasjonalt utdanningssystem, flere historiske studier, men få av nåtiden. Haug (2010) skriver tilsvarende i innledningen til antologien *Kvalifisering til læreryrket*:

Ein analyse av nyare norsk forskning på lærerutdanning syner at omfanget er lite og at ho er prega av eit innsideperspektiv og deler av forskinga kan det stillast metodiske spørsmål ved. Forskarane

¹⁵ I bibilotebasen til Bibys fikk jeg 2433 treff på "lærerutdanning", 82 treff på "allmennlærerutdanning", og ett treff på "lærerutdannere". På Idunn fikk jeg 287 treff på "lærerutdanning", mens jeg fikk 55 på "allmennlærerutdanning" og 64 på "lærerutdannere". Det ser altså ut som det finnes en del forskning. Hva av dette som er relevant, avhenger selvsagt av hvilke avgrensninger man har gjort av studien sin. Mange av disse treffene var studier av spesifikke fag som jeg ikke skulle studere, forskning på nyutdannede lærere eller lærerstudenter i grunnskolen, eller studier med studentperspektiv, studier der fokuset var enten motivasjon, utbrenthet, spesialundervisning, eller IKT, i tillegg til oppgavesamlinger, dobbeltoppføringer og fagdidaktiske studier. Som jeg skal vise i løpet av dette kapitlet var likevel noe av forskningen relevant for denne studien.

studerer i høg grad sin eigen institusjon, sine egne studentar og kollegaer. Dei er lite kritiske og spørjande, og tilvisingar til anna relevant norsk forskning på lærarutdanning (kryssreferansar) manglar ofte (Haug 2010:18).

Også i en nyere review av forskning på lærerutdanning gjentas disse utsagnene (Haugan, 2011). Som hos Haug (2010) over, understrekes det også i Stortingsmelding 11 (2008-2009) ikke bare at det har vært lite forskning generelt på feltet, men også at kvaliteten på den tidligere forskningen har vært dårlig.

Siden jeg skal sammenligne to ulike typer lærerutdanninger er det interessant å se nærmere på komparative studier der institusjonene sammenlignes. Fra 1990-årene og utover har det blitt mer fokus på slike komparative og internasjonale studier (Garm 2003; Garm og Karlsen 2004; Buk-Berge 2005). Jeg har trukket fram beskrivelser av den offentlige lærerutdanningen og steinerskolens lærerutdanning som finnes i slike studier, og hvordan den norske utdanningen beskrives sammenlignet med andre nordiske og europeiske lærerutdanninger. Jeg har plukket ut fem studier som jeg her går nærmere inn på som beskriver den norske offentlige lærerutdanningen sammenlignet med andre lands. Siden det slik som jeg kan se ikke finnes forskning på den norske steinerskolelærerutdanningen, har jeg funnet to komparative studier av andre lands steinerskoleutdanninger som presenteres. Fellestrekk ved mange av disse komparative studiene er at de er studier av dokumenter og planer. Til slutt i kapitlet og underveis i analysen trekker jeg derfor fram andre relevante studier som ut fra intervjuer og klasseromsobservasjoner kan si mer om hvordan undervisningen foregår, og hvordan planene forstås (Goodlad 1979). Dette er i stor grad studier av enkeltinstitusjoner. Noe av det forskningsfeltet mangler som jeg bidrar med i denne studien, er nettopp kombinasjonen av komparasjon og studier av hvordan undervisningen foregår.

De nordiske lærerutdanningene

Osnes (1985:16) påpeker at ulikhetene mellom utdanningene i Norden handler om plasseringen av den faglige og den pedagogiske delen av lærerutdanningen, den samlede lengden av den faglige og den pedagogiske delen, og at det er ulike faglige og pedagogiske krav til læreren. I tillegg skiller utdanningene seg fra hverandre med hensyn til om læreren kan undervise i andre deler av skoleverket enn det hun eller han er utdannet til. I en antologi om lærerutdannelsen i Norden sammenligner og diskuterer Hopmann (2006) de nasjonale beskrivelsene av lærerutdanningene i Danmark, Norge, Sverige, Finland og Island. Det første Hopmann påpeker er de store forskjellene landene i mellom, og at disse ser ut til å ha blitt større, for eksempel i grad av spesialisering. Selv med samme krav fra Bologna, har landene svart ulikt når det gjelder utformingen av lærerutdannelsen. Mens man på Island har et treårig bachelorløp, utdanner Finland og Sverige nesten alle lærerne på masternivå. I Danmark deles det mellom bachelornivå for folkeskolelærerne og master for gymnasielærerne, mens Norge faller litt midt i mellom med sin fireårige utdanning og en parallellsituasjon på ungdomstrinnet med både høyskole og universitetsutdannede. Også internasjonalt er det en stor variasjon. England har i stor grad en skolebasert utdanning, mens Tyskland har akademisert alle ledd i lærerutdannelsen. Likevel finner også Hopmann (2006) fellestrekk som en økende akademisering, og at de fleste er integrerte utdannelse der pedagogikk og didaktikk inkluderes i hele utdanningen, heller en konsekutive, der fag studeres først, deretter pedagogikk. Et annet fellestrekk på tvers av land mener han er krisediagnoser og stadige reformer uten faglige begrunnelser.

I nyere komparativ forskning på lærerutdanningene i Norden (DPU og EVA 2008; DPU og EVA 2010; Lindgren, Hjärdemaal, Hansén og Sjöholm (eds) 2011; Hansén, Forsman, Aspfors og Bendtsen 2012; Afdal 2012), trekkes særlig Finland fram som et positivt unntak der elevene får gode PISA-resultater og der lærerutdanningen har høy rekruttering, høy status, og høy faglighet (både med hensyn til utdanningens lengde og orientering mot både forskning og praksis). Også når det gjelder statlig styring og lærerautonomi påpeker Afdal (2012) at den finske lærerutdanningen skiller seg fra den norske. Den finske lærerutdanningen har i mye mindre grad blitt styrt av statlige reformer og nasjonale policydokumenter, og de finske lærerne har hatt større grad av autonomi. Selv denne roste lærerutdanningen må, som de andre, likevel forholde seg til en rekke utfordringer og dilemmaer når det gjelder organisering, balansen mellom generell didaktikk og fagdidaktikk og overgangen fra utdanning til arbeidslivet (Hansén et al. 2012).

De norske og de europeiske lærerutdanningene

Både Garm, (2003), Garm og Karlsen, (2004), samt Hopmann, (2006), understreker at lærerutdanningene i Europa er svært forskjellige, og at det finnes flere ulike strukturer enn land. Likevel kan man finne både profesjonelle og politiske krefter som kjemper for at landene skal lære av hverandre, og slik på noen måter standardiseres eller harmoniseres. *På den profesjonelle siden* trekker Garm og Karlsen (2004) fram etableringen av ATEE (Association for Teacher Education in Europe) som har som oppgave å knytte lærere og forskere sammen, men også etableringen av ECER (European Conference on Educational Research) og også at man nå har fått Nordiske kongresser knyttet til lærerutdanning annet hvert år, samt etableringen av felles europeiske tidsskrift. *På den politiske siden* er det EU som har bidratt sterkest, både gjennom etableringen av en felles utdanningspolicy, men også gjennom opprettelsen av en rekke utvekslingsavtaler og koordineringsinstanser for både studenter, lærere, forskere og beslutningstakere innenfor utdanning (TEMPUS, Socrates, Erasmus, Lingua, ARION, Comenius, SIU).¹⁴

I Norge har man fortsatt to typer lærerutdanninger: en utdanning som kan føres tilbake til lærerseminarene, som nå er lærerutdanning på høyskolene, og en utdanning via universitetene. Mens den første tradisjonelt var allmennlærerutdannelse for lavere trinn, var den andre disiplinorientert og for høyere trinn. Gjennom flere reformer har disse to nærmet seg hverandre, og også nærmet seg de andre europeiske lærerutdanningene de siste to tiårene. I 1996 kom begge utdanningene inn under samme lovverk. Etter at Norge undertegnet deklarasjonen om høyere utdanning i Bologna i 1999, og etter innføringen av Kvalitetsreformen i 2003 fikk lærerutdanningen et ECTS kompatibelt system med bokstavkarakterer og studiepoeng. Selv om lærerutdanningen fra 1992 var fireårig, ble også den tilpasset den felles kvalifiseringsstrukturen. Fjerdeåret skulle kunne gi mulighet for videre mastergrad, men også mulighet til faglig fordypning uten tanke på videre mastergrad. Lærerutdanningen kom også under felles krav om kvalitetssikring, uavhengig evaluering og akkreditering, og som følge av dette ble NOKUT opprettet i 2003.

Garm (2003) hevder at på tross av en rekke strukturelle og innholdsmessige ulikheter, har de europeiske lærerutdanningene inkludert Norge, fem trekk og dilemmaer til felles.¹⁵ For det første har allmennlærerutdanningen i alle OECD-land gradvis blitt *utvidet*. Enkelte steder har det blitt

¹⁴ Fra SUIS (Senter for internasjonalisering av høyere utdanning) hjemmeside: "SIU er eit kompetanse- og informasjonssenter som fremjar internasjonalt samarbeid innan utdanning og forskning. SIU er eit statleg forvaltingsorgan under Kunnskapsdepartementet (KD)"

¹⁵ Garm (2003) bygger her på en rekke studier: Adler 1995; Ahlström og Kallos 1995; Hopmann 2001; OECD 1991 og Osnes 1991.

mer fagdidaktikk, som i Norge og Tyskland, andre steder mer praksis, som i Sverige og England, men felles, mener hun, er at når utvidelsen først har skjedd, blir ikke lengden redusert. For det andre har kunnskapsbasen blitt *mer forsknings- og vitenskapsbasert*. I enkelte utdanninger er det fordi utdanningen er blitt innlemmet i en universitetsstruktur. Hun nevner likevel en motstrøm som har ønsket fordypning i skolefagene med støtte i vitenskapsfagene, noe hun kaller en nytteorientering. For det tredje mener hun at det tidligere var et skarpere skille mellom lærerutdanningen på universitetet, med faglig fordypning først og så pedagogikk og fagdidaktikk på slutten, mens høyskolene hadde fag, pedagogikk og didaktikk hele utdanningsløpet. Nå mener hun at også universitetslærerutdanningene har overtatt målsettinger og arbeidsformer fra høyskolene, slik at det har blitt en *tilnærming mellom universitet og høyskoler*. For det fjerde har utdanningene blitt mer *spesialiserte*. Med spesialisering mener hun først og fremst begrensning i antall fag, men i enkelte land gjelder dette også undervisningsnivå. (Her skilte Norge seg ut fram til den nye reformen i 2010 ved å ikke ha spesialisering på nivå, se for eksempel Skagen, 2006).¹⁶ Det siste og femte punktet Garm vektlegger, er en økt *didaktisering*, gjerne på bekostning av pedagogikken. Garm og Karlsen (2004) trekker også fram at trenden knyttes til å være mer opptatt av målbarhet og resultater, snevrere profesjonell trening, og ekstern kontroll. Når det gjelder den nye rammeplan for lærerutdanningen fra høsten 2010 ligner den fortsatt på Garms (2003) beskrivelse på enkelte punkter, men noe er endret. Lærerutdanningen kan fortsatt karakteriseres som å ha vekt på akademisering og tilnærming mellom høyskole og universitet, og også på en spesialisering i få fag, men nå er det også kommet inn en spesialisering når det gjelder nivå. Utdanningsløpene er delt i to hvor studentene velger en spesialisering enten for årstrinnene 1-7 eller for årstrinnene 5-10. Punktet om didaktikk er også et utviklingstrekk som kanskje er endret siden Garm skrev dette i 2003. I den nye lærerutdanningen er pedagogikkfagets studiepoeng økt, og faget skal nå bli dobbelt så stort som tidligere (Granlund, Mausethagen og Munthe, 2011).

¹⁶ Også Karlsen (2003) beskriver den norske lærerutdanningen blant annet med vekt på utvidelse og spesialisering: Når det gjaldt lærerutdanningen var det på 1960- og 70-tallet en omfattende forsøksvirksomhet både strukturelt og innholdsmessig i lærerutdanningen. I henhold til Lov om lærerutdanning fra 1973 skulle lærerutdanningen vare i tre år og bygge på examen artium.¹⁶ Lærerskolene ble nå kalt pedagogiske høyskoler fram til 1980 hvor de skiftet navn til lærerhøyskoler. Fra 1980 og 90-tallet ble det fokus på å øke det faglige nivået og å redusere studentenes valgfrihet. I rammeplanen for allmennlærerutdanningen fra 1992 ble utdanningen fireårig. Den obligatoriske delen inneholdt da 10 vekttall pedagogikk, 5 vekttall matematikk, 5 vekttall kristendom med livssyn, 10 vekttall natur, samfunn og miljø, og 10 vekttall norsk. Praktiske og estetiske fag utgjorde også 10 vekttall, mens 30 av totalt 80 vekttall var valgfrie fag (Myhre, 2000, Karlsen, 2003). I 1998-1999 ble matematikk og KRL utvidet med fem vekttall slik at de utgjorde 10 vekttall hver, slik at nå 60 av 80 vekttall var fastlagte. Etter reformen i 2003 ble rammeplanene mindre detaljerte, to av fire år ble valgfrie for studentene, og fagene norsk, matematikk og pedagogikk fikk 30 studiepoeng hver (det samme som 10 vekttall), GLSM med 10 studiepoeng og KRL med 20 studiepoeng (Karlsen, 2003).

Steinerskolens lærerutdanning sammenlignet med andre utdanninger

Steinerskolens lærerutdanning skiller seg på mange punkter fra beskrivelsene av den offentlige utdanningen. Den første Steinerskolen ble etablert i Stuttgart i 1919. I 1925 var det kun 7 Steinerskoler, mens det i 1992 var 582 (Ulrich i Mansikka 2007:246). Norge som etablerte sine første skoler i 1926 og 1929 var slik tidlig ute på verdensbasis. I dag regner man med at det er 36 steinerskoler og 56 steinerbarnehager i Norge, mens det internasjonalt finnes rundt 1000 steinerskoler og 1800 steinerbarnehager.¹⁷ Skolene har altså en stor utbredelse.¹⁸ Det finnes likevel ikke forskning på den norske Steinerhøyskolen, og internasjonalt har det vært svært lite forskning både på Steinerskolene og lærerutdanningene deres, spesielt hvis man tenker på artikler publisert i refereebaserte akademiske tidsskrift og ikke i interne Steinerforlag eller tidsskrift (Nobel, 1991, Woods, Ashley & Woods, 2005, Mansikka, 2007 og Gidley 2010). Dette gjør at mediepåstander om hva som foregår i en slik utdanning kan motsies eller bekrefte av personer som jobber der, mens det ikke finnes uavhengige kilder til dette.

I følge Gidley (2010) har situasjonen snudd i Australia. Nå er det avlagt ni doktorgrader knyttet til Rudolf Steiner, og fem andre er på vei. Disse og andre forfattere har også utgitt bøker og publisert akademiske artikler. Av avhandlingene Gidley nevner handler én om lærerutdanningen (Mazzone 1999). I Sverige har Bo Dahlin vært aktiv i empirisk forskning på Steinerskolene, men på samme måte som i Australia, er også her bare én studie knyttet til lærerutdanningen. Sammen med Langmann og Andersson utga Dahlin en rapport om Steinerlærerutdanningen i Sverige i 2005.

Mazzone (1999) beskriver i sin avhandling den australske lærerutdanningen for Steinerskoler. Han gjør likevel en enkel komparasjon mellom den australske og andre Steinerlærerutdanninger rundt om i verden.¹⁹ Til sammen har han funnet fram til 66 ulike steder man kan utdanne seg som Steinerskolelærer på verdensbasis.²⁰ Han konkluderer med at det er svært ulikt hvordan

¹⁷ Hentet fra hjemmesiden til Steinerskoleforbundet 20.05.10:

http://www.steinerskolen.no/nor/hvem_hva_hvor+/ut_i_verden/

¹⁸ Woods, Ashley & Woods (2005:19) beskriver tre faser med ulike årsaker til utbredelse når det gjelder steinerskolen i England (som minner om fasene man har hatt i Norge). I den første fasen betegner de veksten av Steinerskoler som del i et "klima av reformpedagogiske innovasjoner". Rundt 1970 mener de veksten kom som en respons på tidens sosiale idealer, mens den tredje og siste fasen regner de kom som et ledd i foreldres misnøye med de offentlige skolens homogeniseringsprosess og vurderinger.

¹⁹ Denne komparative delen hos Mazzone (1999), er svært kort og oppramsende, og inneholder informasjon om lengde på utdanningen, hvordan utdanningen foregår, og hva som er felleselementer. Beskrivelsene er kun basert på tilgjengelig offentlig informasjon, uten videre dybdeanalyse, noe ofte komparativ forskning kritiseres for (Adams & Tulasiewicz, 1995).

²⁰ I Australia og New Zealand er det 6, i Sør Afrika 2, i Europa 45, i Nord Amerika 8 og i Sør Amerika 5. I avhandlingen konsentrerer han seg om Tyskland, Sveits, Nederland, Storbritannia, Sør Afrika, USA og New Zealand

opplæringen foregår ved de ulike institusjonene. Han finner alt fra intensive kurs, praksisopplæring på skolen, lærlingeordninger, deltid, heltid, offentlig lærerutdanning med påbygning, eller mikset opplæring med universitet og steinerskoleutdanning. Han finner også at det er svært ulikt hvor lang tid utdanningen varer, hvor inngående kursene er, hva slags inntakskrav som stilles, hvilke kvalifikasjoner man får i ettertid, og hvilke ressurser som er tilgjengelige. Historisk beskriver han en forskyvning fra opplæring på jobben til mer formalisering. RSH med sin 3-årige formaliserte utdanning, er slik en av mange typer lærerutdanning som Steinerskolene har. Som jeg skal vise, er organiseringen av lærerutdanningen mer varierende enn innholdet i den..

Ved hjelp av en survey undersøker han opplæringen til Steinerskolelærere i Australia. Her går han blant annet i dybden på hva av Steiners skrifter og tekster som ble studert i utdanningen, og hvilket innhold utdanningen hadde, målt i ulike temaområder. Generell antroposofi, Steinerpedagogikk, Kunst og håndverk, og praksisopplæring var alle sentrale elementer i utdanningen (Se utdyping i fotnoten).²¹ Han har en forholdsvis lav svarprosent i forhold til “curriculumtilpasning” og han lurer selv på om det kan ha med motsetningen mellom kritisk refleksjon og modeller man kopierer å gjøre. Han siterer Jennifer West (1994) som beskriver to strømninger i Australsk Steinerutdanning som hun kaller ”Gleanon og Lorien”. I følge henne er Gleanonstrømningen “mer tradisjonell og europeisk”, og på sitt beste opptatt av essensen i Steiners skrifter, men kan også bli dogmatisk og stivne. Lorienstrømningen tilpasser curriculumet

²¹ Når det gjelder innholdet i utdanningen, spør Mazzone om ulike kategorier (uthevet) har vært inkludert i opplæringen. I kategorien han kaller *grunleggende antroposofi*, svarer 59 % at boken Frihetens filosofi var studert, 65% at menneskets natur var inkludert, 61% svarer positivt om bevissthetsutvikling, 57% at reinkarnasjon og karma var inkludert, 46% har hørt om spirituelle hierarkier i utdanningen, 29% om Steiners kristologi, og 52% mente at Goeteanistisk vitenskap var inkludert. Mazzone sier selv at han ut fra dette ikke vet noe om hvordan dette ble studert, eller hvor mye i dybden man har gått på emnene, men kun at temaet har vært berørt. Noen har kommentert på suveyen for å understreke at de fortsatt leste enkelte emner om og om igjen, andre for å si at de ikke har hatt formell trening i alle temaene. I emnet *Steinerpedagogikk* legger han de praktiske implikasjonene av Steiners skrifter, og for eksempel hans foredrag med lærere i fra 1919-1924. I surveyen spør han for eksempel om Steiners forelesningsrekke *Study of man* (inneholder: Study of man, Practical advice to Teachers, Discussions with teachers) har vært studert (90% svarer ja). Flere nevner også andre av hans foredrag, som hans foredrag i Stuttgart, Manchester, Yorkshire, Torquay etc. Når det gjelder *Kunst og håndverk* finner han at en høy prosentandel oppgir at de har deltatt i en rekke kunstneriske aktiviteter i løpet av utdanningen, men at flere barnehage- og barneskolelærere enn ungdomsskolelærere sier at de har fått opplæring i ulike typer håndverk. *Spill og sport*, har ikke vært sentralt i utdanningen. Innenfor *skoleorganisering og ledelse* finner han at 39% har studert den sosiale tregreiningen til Steiner, at 42% har vært opptatt av lærerfellesskapet, mens bare 19% har fokusert på lærermøter og 26% har hatt fokus på foreldresamarbeid. Når det gjelder kategorien *Meditativ trening* har hele 70 % ikke vært borti dette i løpet av utdanningen. 29% har svart ja, men flere har notert at det har vært lite, eller at de så vidt har vært borti dette. Det siste emnet han spør om er *Praksis*. Her får han svar at noen har fått opplæring på jobben, og slik fått mye praksis, andre har tatt en ordinær lærerutdanning og praksis der, andre igjen har deltatt i en slags lærlingeordning. Av de med fulltid steinerskolelærerutdanning varierte praksisperioden fra 4 uker, til åtte uker. Noen satte pris på dette, mens andre mente det var bortkastet på grunn av at praksisperioden bestod av mest observasjon. Tre andre områder Mazzone (1999) spør om, er *barns utvikling, curriculumtilpasning og undervisningsmetoder*. Han er her interessert i en oversikt over hvilke nivå lærerne har fordypet seg i, om fokuset har vært på barnehage, barneskole eller ungdomsskole, og om innholdet i curriculum er tilpasset til de ulike aldrene.

til australske forhold og legger mest vekt på kreativiteten hos læreren. West (1994) og Mazzone (1999) er her opptatt av forholdet mellom Steiners skrifter, overlevering av kunnskap og muligheten for den individuelle friheten i tolkningen. Mazzones survey viser at disse emnene var nevnt i løpet av utdanningen, men uten at han kunne vite hvordan de var blitt behandlet. Med designet i min avhandling kan jeg studere hvilke kunnskaper, praksiser og metoder lærerutdannerne lærer bort til studentene i undervisningen, og hvordan Steiners skrifter og andre emner blir framstilt. Jeg kan også studere hva av tradisjonen høyskolelærerne legger vekt på å overlevere, samt på hvilke områder studentens individuelle forståelse og utforming av undervisningen vektlegges (Se utdyping av dette i neste kapittel).

En mer gjennomgående komparativ studie er gjennomført av Langmann, Andersson og Dahlin (2005). I denne studien sammenlignes den svenske steinerskolens lærerutdanning med en offentlig lærerutdanning. Utdanningen ”Lärarexamen med waldofprofil”,²² som Langmann et al. studerte, ble opprettet høsten 2002 og var et samarbeid mellom Rudolf Steinerhögskolan (RSH) og en offentlig lærerutdanning – Lärerhögskolen i Stockholm (LSH). RSH hadde ansvaret for gjennomføringen av mesteparten av kursene (130 poeng av i alt 160), mens LSH hadde ansvaret for gjennomføringen av 30 poeng av kursene, eksamineringen av alle kursene og utdanningen i sin helhet. Steinerskolestudentene var bundet til å kombinere både en humanistisk- og en naturvitenskaplig studieretning, og de måtte ha en spesialisering i Steinerskolens organisering, ”elevvård” og eksamensarbeid. Utdanningen innebar også praktiske øvinger i maling, musikk og håndverk.

Steinerskolens lærerutdanning blir i Langmann et al (2005) rapport *implisitt* sammenlignet med den svenske offentlige lærerutdanningen på den måten at Steinerskoleutdannere, deres studenter og ansatte ved Lärerhögskolen i Stockholm, samt steinerskolens grunnskole, ble intervjuet om hva de syntes var ulikhetene mellom utdanningene. Rapporten inneholder opplysninger om hva partene synes om samarbeidet, og begge parter har gjennom dette reflektert over likheter og ulikheter dem i mellom. Det vesentlige for mitt formål er hva de ulike gruppene mener kjennetegner en Steinerskolelærerutdanning, og gjerne i motsetning til den offentlige lærerutdanningen.

²² I januar 2008 overtok Stockholms universitet ansvaret som LSH hadde tidligere i denne utdanningen. De brøt samarbeidet i juni blant annet på grunn av litteraturen som ble brukt. Fra januar 2009 byttet Rudolf Steinerforskoleseminariet, Kristofferseminariet og Pedagogisika institusjonen i Rudolf Steinerhögskolan navn til Waldorflärahögskolan (WLH) og utdanningen av Steinerskolelærere er nå flyttet dit.

Forfatterne har plukket ut 6 tema ut fra analysen av gruppeintervjuene med *Steinerhøyskolelærerne* som de mener beskriver hva som kjennetegner en steinerskolelærer: 1) Antroposofisk menneskesyn, 2) økologisk tenking (Det beskrives som at steinerskolelærer skal ha en bredde i kunnskapen både når det gjelder det faglige emnet og elevens aldersstadier), 3) et bredt kunst- og kreativitetsbegrep som også omhandler måter å se på teori på, 4) egenopplevd kunnskap, om det å selv oppnå innsikt og se sammenhenger, ikke bare gjengi det andre har funnet eller skrevet, 5) metamorfosetanken (brukes her om barns utvikling), og 6) kunnskapen om den selvforvaltende skolen (flat struktur og den sosiale tregreningen). Lærerne er redde for to ytterligheter. At de blir ”for waldorf”, slik at de isoleres og blir uten kontakt med omverden, eller at de utvannes/utarmes ved at det bare blir metoder eller deler av utdanningen som plukkes ut, uten tanke for sammenhengen og helheten.

Lærerutdannerne fra den offentlige Stockholms högskola, som RSH samarbeidet med, sier de er fascinert over det praktiske ved steinerlærerutdanningen, men samtidig mener de at det er noe ”halvreligiøst over ordvalg og litteratur”. Også utviklingspsykologien oppfatter de som ensidig, siden ikke flere perspektiv trekkes inn. De er redde for at det kan bli lite distanse og selvrefleksjon og manglende ydmykhet for empirisk forskning og motargumenter. De opplever også at steinerhøyskolelærerne har et annet syn enn dem på forholdet mellom tro og vitenskap, at filosofi, religion, og empirisk vitenskap er knyttet sammen. De kommenterer at denne kritikken også kan ramme dem selv, siden de nå er tilhengere av den sosiokulturelle tradisjonen. Samtidig legger de vekt på at RSH-lærerne ser ut til å ha et brennende engasjement, at de bruker lang tid til forberedelse med studentene, at ro og ettertanke er viktig, at de er flinke på det praktisk-estetiske, at de har bredde i utdanningen, og at de har fortellertradisjonen.

Sammenfattet kan vi se at de offentlige lærerutdannerne trakk fram metodene og det kunstneriske som Steinerskolens styrker, mens de oppfattet menneskesynet som ”halvreligiøst”. Steinerskolens lærerutdannere mente derimot at metodene ikke var viktigst, men menneskesynet som lå bak og motiverte metodene. Begge utdanningene var enige om at teori og vitenskap skal ligge bak metodene, men de var uenige om hva dette vil si. Som i Mazzones studie (1999) trekker alle informantene fram det kunstneriske som viktig i opplæringen. Her understrekes også at lærerne skal ha et antroposofisk menneskesyn, en tverrvitenskaplig forholdningsmåte og en personlig bearbeiding av innholdet i undervisningen. Forfatterne går ikke i dybden på svarene. Det blir derfor uklart hva noe av funnene betyr, som for eksempel den ulike forståelsen av kunnskap og

vitenskap som nevnes, eller hva ved det antroposofiske menneskesynet som framheves i utdanningen. De har heller ikke knyttet sine funn til tidligere forskning eller annen teori.

Hvis man skal forsøke å plassere disse to beskrivelsene av Steinerskolens lærerutdanning i Garms (2003) karakteristikkk av den norske og de europeiske lærerutdanningene, har også Steinerskolens lærerutdanning økt i lengde, den har gradvis blir mer formalisert, og forskning er også blitt mer sentralt. Skolen har derimot ikke en spesialisering når det gjelder fag, men et eksplisitt fokus på bredde: studentene skal ha både en humanistisk- og naturvitenskapelig studieretning. Samtidig understrekes det at Steinerskolens lærerutdanning organiseres ulikt ulike steder, og at innholdet i den svenske offentlige lærerutdanningen og Steinerskolens lærerutdanning er svært ulike både ved valg av læringsteori, syn på barns utvikling og arbeidsmetoder.

Kritikk av komparative studier og utdypning av denne studiens bidrag

Denne type komparativ forskning som jeg har tatt for meg ovenfor, har blitt møtt med en del felles innvendinger.²³ Mye av den komparative forskningen på lærerutdanningen består av dokument og plananalyser som i stor grad bare gir deskriptive skisser av kurslengde, eller beskriver innhold og metodene i utdanningen (Adams & Tulasiewicz 1995). Forskningen gir slik en oversiktlig skisse over likheter og ulikheter når det gjelder struktur og oppbygning, men den sier lite om selve undervisningen, kulturene eller tenkemåtene ved de ulike utdanningene. Adams & Tulasiewicz (1995) argumenterer derfor for å plassere komparative analyser i en kontekst (embedded), og for å ha større fokus på innholdet og utviklingen i utdanningen. Steiner-Khamsi (1999) kritiserer imidlertid disse forfatterne for det samme som de selv kritiserer. Hun mener at deres framstilling av det britiske systemet er bra, men at i komparasjonen med andre utdanningssystemer ender de opp med den samme implisitte sammenligningen som de kritiserer andre for. Hun mener at lærerutdanningen i England og Wales brukes som et analytisk rammeverk som de andre kontrasteres mot, og at de mangler en *tertium comparationis*, en fellesnevner i noen godt definerte begreper som er felles for systemene man skal sammenligne. Også alle de komparative studiene presentert foran, kan rammes av denne kritikken.

²³ Dette gjelder også flere andre komparative studier av lærerutdanningen, som for eksempel Stephens, Tønnesen og Kyriacou (2004²³) som sammenligner policyene ang. lærerutdanningen i England og Norge, eller Groundwater-Smith Mocklers bok (2007) *Teacher professional learning in an age of compliance*. To av unntakene er komparasjonen til DPU og EVA (2010) som ikke bare beskriver, men som har til hensikt å forklare ulikhet når det gjelder rekruttering til de nordiske lærerutdanningene. I denne rapporten gjennomgås litteratur på feltet, i tillegg til at det gjennomføres spørreundersøkelser og fokusgruppeintervju i alle de nordiske landene. Her sammenlignes alle utdanningene i alle kapitlene. I og med at temaet rekruttering ikke belyses i denne avhandlingen, har jeg likevel valgt å ikke gjennomgå denne studien. Hansén et al. 2012 artikkel er også et unntak, men den er i hovedsak opptatt av casen Finland, og sammenligner Finland med de andre utdanningene bare sporadisk for å tydeliggjøre noen poenger, så selv om denne ikke bare er deskriptiv, faller denne også utenfor hovedfokuset mitt.

En annen kritikk er at forskningen i så liten grad har sammenlignet pedagogikk på tvers av case (Alexander 2001a; Little 2000; Broadfoot 2000). Little (2000) finner at bare 6.1 % av artiklene publisert i tidsskriftet *Comparative Education* tok for seg 'curricular content and the learner's experience', mens 31 % handlet om utdanningsreformer og utvikling. Også Broadfoot (2000) siteres på at man i komparativ utdanningsforskning er lite opptatt av læreprosesser. Alexander (2001a) og Little (2000) kritiserer videre den komparative forskningen for at den i liten grad faktisk sammenligner, men presenterer enkeltcase. Dette gjelder for eksempel Stephens, Tønnesen og Kyriacou (2004) som sammenligner policymålene ang. lærerutdanningen i England og Norge og Groundwater-Smith & Mocklers bok (2007) *Teacher professional learning in an age of compliance*. I Skagens antologi (2006) presenteres tilsvarende ulike lands utdanning i hvert sitt kapittel. Disse kapitlene er skrevet av forskere som kun har studert ett lands utdanning. Hopmanns (2006) avslutningskapittel i denne antologien skiller seg derimot ut ved at utdanningene sammenlignes, men sammenligningen er da basert på en syntetisering av kapitlene foran i boken.

Alexander (2001a) foreslår en annen måte å tenke komparasjon på, utviklet i hans studie fra 2000, der han sammenligner fem lands grunnskoler (England, Frankrike, India, Russland og USA). Disse grunnskolene studeres både på systemnivå, skolenivå og klasseromsnivå. Han mener man må stille spørsmål ved hvordan man skal undersøke nexuset nasjonalstat, kultur og utdanningsidéer. Han understreker videre betydningen av å se på utdanningssystemenes historiske røtter og utvikling med vektlegging av kjerneverdier og tradisjoner. Han vil både studere undervisningen, få fatt i idéer og verdier, samt se på ulike nivåer som innrammer undervisningen. For å gjøre dette, trenger man et rammeverk som kan gripe ulike data uten å være full av systematiske kulturelle skjevheter i forhold til syn på læring og undervisning (jfr Steiner-Khamsis (1999) fokus på *tertium comparationis*.) Alexander (2001) prøver derfor først å redusere læring til noe helt elementært: en metode for å lære noen noe. Dette utsagnet deles videre i to: hva skal elevene lære, og hva slags metoder brukes? Han ender så opp med en definisjon som ser slik ut: "Teaching has structure and form; it is situated in, and governed by, space, time and patterns of pupil organization; and it is undertaken for a purpose" (Alexander, 2001:514). Gjennom å fokusere på hvordan undervisningens struktur og form er plassert i *tid og rom*, får han fram både kontinuitet og endringer historisk, men også i og mellom land. Gjennom å fokusere på *målsettingen*, får han fram hvilke verdier og idealer som er viktig både for individer og samfunnet, og gjennom et curriculumfokus linker han mikro og makro, eller skole og stat.

(Læreplaner oversettes og transformeres fra politisk nivå ned til undervisningsnivå, jfr Goodlad, 1979, 2001).

Alexander (2001) understreker også utfordringen i språket som brukes. Ulike land bruker ulike begreper for utdanning, med ulike konnotasjoner (godt oppdratt, skolert, forming, bilde, moral), noe som impliserer ulike verdier allerede før en har fått begynt sammenligningen. Dette gjelder også begrepene pedagogikk og curriculum. I en anglo-amerikansk tradisjon er pedagogikk underordnet curriculum, og omfatter gjerne litt mer enn læringsmetoder. Curriculum kan forstås bredt, som i alt en skole gjør, eller snevert, som i hva som formelt sett skal undervises i. I en europeisk tradisjon hevder Alexander at det er motsatt. Pedagogikk er her et videre begrep enn curriculum, og det innrammer både curriculum og didaktikk. Han velger å bruke begrepet pedagogikk i sin sammenligning, men da forstått bredt, både som undervisning og som ideene bak:

Pedagogy, then, encompasses both the act of teaching and its contingent theories and debates—about for example, the character of culture and society, the purposes of education, the nature of childhood and learning and the structure of knowledge (Alexander, 2001:513).

I min studie, vil jeg forsøke en komparasjon som ligner på Alexanders (2001). På tross av at jeg ikke sammenligner to ulike lands utdanningssystemer, vil også jeg studere to ulike skolekulturer med ulike tradisjoner og språk. Ved å undersøke undervisningen, få fatt i hva studentene skal lære, og hva slags metoder som brukes, samt se på ulike nivåer som innrammer undervisningen på begge institusjonene, kan jeg unngå en implisitt komparasjon, og jeg vil også kunne gå ut over rent deskriptive sammenligninger av planer. Slike studier er en mangelvare når det gjelder lærerutdanningen, noe som gjør denne avhandlingen til et viktig bidrag i denne retningen (Se også kapittel 1, samt kapittel 3 og 4 for utdypning av hvordan jeg har designet komparasjonen).

Andre relevante studier av lærerutdanningen

Ut fra kritikken de komparative studiene ble møtt med, og de foreslåtte retningslinjene som ble skissert over, er det også viktig å gå nærmere inn på forskning på enkeltinstitusjoner der forskningen går mer i dybden på innholdet i utdanningen. I en nyere review deler Haugan (2011) forskningen på lærerutdanningen inn i tre; forskning på lærerutdannere, forskning på lærerstudenter, og forskning på utvikling og fornying av lærerutdanningen. Haugan peker i denne nye reviewen på at det er en mangel på studier av lærerutdannere (bare 5 av 23 studier angår disse) og særlig mangler på studier knyttet til lærerutdanneres verdier, holdninger og hvordan praksisen til lærerutdannerne er knyttet til lærerstudentene.

Felles for de studiene jeg har valgt å se nærmere på, er at de er akademiske avhandlinger eller tilsvarende langvarig forskning om lærerutdanningen som ikke bare er rettet mot dens formelle organiseringen, men enten lærerutdanneres praksis eller kunnskapsinnholdet i utdanningen. Alle studiene har også inkludert pedagogikkfaget og praksis som deler av studiene. Min måte å operasjonalisere kunnskap og praksiser på gjør at også flere studier blir relevante i diskusjonen av funnene mine: Jeg undersøker deler av lærerutdanningen for så å beskrive en helhet. Det er flere som har undersøkt ”delene” enn som har undersøkt hele institusjonen. Relevant forskning på *spesifikke fag* som matematikk og pedagogikk, og forskning på praksis drøftes derfor også, men da i kapitlene som omfatter hvert av disse emnene.

I gjennomgangen av forskningslitteratur, var det fem omfattende studier som var spesielt interessante. Felles for studiene til Bergem (1996), Kvalbein (1998a), Riksaasen (1999), Østrem (2008) og Afdal (2012) er at de er studier med mål om å karakterisere hele lærerutdanningen. De tre første studiene tematiserer alle indirekte eller direkte forholdet mellom type kunnskap, frihet og kontroll i utdanningen, ikke bare slik de blir beskrevet i fagplaner og pensum, og er slik spesielt relevant å sammenligne funnene mine med. Funnene deres trekkes derfor inn i diskusjonen der dette er relevant. Riksaasens (1999) avhandling bruker i tillegg Bernstein, så dette blir redegjort for i kapittel 3 sammen med andre relevante Bernsteinbidrag. Som jeg har nevnt tidligere, finnes det ikke forskning på den norske Steinerhøyskolen, og også internasjonalt finnes det lite forskning på både Steinerskolene og lærerutdanningene (Nobel 1991; Woods, Ashley & Woods 2005; Mansikka 2007; Gidley 2010). Når det gjelder den forskningen som eksisterer på Steinerskolene og på lærerutdanningen, er læreplanstudier og studier av Steiners egne tekster dominerende (for eksempel Mazzone 1999; Kiersch 2006). For å få tak i noen empiriske funn som er basert på surveyer, kvalitative studier eller observasjoner, har jeg trukket inn internasjonale studier på andre lands Steinerskoler eller lærerutdanning, som Mazzones (1999). Disse brukes også i diskusjonen om generalisering av funnene mine.

Oppsummering

I denne gjennomgangen av forskning på lærerutdanningen har jeg tatt for meg forskning som er relevant for min studie. Studiene som sammenlignet utdanninger ble kritisert for å sammenligne utdanningenes studieplaner uten å ta hensyn til selve undervisningen eller de enkelte institusjonenes kontekst, mens studiene som tar for seg undervisningen ikke sammenligner utdanninger. Denne avhandlingen bidrar til forskningsfeltet ved å kombinere disse to tilnærmingene.

I de to neste kapitlene, som omhandler teorier og metode, utdypes forskningsdesign og utvalg, samt hvilken tilnærming til forholdet mellom teori og empiri denne avhandlingen har. Senere i avhandlingen vil jeg diskutere flere av disse funnene opp mot mine, samtidig som andre relevante studier også trekkes inn i diskusjonen av de ulike casene.

Kapittel 3: Analytisk rammeverk

Teorier og begreper er verdifulle når de på en fruktbar måte kan relateres til empirien. Blumer (1954) forsvaret en metodologi som vil undersøke og utforske variasjonen i sosiale erfaringer og bygge opp *sensitiserende begreper*.²⁴ De sensitiserende begrepene angir et referansepunkt og en retning for hva man skal se etter i materialet, og åpner på den måten for videre utforskning av innholdet i begrepene, der innholdet kan være ulikt (Blumer 1954:7; Ragin 1992; Vaughan 1992:196; Bernstein 2003d:9). Som jeg har redegjort for i kapittel 1, har jeg benyttet meg av Bernsteins (2003a, 2003b, 2003c) begrep *klassifisering* for å studere kunnskap, klassifisering av kunnskap og praksiser i pedagogikk, matematikk og praksisbesøkene, og relasjonene mellom disse casene. I tillegg har jeg sett på hvilke *eksterne innramminger* som legges på utdanningene, og hvilke *interne innramminger* høyskolelærerne legger på studentene når det gjelder denne kunnskapen. Disse begrepene er brukt sensitiserende. Ved å bruke overordnede begreper som beskriver forholdet mellom ulike typer kunnskap og innrammingen av den, heller enn innholdet, åpner det for at innholdet i de to utdanningene kan fanges opp, selv om det er ulikt. For deretter å kunne diskutere resultatene jeg kom fram til opp mot begreper og litteratur som er mer konkret rettet mot lærerutdanningen, har jeg diskutert funnene mine i lys av litteratur om ulike opplæringsmodeller. For å kunne sette sammen analysen av de tre casene til en helhetlig institusjonsanalyse har Berger og Luckmanns (2011) institusjonsteori vært sentral. Ved hjelp av deres teori synliggjøres det i analysen hvordan forholdet mellom frihet og kontroll, eller tradisjonsoverføring og individuelt frihetsrom, er institusjonalisert på to helt ulike måter i de to utdanningene. Jeg utdyper først hver av disse teoriene før jeg avslutter kapittelet med en redegjørelse av forholdet mellom de ulike begrepene i det analytiske rammeverket, samt et forsøk på å si noe om forholdet mellom teori og empiri i analysen.

Bernsteins begreper som sentrale i komparasjonen

For å sammenligne to ulike opplæringer trenger man et rammeverk som kan gripe ulike data uten å være full av systematiske kulturelle skjevheter i forhold til syn på læring og undervisning (jfr. Steiner-Khamsi 1999; Alexander 2001b). Deler av Bernsteins (2003a) begrepsapparat kan være et

²⁴ A definitive concept refers precisely to what is common to a class of objects, by the aid of a clear definition in terms of attributes or fixed bench marks. This definition, or the bench marks, serve as a means of clearly identifying the individual instance of the class and the make-up of that instance that is covered by the concept. A sensitizing concept lacks such specification of attributes or bench marks and consequently it does not enable the user to move directly to the instance and its relevant content. Instead, it gives the user a general sense of reference and guidance in approaching empirical instances. Whereas definitive concepts provide prescriptions of what to see, *sensitizing concepts merely suggest directions along which to look* (Blumer, 1954:7. Min utheving).

slikt godt analyseverktøy til å beskrive og sammenligne ulike organisasjoner. Fordeler og begrensninger i dette valget utdyper jeg under.

Bernsteins verk deles ofte inn i tre kronologiske perioder (f.eks Haavelsrud 1997, 2007; Beck 2007). Mens tema knyttet til sosiolingvistik, språkkoder og klasseslithørighet var sentral for Bernstein på 60-tallet, ble den pedagogiske kodeteorien med blant annet begrepene klassifisering og innramming, usynlig og synlig pedagogikk sentral på 70-tallet. På 80- og 90-tallet ble begreper som pedagogiske diskurser og identiteter viktige. Selv om den tematiske hovedvekten var ulik i disse tre periodene er det også vanlig å peke på kontinuiteten. Arbeidene ble ikke regnet som avsluttet, men i stadig bevegelse. Bernstein sier selv om kodeteorien at han jobbet med og justerte denne i dialog med empiri i over tretti år (Bernstein, 2003d). Gjennom sin omfattende og varierte produksjon har Bernstein inspirert forskere innenfor mange ulike felt.²⁵ I dette kapitlet skal jeg ikke gå videre inn på hele hans omfattende arbeid, men jeg vil konsentrere meg om deler av hans kodeteori. Jeg redegjør først for begrepene klassifisering og innramming, samt kolleksjonskode og integrasjonskode slik Bernstein selv diskuterer dem. Deretter går jeg over til kort å vise hvordan andre har brukt begrepene i en norsk kontekst. Jeg klargjør også underveis hvordan jeg selv har brukt begrepene i mine analyser.²⁶

Klassifisering og innramming som analyseverktøy

Formell skolekunnskap blir i følge Bernstein realisert gjennom tre ”meldingssystem”: curriculum, pedagogikk og evaluering. *Curriculum* betegner det som regnes som gyldig kunnskap, *pedagogikk* det som gjelder gyldig overføring av kunnskap, og *evaluering* det som regnes som gyldig realisering av kunnskapen (fra eleven). Curriculum forstås bredt, og Bernstein forklarer dette nærmere som forholdet mellom tid og innhold. Både hvor lang tid hvert innholdselement får, forholdet mellom obligatorisk og ikke-obligatorisk innhold, og forholdet mellom ulikt innhold. I tillegg bruker Bernstein begrepet ”pedagogisk kode” som betegner underliggende prinsipper bak curriculum, pedagogikk og evaluering, og begrepene klassifisering og innramming som analyseverktøyene for å undersøke dette nærmere (Bernstein, (2003a:85-88).

²⁵ Atkinson et al (1995) og Savdonik (1995) har utgitt viktige antologier. Det har deretter vært Bernsteinkonferanser i Lisboa, Cape Town og Cambridge som alle har resultert i antologier (Morais et al, 2001, Muller et al, 2004, Moore et al, 2006). Også i Norge har Bernstein hatt stor betydning og innflytelse. På midten av 1990-tallet var Bernstein prof. II i Tromsø. I denne perioden var det fire doktorgradskandidater som fikk veiledning av ham. Sylvi Stenersen Hovdenak, Oddbjørn Stenberg og Veslemøy Wiese fikk veiledning i Tromsø, mens Rita Riksaasen fikk veiledning av ham da hun hadde studieopphold i London. Disse har publisert en antologi om Bernstein i norsk forskning. (Hovdenak et al, 2007). Alle seks bøkene viser stor spredning empirisk og tematisk.

²⁶ Se også flere diskusjoner knyttet til min bruk av Bernsteins begreper i metodekapitlet (kapittel 4).

Bernstein er influert av Durkheim i valg av begrepet klassifisering, og symbolsk interaksjonisme når det gjelder begrepet innramming (Bernstein sitert i Sadovnik, 1995:27). Slik Bernstein bruker begrepet, viser *klassifisering*, ikke til innholdet i kategorier, men til *relasjoner* mellom kategorier. Begrepet viser også til både styrken i grensearbeidet og atskillelsen mellom ulike kunnskapstyper eller kunnskapsdomener (Bernstein, 2003a). Klassifiseringen styrer også hvilke diskurser som er dominerende, og hvordan relasjonene mellom diskurser er (Bernstein, 2000). Slik begrepet klassifisering vanligvis brukes, handler det om skillelinjer mellom fag. I grunnskolen vil en oppdeling av timeplanen i matematikk, engelsk og norsk, vise en sterk klassifisering mellom fag, mens det i prosjektarbeid eller på temadager som oftest er flere fag involvert, og grenselinjene mellom de ulike fagene er svakere. Hvis temaet er middelalder, kan for eksempel både historie, samfunnsfag, kunst og håndverk og norsk samarbeide om et felles læringsmål. Også i faget pedagogikk, som jeg studerer i denne avhandlingen, har det i ulike perioder vært en svak klassifisering mot fag som religion, psykologi, historie og sosiologi. Bernstein (2003a) bruker begrepet klassifisering ikke bare mellom ulike teoretiske fag, men også mellom hverdagskunnskap og akademisk kunnskap, og mellom yrkesfaglig og akademisk kunnskap. I alle tilfellene skilles det mellom sterk og svak klassifisering avhengig av hvor atskilte kategoriene er fra hverandre. Jeg anvender begrepet på en sensitiviserende måte (Bernstein, 2003d:9). Gjennom nærlesning av empirien har jeg forsøkt å beskrive *hvilke* kunnskapskategorier som er sentrale i de ulike casene, i de ulike utdanningene, og relasjonen mellom disse kategoriene. For å presisere bruken av begrepet har jeg forsøkt å systematisere operasjonaliseringen i tabellen under.

Tabell 2. Klassifisering.

TEORI OG BEGREPER	I denne avhandlingen:
Kunnskap og praksiser og relasjonen mellom dem	
- a) Klassifisering mellom typer kunnskap innad i fagene.	(Bernstein 2003a): Kategoriene ble først laget basert på empiri, for eksempel kunstnerisk, praktisk og spirituell kunnskap. I neste omgang ble disse kategoriene diskutert opp mot typer kunnskap beskrevet i ulike opplæringsmodeller (for eksempel akademisk, og praktisk kunnskap).
- b) Klassifisering mellom ulike fag.	(Bernstein 2003a): Klassifisering mellom fagene ved lærerutdanningen, for eksempel mellom matematikk og kroppøving.
- c) Klassifisering mellom skolefag, pedagogikk og praksisbesøk.	(Bernstein 2003a): Klassifisering mellom arbeidsplass og utdanning.

Bernsteins begrep *innramming* er litt vanskeligere å få tak på. Riksaasen (1999) beskriver klassifikasjon som *hva* og innramming som *hvordan* (fag og didaktikk). Bernstein sier selv at innrammingen betegner formen på konteksten der kunnskapen overføres og mottas, samt hvor markert grensen er mellom hva som kan, og hva som ikke kan bli overført i undervisningen (Bernstein, 2003a: 88). Han sier videre at innrammingen “regulates the *modality* of the socialization *into* the classification *and* to the response to it” (Bernstein, 2003a:25). Det handler nærmere bestemt om bredden i valgmuligheter og graden av kontroll lærer og elev har over *seleksjonen-, organiserings-, timingen- og tempoet* på kunnskapen som blir overført i en pedagogisk setting (Bernstein 2003a:89[Min oversettelse]). Eksempler som blir gitt, skildrer om læreren styrer timens innhold og tempo, eller om det åpnes for at elevene/studentene kan være med å bestemme hvor grensen skal gå. I det første tilfellet er innrammingen, dvs. kontrollen sterk, i det andre tilfellet svak (Bernstein, 2003a).²⁷ Her er innrammingen begrenset til klasserommet og relasjonen lærer-elev. “Frame” blir beskrevet som “the specific pedagogical relationship of teacher and taught” (Bernstein, 2003a:88-89). I omtalen av artikkelen om ”classification and framing” (som jeg har vært mest inspirert av) sier Bernstein (2003d:8) at han ønsket å utvikle to begreper som

“..could operate analytically at different logical levels and which could hold together (it is somewhat ridiculous, but one has to add here not in a functionalist way), structural and interactional levels that change could be initiated at either level[...] .It was important that such concepts could be applied to a range of transmission agencies (minimally to the family and to education)”.

Innramming kan altså brukes på andre nivå, og innrammingen kan også være *intern eller ekstern* (Bernstein 2003c). Den interne innrammingen gjelder relasjonen i en bestemt pedagogisk kontekst, som eksempelet over, som gjelder kontrollen i forholdet mellom lærer og elev, eller høyskolelærer og student, mens den eksterne innrammingen gjelder hvordan den pedagogiske konteksten er styrt av en ytre kontekst, for eksempel stat og politikk og strømninger i det offentlige. Bernstein legger i flere av artiklene sine ikke vekt på denne eksterne innrammingen, men i Volume 4 definerer han dette som styrken av innrammingen mellom den pedagogiske konteksten og konteksten utenfor denne (Bernstein 2003c:36ff; Riksaasen 1999:30). Mens mange studier legger stor vekt på den interne innrammingen, og forholdet mellom lærer og elev, er både den interne og den eksterne innrammingen sentral i denne avhandlingen.²⁸ I denne avhandlingen har jeg operasjonalisert innramming slik:

²⁷ Begrepet innramming utvides videre i en *instruksjonsdiskurs og en regulerende diskurs* i Bernstein (2000:11-14), men jeg har ikke forholdt meg til denne utvidelsen i mine analyser og går derfor ikke gjennom dette her.

²⁸ Hvis innrammingen er sterk, reduseres, i følge Bernstein, elevens kontroll over hva, når og hvordan han får overlevert kunnskap, mens en sterk klassifisering reduserer lærerens makt over hva han skal overføre.

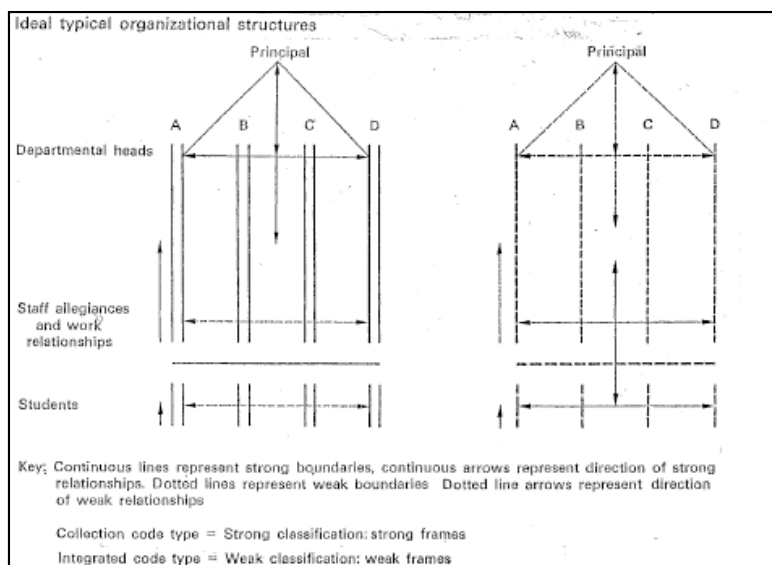
Tabell 3. Innramming.

Innramming	I denne avhandlingen:
- Ekstern innramming (Bernstein 2003c)	Føring fra lover, rammeplaner og fagplaner.
-Intern innramming (Bernstein 2003a)	Føring fra høyskolelærer på lærerstudent og fra lærerstudent på elev når det gjaldt innholdet i fag (læringsteorier og geometri), arbeidsmåter og didaktikk.

Kolleksjonskode og integrasjonskode

Tett sammen med begrepene klassifisering og innramming hører også Bernsteins begrep *kolleksjonskode* og *integrasjonskode*. Hvis det er sterke grenser mellom ulike kunnskapsområder, altså en sterk klassifisering, kaller Bernstein (2003a:90) det for en kolleksjonskode, mens dersom det er et forsøk på å redusere styrken på klassifiseringen, kaller han det en integrasjonskode.²⁹ Bernstein nevner europeiske-, engelske- og amerikanske varianter av kolleksjonskoder på videregående- og universitetsnivå, der graden av klassifisering er sterk, men innrammingen varierer, mens eksemplene han gir på integrasjonskoder er hentet fra barneskolenivå og visse eksperimentalskoler der graden av klassifisering er svak, men styrken av innrammingen kan variere. Illustrasjonen på neste side viser to idealtypiske organisasjoner.

²⁹ Kolleksjonskoden kan for eksempel være spesialisert. *Spesialisert* vil si hvis man har fordypning i få fag, som for eksempel et masterstudium i sosiologi eller profesjonsstudium i psykologi. Den spesialiserte kolleksjonskoden kan igjen deles inn i "ren" og "uren" kolleksjonskode avhengig om fagene kommer fra et felles kunnskapsunivers (for eksempel kjemi og matematikk), mens en uren kolleksjonskode vil si at man velger fag fra ulike kunnskapsunivers slik som religion, matematikk og norsk. Bernstein karakteriserer sosialiseringen inn i en kolleksjonskode som lang, og hvor man gradvis utvikler lojalitet til ett fag, og hvor "mysteriet med faget", eller hva som er karakteristisk for faget avsløres sent. En *ikke-spesialisert kolleksjonskode* vil derimot si at man kan velge flere fag, eller man kan velge flere småemner som man kombinerer uavhengig av fag(kursbasert eller fagbasert). *Integrasjonskoden*, en svak klassifisering mellom fag, kan også deles inn i to, avhengig om integrasjonen er *lærerbasert (en lærer)* eller *lærerbaserte (flere lærere)* (Bernstein, 2003). De lærerbaserte deler han igjen inn i to avhengig om det er snakk om integrering *innad* i et fag eller *mellom* fag.



Kilde: Bernstein 2003a:105

Med en kolleksjonskode vil kunnskapen bli overlevert gjennom hierarkier, mens med en integrasjonskode vil samarbeidet foregå mer horisontalt, avhengig av jobbsituasjonen (Se illustrasjonen over). Ved at samarbeidet foregår på tvers av fag, med en integrasjonskode (for eksempel gjennom tverrfaglige prosjektarbeid), blir de enkelte lærernes ideologi og tenkning om undervisningen mer eksplisitt. Dette fordi det nå må være en annen felles overordnet idé enn fagdisiplinens logikk som styrer hva slags kunnskap som skal trekkes inn. Bernstein nevner en rekke utfordringer ved en integrasjonskode, blant annet at man må være enige om den integrerende ideen og den må være eksplisitt:

”the integrated code will only work when there is a *high* level of ideological consensus among the staff.” (...). ”Integrated codes at the surface level create weak or blurred boundaries, but at bottom they may rest upon closed explicit ideologies. Where such ideologies are not shared, the consequences will become visible and threaten the whole at every joint” (Bernstein 2003a:107).

Ved en integrasjonskode vil man i følge Bernstein måtte få en større homogenitet i lærerpraksisen både når det gjelder pedagogikk og evaluering. Skjønnets til læreren vil bli mindre enn ved kolleksjonskoder, men elevens skjønn vil kunne bli større.³⁰ Han sier også at hvis klassifiseringen og innrammingen er svak, så må det hele holdes sammen ved hjelp av en ideologi. Bernstein hevder derimot at kolleksjonskoden muliggjør at staben har ulike ideologier siden disse sjelden vil komme til uttrykk pga. sterk innramming mellom “hverdagskunnskap” og skolebasert kunnskap,

³⁰ Bernstein hevdet at skolen i hvert fall i England beveget seg mot en integrasjonskode: ”Such emphasis upon varies ways of knowing, rather upon the attaining of states of knowledge, is likely to affect, not only the emphasis of the pedagogy, but the underlying theory of learning” (Bernstein, 1972:200).

og slik mellom det private og det offentlige. Det private vil være med andre ord være irrelevant innenfor en kolleksjonskode. Sammenfattet sier han:”Collection codes have explicit and strong boundary maintaining features and they rest upon a tacit ideological basis. Integrated codes have implicit and weak boundary maintaining features and they rest upon an explicit and closed ideological basis” (Bernstein, 2003a:109). Dette er som sagt idealtypiske organisasjoner. I denne avhandlingen blir dette begrepsparet diskutert mer i detalj i kapittel 8 som en videreutvikling av institusjonsanalysen. Operasjonaliseringen gjengis under:

Tabell 4. Pedagogiske koder.

Kunnskap, frihet og kontroll (Institusjonsanalyser)	
- Kolleksjonskode og integrasjonskode	(Bernstein 2003a) Er det en sterk klassifisering og sterk innramming mellom casene, eller er det forsøk på å redusere styrken på klassifiseringen mellom casene?

Bernsteins kodeteori har i Norge blitt brukt til å undersøke flere ulike undervisningssituasjoner, men hat ut fra det jeg har funnet ut, vært lite brukt på lærerutdanningen. Beck (2006) Wiese (2007) og Haugen (2007) bruker begrepene klassifikasjon og innramming i sine analyser, men på andre empiriske felt enn lærerutdanningen.³¹ Riksaasens (1999) avhandling er derimot svært relevant for mitt prosjekt.³² Hun sammenligner allmennlærerutdanningen med førskolelærerutdanningen ved hjelp av Bernsteins begrep klassifikasjon og innramming (selv om synlig og usynlig pedagogikk for henne er viktigere begreper). På bakgrunn av klasseromsobservasjoner studerer hun pedagogikk og veiledning av studenter i praksis (i institusjonene Dal, Fjell, City, og Academy). Gjennom intervjuer med høyskolelektorer analyserer hun undervisning i utvalgte tema i norsk, kristendom, forming og naturfag. For å se nærmere på hvordan studentene utvikler ulike perspektiver på undervisning i løpet av studietiden intervjuer hun studenter i begynnelsen og slutten av lærerutdanningen. Hun finner at *lærerutdanningen* har en

³¹ Mens Haugens (2007) tilnærming minner om Riksaasens, minner min kanskje mer om Becks (2006). Haugen (2007) analyserer ett av læringstrategiprinsippene til CRISS-prosjektet: *å bygge på elevens bakgrunnskunnskap*. Haugen er da spesielt opptatt av hvordan prinsippet blir fortolket og brukt av lærere som følger dette programmet (CRISS). For å analysere dette bruker hun Bernsteins kodeteori og spesielt klassifiseringen mellom skole- og hverdagskunnskap, samt innrammingen av evalueringskriterier. Hun finner alle fire variantene (C-F-, C+,F+, C-F+,C+F-). Skole- og hverdagskunnskap, er som hos Riksaasen, også her klassifiseringskategoriene. Her er kategoriene gitt på forhånd ut fra problemstillingen. Beck (2006, 2007) sier selv at han i sin avhandling har en åpen tilnærming til begrepene klassifisering og det han kaller ramme (innramming). Han hevder at begrepene i Bernsteins kodeteori ikke bare gir aktørene i modellene frie valg, men også at leserne innbys til fri og kreativ bruk av Bernsteins modeller og begreper” (Beck, 2007:255). Wiese (2006, 2007) knytter begrepene klassifisering og innramming til hvordan elever og deres væremåter ble kategorisert av lærere, og hvordan de karakteriserer seg selv.

³² Også Afdal (2012) bruker Bernstein i sin studie av lærerutdanningen, men hun studerer ikke lærerutdannere. Jeg vil derfor ikke gjennomgå denne studien her.

synlig pedagogikk med lærerstyrt undervisning, teoretisk vinkling og en sterk avgrensning mellom skolekunnskap og ”hverdagskunnskap”. Generelt finner hun en lærerutdanning preget av en sterk klassifisering og en sterk innramming og en hierarkisk ordning mellom lærer og student. Rekkefølgen og beskrivelsen av en typisk dag er lærerstyrt. Ofte startet dagen med studentframlegg, deretter en forelesning hvor foreleser gjerne svarer på spørsmålene selv, og så tilslutt summe grupper mot slutten. Spørsmålene som ble stilt var gjerne teoretiske. I *førskolelærerutdanningen* finner hun derimot mer usynlig pedagogikk. Her var studentene mer deltagende i å bestemme rekkefølgen på dagen, de stilte flere spørsmål og trakk inn egne erfaringer. Hun fant en svak klassifisering, en svak innramming og mindre hierarkisk oppbygning. Lærerne trakk inn for eksempel inn kunst og drama i teoretiske fag.

Riksaasen (1999) er spesielt opptatt av klassifiseringen mellom skolekunnskap og hverdagskunnskap. Dette blant annet fordi disse begrepene er nært knyttet til usynlig og synlig pedagogikk som er hennes hovedbegreper fra Bernstein. I analysen bruker hun begrepet hverdagskunnskap forstått som studentenes erfaringer og praksis, og skolekunnskap som teoretisk kunnskap eller pensumrelatert kunnskap. Min åpne bruk av begrepene klassifisering og innramming skiller seg fra hennes. Jeg anvender begrepet innramming også på et eksternt nivå og jeg er ikke bare interessert i om klassifikasjonene eller innrammingen er sterk eller svak, men også *hvilke* klassifiseringer og innramminger som er sterke og svake. Denne tilnærmingen til Bernsteins teori forsvares under.

Bernsteins klassifisering og innramming som sensitiviserende begreper

I innledningen forklarer Bernstein (2003d:1) hvor ulik tilnærmingen hans har vært i arbeidet med språkteorien og kodeteorien. I arbeidet med språkkodene *startet* han med begreper som utvidet og begrenset språkkode, og betydningen av sosial klasse. Innholdet ble deretter studert empirisk. I arbeidet med kodeteorien ville han derimot *finne fram til* begreper. Han holdt analysen lenge på mikronivå før han klarte mer enn å hinte om makro og institusjonelle nivå. Han peker i tillegg på egne mangler når det gjelder forholdet mellom koder, ideologier og økonomiske strukturer, som han da ikke anser som ferdige (Bernstein, 2003d).

I avslutningen av artikkelen “Classification and framing” sier Bernstein (2003b) litt om hvordan han ønsker at begrepene og teorien hans skal brukes. Han håpet på å både få fram en typologi med ulike utdanningskoder, noe som belyser det gjensidige forholdet mellom organisasjons- og kunnskapsegenskaper, muligheten for å bevege seg fra mikro til makro, og å koble mønstre fra indre og ytre forhold, og også mulighetene for å diskutere både endring og bevaring. Han håpet

også at det var mulig å få fram tause dimensjoner under ulike utdanningskoder. Han sier at tilnærmingen kan undersøkes ved hjelp av ulike metoder og med Blumer (1954), at de i dialog med empiri kan raffineres:

Then, as now I am not very concerned about flaws in the analysis, or ambiguity in the structure of the concepts. So long as the analysis keeps moving, I believe that I can clear up some of the conceptual mess. In fact, of course, one rarely can do this without research. Conceptual elegance is attractive, but only when it has the living quality which comes from empirical exploration (Bernstein, 2003:4)

Han understreker at begrepene kan utforskes gjennom ulike metoder, og at bruken av begrepene er avhengig av empirien. Som Bernstein (2003d:9) selv sier kan begrepene brukes sensitiviserende: "It is the case that, because the concepts are defined without reference to content, the analysis has limitations. Yet they do create the possibility of sensitive analysis".

Ulikhetene mellom RSH og HiO skal slik ikke beskrives bare i forhold til om det er svak eller sterk klassifisering, men *hvilke* av kategoriene klassifiseringen (graden av grensedragning mellom ulike typer kunnskap) er sterk og svak i forhold til, og også *innholdet* i de ulike kategoriene. Dette innholdet må derfor beskrives nærmere. Jeg skal videre se nærmere på hvilke av skolene som har en sterk og en svak innramming (graden av kontroll i ulike relasjoner), men også her *hvilke* innramminger som er sentrale i de ulike skolene.

Kunnskap, frihet(er) og tradisjonsoverlevering i ulike opplæringsmodeller

For å kunne diskutere resultatene jeg kom fram til opp mot teorier som er mer konkret rettet mot lærerutdanningen, har jeg i neste lesning av empirien diskutert funnene i forhold til ulike opplæringsmodeller (Schön 1987; Handal og Lauvås 1999; Jensen 1999; Nielsen og Kvale 1999; Freidson 2001; Moore 2004; Grimen 2008; Skagen 2009; Havnes 2011). I litteraturen har det vært skissert en rekke ulike idealtypiske opplæringsmodeller der synet på forholdet mellom opplærer, den som skal lære noe, og miljøet rundt har vært forsøkt løst på ulike måter (I litteraturen brukes mange ulike betegnelser som ekspert-novise, mester-svenn, lærer-elev). Noe av denne problematikken som diskuteres, angår altså forholdet mellom studentens individuelle frihet og høyskolelæreres ønske om å viderefremme en tradisjon ("kontroll"). Dette innebærer også en diskusjon om hvilken type kunnskap som skal vektlegges og også hvem som skal lære denne bort.

Under vil jeg forsøke å skissere noen idealtypiske opplæringsmodeller slik de har vært skildret hos teoretikere og forskere på feltet. For at modellene skal bedre kunne tilpasses til min analyse har

jeg i skildringen og systematiseringen av disse ulike opplæringsmodellene pekt på tre relasjoner som er viktig for å skille modellene fra hverandre:³³

1. Forholdet mellom arbeidsplass og utdanning
2. Forholdet mellom ulike former for kunnskap som skal tilegnes
3. Forholdet mellom tradisjon og individuelt frihetsrom

I ulike former for mesterlære beskrives forholdet mellom arbeidsplass og utdanning vanligvis som nært knyttet sammen ved at yrket står i sentrum.³⁴ Mye eller all opplæring foregår i tilknytning til arbeidsplassen, og kunnskap som direkte kreves i yrket er den viktigste kunnskapen. Mesteren eller arbeidsfellesskapet er de kompetente og erfarne, og skal vise nybegynneren hvordan yrket skal utøves. Opplæringen foregår i stor grad gjennom handling (Jensen 1999; Nielsen og Kvale 1999; Lave og Wenger, 1991 og 2003; Moore 2004; Skagen, 2009). De ulike mesterlæremodellene skiller seg fra hverandre blant annet i forhold til graden av selvstendighet og medvirkning som den som opplæres sies å ha. I forholdet mellom tradisjon og individ har enkelte karikerte mesterlæremodeller blitt skissert som en svenn som kopierer en mester (for eksempel Moore, 2004), mens for eksempel Schön (1987) beskriver opplæringen av en cellist som i første omgang kopierer sin mester, men som i det cellisten behersker dette, blir bedt om å finne sitt eget uttrykk. Mesterlære ble tidligere forbundet med opplæring av håndverkere, men brukes nå også til å beskrive opplæring hos musikere, kunstnere eller helt andre yrker som selgerlæringer, idrettsutøvere eller forskere (Nielsen og Kvale 1999a, 1999b). Også lærerstudentenes opplæring i praksisperiodene slik den beskrives hos høyskolelærerne kan kalles en form for mesterlære der studenten lærer av den mer erfarne øvingslæreren, høyskolelæreren og praksisfellesskapet.

Handling-refleksjonsmodellen (Handal og Lauvås 1983, 1999, 2007) settes ofte opp som en motpol til mesterlæremodellen, spesielt når det gjelder relasjonen opplærer og opplærende, eller det jeg har kalt forholdet mellom tradisjon og individuelt frihetsrom (Skagen, 2009). I denne modellen skal veileder ta utgangspunkt i *kandidatens* egne kriterier for hva som er god undervisning, ikke

³³ Analysen som er gjort ved hjelp av Bernsteins begrep om innramming kan knyttes til forholdet mellom arbeidsplass og utdanning (relasjon 1) i opplæringsmodellene. Spesielt er det interessant å se på ulikheter mellom opplæringen høyskolelærerne gir på høyskolen og på besøk i praksisskolene. Bernsteins begrep klassifisering ble brukt for å se på grenseopdragningen mellom ulike former for kunnskap innad i casene matematikk, pedagogikk og praksisbesøkene, men også i grensedragningen mellom casene. Dette kan diskuteres videre opp mot opplæringsmodellene (relasjon 2). Til slutt har jeg brukt Berger og Luckmanns institusjonsteori i analysen av forholdet mellom tradisjon og individ. Også dette har vært diskutert i litteraturen om opplæringsmodeller (relasjon 3). Hvordan de ulike teoretiske tilnærmingene er brukt sammen er forsøkt systematisert i tabellen sist i kapitlet.

³⁴ Et forsøk på å avgrense begrepet fra andre læringsformer og definisjoner gjør Nielsen og Kvale i innledningen til boken *Mesterlære* (1999). Hos dem innebærer mesterlære at den lærende deltar i et praksisfellesskap, at man der tilegner seg en faglig identitet, at man lærer gjennom handling, og at man evalueres gjennom praksis. Ved å vektlegge *praksisfellesskap* framfor en mer hierarkisk beskrivelse der mesteren er øverst, er Nielsen og Kvale inspirert av Lave og Wengers (1991) situerte læringsmodell i definisjonen.

veileders. I følge Sundli (2001) og Riksaasen (2007a) bruker de fleste veiledere for lærere i Norge dag en strategi basert på denne modellen.³⁵ Modellen vektlegger sterkt at studenten skal finne sitt individuelle uttrykk. På baksiden av boken fra 2007 står formålet deres beskrevet slik: ”Det sentrale temaet hos Lauvås og Handal er hvordan man kan veilede for å utvikle den enkeltes ”praktiske yrkesteori”, slik at den danner et stadig mer rikholdig og reflektert grunnlag for handling. Modellen deres fokuserer på studentens individuelle utvikling, deres teorifundering, samt bevisstgjøring og utvikling av det de kaller ”praksisteori” i 1983 og 1999 og ”praktisk yrkesteori” i 2007:

”I denne boken bruker vi uttrykket praksisteori om en persons private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis. Det betyr for det første at ”teori” i denne betydningen er et individuelt fenomen som fortløpende bygges opp gjennom en serie forskjellige hendelser (som for eksempel praktisk erfaring, lesning, lytting, observasjon av andres praksis) sammenflettet med viktige verdier og idealer hos personen selv. En praksisteori er dermed ikke et vitenskapelig begrep som anvendes for logisk forklaring eller forutsigelse. (Handal og Lauvås, 1983:14 i Sundli 2001: 75-76).

Studentens praksisteori sies å være styrende for handlinger i praksis, derfor blir denne mer vektlagt enn handlingene som er utført. Veiledningen skal legge vekt på det Handal og Lauvås kaller *forveiledning, eksemplarisk prinsipp, metakommunikasjon og støtteklima med intellektuell utfordring*. I forveiledningen er veiledningsdokumentet viktig. Her klargjøres studentens intensjoner og verdier, og alternativer vurderes. Veilederen kan også sammenligne studentens intensjoner og realiteter. Med eksemplarisk prinsipp menes å lete etter det allmenne i det spesielle. Veileder kan hente eksempler fra undervisningen som tas opp til drøfting. Han skal også være en ”støttende hjelper”. Det er ikke ”riktig” praksis” som står i fokus, men ”reflektert praksis”. Refleksjon står i sentrum, mens kontrollaspektet avvises i stor grad. Handal og Lauvås sier selv at de er inspirerte av Schön og hans vekt på refleksjon (Handal, 2007:26). I følge Waks (1999) ble Schöns begrep om ”reflekterende tenkning” og ”reflekterende praksis” et moteord i profesjonsstudier men også i lærerutdanningen på slutten av 80-tallet.

En akademisk opplæringsmodell skiller seg svært fra mesterlæremodellen i relasjonen arbeidsplass og utdanning. Yrket eller arbeidsplassen ”den opplærende” skal ut i er her ikke sentralt i opplæringen, derimot vektlegges studentens evne til en kritisk refleksjon over forskning og teoretisk kunnskap (Grimen 2008; Havnes 2011).

³⁵ I Cappelen Damms nyttegjivelse understøttes dette: ”To av pionerene innenfor veiledningsfeltet har nå revidert sin bok *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Dette har vært en av de mest leste bøkene om veiledning det siste tiåret, og veiledningsstrategien som forfatterne har utviklet - i denne boken, i *På egne vilkår og i Kollegaveiledning i skolen* - har hatt stor innflytelse på både den praktiske og teoretiske utviklingen av veiledningsfeltet” <http://www.cappelandamm.no/main/katalog.aspx?f=7148&isbn=9788202198800>.

En fjerde opplæringsmodell, *profesjonsutdanningen*, kan skisseres som en mellomting mellom den akademiske- og mesterlæremodellen, siden opplæringen gjerne foregår delvis på en høyskole/universitet og delvis på arbeidsplassen, selv om tiden brukt på arbeidsplass og skole i opplæringen varierer fra land til land og fra profesjon til profesjon (Burrage, 1993).³⁶ I Freidsons (2001) beskrivelse av hva som kjennetegner en profesjon, blir kontroll over eget arbeid (autonomi) understreket som et viktig kjennetegn. Dette privilegiet kan godtas av befolkningen på grunn av to viktige underliggende ideer om profesjoner: 1) at arbeidet er så spesialisert at det krever en spesiell trening og erfaring og 2) at det ikke kan bli standardisert på grunn av et stort innslag av skjønn (Freidson 2001: 17). Mer presist knytter han profesjonene til skjønnsmessige spesialiseringer der *formalkunnskap* utgjør en stor grad av i opplæringen. Profesjonens arbeid kaller han *mentalt skjønnarbeid*.³⁷ Grimen (2008) peker på at det er ulike idealtyper for integrering av kunnskap i disiplinene og i profesjonene. Mens teorien er basisen for integreringen av kunnskapen i disiplinutdanninger, er den praktiske anvendelsen eller yrkesutøvelsen sentralt for integreringen av kunnskap i profesjonsutdanninger. I følge Havnes (2011:4-5) tenderer disse to utdanningene mot to ulike dyadiske modeller der disiplinutdanningene konstitueres i relasjonen mellom utdanning og teoretisk og empirisk forskning, mens profesjonsutdanningene konstitueres i relasjonen mellom utdanning og praksisfeltet. Havnes trekker også fram at studentene ved en profesjonsutdanning skal lære seg “en generell profesjonskompetanse (forankret i teoristudier og forskningsbasert kunnskap om profesjonene) og spesifikke operative ferdigheter og handlingsdyktighet (gjennom deltakelse i praktisk yrkesutøvelse).”³⁸ Han sier videre at koblingene mellom de konkret-operative og de generelle aspektene ved profesjonskompetansen dermed vil prege grunnutdanningene (Havnes 2011: 16).

De idealtypiske opplæringsmodellene brukes ikke som et utgangspunkt i denne studien, men de peker på aspekter ved opplæringen som er verdt å undersøke nærmere. Hvordan de to

³⁶ Burrages artikkel (1993) er både historisk og komparativt orientert og beskriver detaljert utviklingen av profesjonsutdanningene jus, medisin og ingeniør, der England, Frankrike og USA sammenlignes. Et av funnene er at framveksten av utdanningene og vektleggingen av type kunnskap varierer både historisk og mellom land. Mens for eksempel jusutdanningen i England var dominert av praksisfeltet, var den i Frankrike dominert av staten, og i USA av universitetene. Som vist i kapittel 2 gjelder dette også ulike lands lærerutdanninger.

³⁷ *Manuelt skjønnarbeid* knytter han til håndverk der arbeidet i stor grad baseres på opplæring i praktisk kunnskap, mens en tekniker befinner seg i følge Freidson mellom profesjoner og håndverk, hvor hovedvekten legges på praktisk kunnskap, men hvor det også er innslag av formalkunnskap. *Mekanisk spesialisering* kjennetegnes av fravær av individuelt skjønn. Det er en type arbeid som kan utføres av de fleste voksne, og som er avhengig av kunnskap og begreper man stort sett tilegner seg i hverdagslivet.

³⁸ Dale (2001) uttrykker dette på en lignende måte. Han hevder at en innenfor et profesjonsideal bør mestre: “..teknisk dugleik systematisert i lærerans kunst, praktisk pedagogisk kunnskap og vitkapsorientert utdanningsteori (Fossoy og Sataoen, 2010:193).

lærerutdanningene forholder seg til 1) relasjonen mellom arbeidsplass- utdanning, 2) relasjonene mellom ulike typer kunnskap, og 3) relasjonen tradisjon- individ, er sentralt i denne analysen. I studien min av opplæringen ved matematikk- og pedagogikkfaget er det for eksempel interessant å se nærmere på den eventuelle spenningen mellom ulike opplæringsidealer for disse fagene, siden begge undervises i ved både en lærerutdanning og på universitetet. Opplæringen ved begge lærerutdanningene foregår delvis på høyskolen og delvis på grunnskolen, så forholdet arbeidsplass-utdanning er viktig. Også i hvor stor grad høyskolelærerne er opptatte av å videreformidle tradisjoner til studentene sine, eller om de vil at studentene selv skal finne “sin egen vei”, er interessant å se nærmere på. For å studere forholdet mellom arbeidsplass og utdanning (relasjon 1) belyses dette ved hjelp av Bernsteins begrep om innramming. Ulike former for kunnskap (relasjon 2) belyses gjennom Bernsteins begrep klassifisering, og jeg har brukt Berger og Luckmanns institusjonsteori i analysen av forholdet mellom tradisjon og individ (relasjon 3).

Institusjonsbegrepet til Berger og Luckmann – Dialektikken mellom kontroll og frigjøring

For å kunne sette sammen analysen av de tre casene til en helhetlig institusjonsanalyse har Berger og Luckmanns (2011) institusjonsteori vært svært viktig. Delene av denne teorien som jeg bruker, bygger på Gehlen (Berger og Luckmann, 2011: 69-70 fotnote 16, 18 og 19).

På den ene siden framhever Berger og Luckmann (2011) at enhver institusjon kontrollerer og legger føringer på menneskelig handling. Med “kontroll” mener de da ikke bare eksplisitte sanksjoner, men også mer subtile føringer som ligger i enhver institusjonalisering eller sosialisering:

Ved sin blotte eksistens kontrollerer også institusjoner menneskelig atferd ved å sette opp på forhånd definerte atferdsmønstre som kanaliserer atferden i en retning, selv om det er teoretisk mulig å gå i mange andre retninger. Det er viktig å understreke at denne kontrollerende egenskapen er innebygget i institusjonaliseringen som sådan, og at den ikke har noe å gjøre med spesielle sanksjonsmekanismer som er opprettet spesielt for å støtte en institusjon. (Berger og Luckmann, 2011:70-71).

Berger (1971:3) utdyper dette videre:

Coercion and external controls, however are only incidental aspects of society's impositions of order. Beginning with language, *every* social institution, no matter how “nonrepressive” or “consensual” is an imposition of order”.

Men de hevder at institusjoner også virker “frigjørende” i den forstand at det å følge tradisjoner kan ta fokuset vekk fra noen handlinger eller avgjørelser slik at man er fri til å bruke energien på

andre og kanskje mer nødvendige avgjørelser. Ved å frigjøre et handlingsrom kan tradisjoner og vanehandlinger fremme innovasjon.

Og ved å sørge for en stabil bakgrunn der den menneskelige aktiviteten kan utføres med et minimum av beslutninger, frigjør den energi til avgjørelser som av og til kan være nødvendige å ta. Med vanemessige handlinger som bakgrunn, åpnes det med andre ord opp for at nytenkning og overveielser kan komme i forgrunnen (Berger og Luckmann, 2011:69-70).

Berger, med referanse til Gehlen, hevder videre at uten at en "bakgrunn" har blitt dannet, kan det heller ikke forekomme en "forgrunn" for refleksjon og meningsfull handling, noe som understreker dialektikken. En institusjon er i følge denne teorien alltid både frigjørende og kontrollerende:

Only if this "background" has been produced can there be a "foreground" for deliberate, reflective, purposeful actions. In other words, the burden of human living would be too heavy without a "background" of routinized activity the meaning of which is taken for granted. Out of the many possible ways of actualizing a meaningful world the institutions select a few which, in well-integrated societies, are subjectively experienced as the only conceivable ones" [...] At the same time, it retains openness insofar as man can change and even deny the structures which he himself has produced" (Berger og Kellner, 1965:112).

Selv i en institusjon med svak klassifisering og svak innramming innebærer altså institusjonalisering i dette perspektivet at en tradisjon legger føringer på medlemmene og at det ut fra denne kunnskapsoverleveringen skapes et frihetsrom. Forholdet mellom individet og det kollektive, mellom overføring av tradisjoner og selvanning, og det jeg tidligere har kalt forholdet mellom frihet og kontroll er slik sentral i denne institusjonsteorien. Mens tradisjoner og vanehandlinger blir skissert som bakgrunn, skisseres forgrunnen som det innovative og kreative som muliggjøres. Ulike institusjoner fremmer spesifikke relasjoner mellom begrensning og frigjøring, men vektleggingen er ulik i ulike institusjoner, og relasjonene og vektleggingen endres historisk. Det er viktig å understreke at det er et gjensidig forhold mellom forgrunn og bakgrunn. Alle bakgrunner åpner noen former for handlinger og lukker andre.

Når det gjelder "kontroll" knyttet til lærerutdanningen, kan en hevde at en eksplisitt kontroll ikke er så omfattende. Studentene blir stort sett ikke møtt med eksplisitte sanksjoner for manglende oppmøte, eller for å ikke være forberedt til undervisningen. Det kan kanskje også hevdes at kontroll i form av tradisjonsoverføring også har blitt mindre. Berger og Kellner (1965) gjengir Gehlen som i sin samfunnsanalyse hevder at "det moderne liv" i stor grad kan karakteriseres som "subjektivt" og "de-institusjonalisert". I Berger og Luckmanns teori er likevel sosialiseringen inn i og tradisjonsoverføringen av slike "de-institusjonaliserte" holdninger en form for kontroll og gir i deres terminologi studentene en form for bakgrunn som igjen fremmer og muliggjør en innovativ forgrunn.

I denne avhandlingen er det nettopp forholdet mellom disse ulike formene for bakgrunner og forgrunner i de to institusjonene som jeg studerer. Måten kunnskapen i fagene er klassifisert på og måten utdanningene er eksternt og internt innrammet på, vil i sin tur påvirke hva som formidles som viktige tradisjoner som overleveres, og hva slags frihets- og handlingsrom som overlates til studentene. Det er slik interessant å se nærmere på hvilke læringsteorier, arbeidsmetoder og fagkunnskap som blir presentert og overlevert (bakgrunn), og hvilke forgrunner og handlingsrom dette åpner for.

I den videre diskusjonen av funnene mine bruker jeg både dikotomiene “frihet” og ”kontroll”, “det faste” og “det frie”, “overlevert kunnskapsrepertoar” og “improvisasjonsrom”, samt dikotomien “forgrunn” og “bakgrunn” for å skildre dette forholdet. Det er viktig å understreke at Berger og Luckmann (2011) mener at disse to prosessene ikke er motsetninger, men at de henger nøye sammen og muliggjør hverandre. Ulike bakgrunner lukker for enkelte handlinger og muliggjør andre.

Berger og Luckmann presenterer en generell institusjonsteori som ikke sier noe om hva selve innholdet i tradisjonene ved lærerutdanningene kan være. Den peker *mot*, men ikke *til* noe spesifikt. Bernsteins begreper er derfor viktige analytiske verktøy for å forstå fagene, pedagogikken og praksisen, samt relasjonen mellom disse ved de to utdanningene. Bernsteins begreper gir en retning til å forstå hva bakgrunn og forgrunn er i lærerutdanningen. Videre fungerer bruken av opplæringsmodellene på samme måte når det gjelder ulike måter å løse opplæringen av lærerstudenter på i forhold til type kunnskap, forholdet mellom tradisjon og selvdanning, og hvordan opplæringen skal foregå. Dette gir innhold til begrepene bakgrunn og forgrunn i praksisopplæringen ved institusjonene.. Hva som fungerer som bakgrunn og forgrunn ved de to høyskolene har igjen konsekvenser for hvordan utdanningene er institusjonalisert. Dette har særlig betydning for hvordan institusjonene tolker forholdet mellom kontroll på den ene siden og frihet på den andre siden. Institusjonsanalysen er slik tatt videre og samlet ved hjelp av Berger og Luckmanns begreper.

I tabellen på neste side gis det en skjematisk oppsummering over de ulike teoriene og deres bruk i denne avhandlingen.

Tabell 5. Teorier og begreper.

TEORI OG BEGREPER	I denne avhandlingen:
Kunnskap og praksiser og relasjonen mellom dem	
- a) Typer kunnskap og klassifisering mellom typer kunnskap innad i fagene	(Bernstein 2003a): Kategoriene ble først laget basert på empiri, for eksempel kunstnerisk, praktisk og spirituell kunnskap. I neste omgang ble disse kategoriene diskutert opp mot typer kunnskap beskrevet i ulike opplæringsmodeller (for eksempel akademisk og praktisk kunnskap).
- b) Klassifisering mellom ulike fag	(Bernstein 2003a): Klassifisering mellom matematikk og pedagogikk, men også mellom matematikk og for eksempel kroppsøving.
- c) Klassifisering mellom skolefag, pedagogikk og praksisbesøk.	(Bernstein 2003a). Her trekkes relasjonen mellom arbeidsplass og utdanning inn i tillegg til skolefag og pedagogikk.
Frihet og kontroll	
- Ekstern innramming	(Bernstein 2003c) Føring fra lov, rammeplaner og fagplaner.
-Intern innramming	(Bernstein 2003a) Føring fra høyskolelærer på lærerstudent og fra lærerstudent på elev når det gjaldt innholdet i fag, arbeidsmåter og didaktikk.
- Opplæringsmodeller	Beskrivelsen av den interne innrammingen ble sammenlignet med elementer fra ulike opplæringsmodeller, for eksempel kopiering av mester, utvikling av egen praksisteori, eller kopiering, så improvisering. (Grimen, 2008, Handal og Lauvås, 1999; Havnes 2011; Moore, 2004; Nielsen og Kvale, 1999; Schön, 1987; Skagen, 2009).
Kunnskap, frihet og kontroll (Institusjonsanalyser)	
- Kolleksjonskode og integrasjonskode	(Bernstein 2003a) Kjennetegnes institusjonene av sterk klassifisering og sterk innramming, eller er det forsøk på å redusere styrken på klassifiseringen?
- Tradisjon og frihetsrom	(Berger og Luckmann 2011) Selv med svak klassifisering og svak innramming innebærer institusjonalisering i dette perspektivet at en tradisjon legger føring på medlemmene og at det ut fra denne kunnskapsoverleveringen skapes et frihetsrom. Hva er tradisjonene i de to ulike institusjonene? Og hvor er frihetsrommet?

Kapittel 4: Metode og forskningsdesign

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for og drøfte viktige avgjørelser jeg har tatt i løpet av forskningsprosessen i forhold til utvalget jeg har gjort, valg av forskningsdesign og analysestrategier. Jeg diskuterer også hvilke grep jeg har gjort for å sikre kvaliteten på studien.

Fra utformingen til problemstillingen til ferdig avhandling har jeg gjort en rekke valg og møtt en rekke utfordringer. Mange av disse, som for eksempel valg av komparasjon som tilnærming, er allerede tatt opp i innledningen, i tidligere forskning og teorikapitlet, så disse nevnes derfor bare kort her. Utfordringene som derimot diskuteres videre i dette kapitlet er:

1. Utvalg og tilgang
2. Valg av forskningsdesign
3. Innside og utsideperspektiv
4. Pålitelighet, gyldighet og etterprøvbarehet

Utvalg og tilgang

Empirisk gjorde jeg et utvalg på tre nivå: 1) av høyskoler 2) av fag og tema 3) og av individer, med bruk av ulike utvalgsstrategier og ulike både teoretiske og empiriske begrunnelser (Se også kapittel 1). Både Gobo (2008) og Gomm, Hammersley & Foster (2008) hevder at utvalgsproblematikken man står overfor i kvalitative studier ikke har blitt nøye nok diskutert eller tatt på alvor. Læreboken til Fangen (2004) kan brukes som et norsk eksempel: ”Utvelgelse i deltagende observasjonsstudier følger ikke samme prinsipper som utvelgelse i kvantitative studier. I de fleste tilfeller vil du ikke benytte deg av noen fast prosedyre for utvelgelse, men i stedet nettopp la valg av sted, sosial enhet og informanter kunne komme naturlig ettersom din tilnærming til feltet utvikler seg.” (Fangen, 2004:48). Hva betyr det at utvalget kommer ”naturlig”? Det Fangen nok mener er at etter hvert som man blir kjent med feltet sitt, oppdager en hvem og hva som er viktig å ha med i utvalget, noe som ikke alltid er like lett å vite på forhånd.³⁹ Samtidig, slik jeg ser det i forhold til min studie, må dette nyanseres. I forskningslitteraturen gis det flere spesifikke tips om hvordan man kan gå fram for å gjøre et utvalg. Jeg skal her redegjøre for hvordan jeg har tatt hensyn til dette i utvalgsprosessen.

³⁹ Schatzman og Strauss (1973) kaller utvalget som benyttes i kvalitativ feltforskning for selektivt utvalg. Forskeren må først gjøre en kartleggingsrunde hvor han finner steder og miljøer han kan få tilgang til. Han kan ikke studere alt, så forskeren må gjøre en selektiv utvelgelse av sted, tid, personer, hendelser, og andre kategorier forskeren synes er viktig. Disse utvalgene må så argumenteres for og diskuteres med andre i feltet. Etter hvert som forskningen går framover og man får bedre kjennskap til feltet vil man forstå hvilke faktorer som er viktige å få med seg. Forskeren kan vektlegge kategorier han eller hun er spesielt opptatt av, men bør samtidig være klar over hva det vil si å utelate andre (ibid). Noe lignende argumenterer Gomm et al (2008) for. Forskeren må være klar over betydningen av tid, sted og kontekst i forhold til utvalget

Utvalg og tilgang til høyskolene og til lærerutdanningene

I Norge er det bare én lærerutdanning for Steinerskolen, så valget av denne spesifikke høyskolen ble derfor lett. Utvalget av en offentlig høyskole var derimot ikke like selvsagt. I Norge finnes det lærerutdanninger ved en rekke høyskoler fordelt over hele landet. HiO ble valgt fordi den lå i samme by som Steinerhøyskolens utdanning, noe som gjorde at jeg kunne følge undervisningen ved de to utdanningene parallelt. Andre viktige faktorer for utvelgelsen av HiO var utdanningens sentralitet og størrelse, samt at jeg fikk tilgang begge steder om enn på helt ulikt vis.

Tilgangen til RSH

I og med at jeg, også i hovedfagsoppgaven sammenlignet Steinerskolen med en offentlig grunnskole (Granlund, 2003), hadde en av de ansatte ved RSH tatt kontakt med meg på e-post for å få tak i denne oppgaven til biblioteket der. Tre år senere brukte jeg denne kontakten for en første uformell forespørsel på e-post. Steinerskolen har formelt sett en rektor og en administrasjon, men har også en flat ledelsesstruktur ”så langt det lar seg gjøre”. I e-posten ba jeg denne kontakten høre med de andre ansatte om de kunne være interessert i å delta i et forskningsprosjekt. Jeg skisserte dette kort, og da svaret var positivt, sendte jeg en mer utfyllende skriftlig beskrivelse av prosjektet, og presenterte dette i etterkant også personlig for staben på høyskolen. Tilgangen til denne høyskolen ble slik preget av at skolen var liten og at strukturen var flat. Gjennom det man i forskningslitteraturen betegner som en portvakt fikk jeg slik tilgang og informert alle med en gang. I tillegg presenterte jeg meg selv og prosjektet til alle klassene før jeg observerte undervisningen, og før jeg ble med ut på praksisbesøkene spurte høyskolelærer på forhånd øvingslærer og student om det var i orden at jeg var med.

Tilgangen til HiO

På HiO bar tilgangsprosessen preg av at høyskolen og organisasjonen som helhet var mye større og hierarkisk organisert. Tilgangen min her var mer formell. Etter kontakt med dekan, først per e-post og deretter i et personlig møte, utdypet jeg intensjonen med prosjektet. Jeg ble så vist rundt på høyskolen og fikk hilse på de administrativt ansvarlige for praksisopplæringen. Disse ga meg oversikt over kontaktlærere og faglærere, og sendte ut informasjonsskrivene mine. Jeg sendte så e-post til alle aktuelle faglærere og seksjonslederne der jeg spurte om jeg kunne delta i undervisningen i matematikk og pedagogikk. Jeg sendte også ut en e-post til de som var satt opp som kontaktlærere og som slik skulle på besøk hos studenter ”ute i praksis”. Jeg fikk slik kontakt med høyskolelærere fra matematikkundervisningen og kontaktlærerne som skulle ut på ”praksisbesøk”. Når det gjaldt pedagogikkfaget måtte jeg ta flere runder før jeg fikk nok informanter. I første omgang svarte ingen positivt på e-posten. Jeg tok da kontakt med en

bekjent av veilederen min som jobbet i pedagogikkseksjonen. Han tok meg personlig rundt slik at jeg fikk snakket med blant annet seksjonsleder, og jeg sendte igjen ut en ny e-post også inkludert studielederne. Gjennom positiv respons på denne mailen, kombinert med snøballmetoden for å få flere informanter fikk jeg tilslutt tak i informanter også ved pedagogikkseksjonen.⁴⁰

Utvalg av tema og fag

I utgangspunktet var jeg i tvil om hvilke tema eller fag jeg skulle sammenligne. Siden Steinerhøyskolen hadde fag og emner jeg ikke kjente så godt til startet jeg observasjonen min der. Jeg deltok i mange ulike undervisningstimer som matematikk, fortellerteknikk, eurytmi, musikk og formtegning. Noe av det jeg så etter var hva som kunne være interessant å sammenligne og som samtidig var sentralt ved begge høyskolene. Da jeg startet i 2006 hadde HiO få fag som var obligatoriske (matematikk, pedagogikk, norsk og RLE), mens det var mange fag som var obligatoriske ved RSH. I fagplanen er disse fagene listet opp: antroposofi, pedagogikk, matematikk, geometri, norsk, fremmedspråk, historie, religion, samarbeidsformer, musikk, maling og tegning, formtegning, modellering, håndverk, metamorfosestudier, botanikk, hagebruk og jordbruk, zoologi, geografi, astronomi, fysikk og kjemi og menneskets biologi. Allerede fra denne korte oversikten kan man se at på Steinerhøyskolen er kreative fag sterkt representert, mens HiO har vekt på basisfagene fra Kunnskapsløftet.

Etter et innledende arbeid med feltobservasjoner og intervju fant jeg tre områder som var obligatoriske i undervisningen begge steder, og som slik kunne sies å være viktige for begge skolene: pedagogikk (kapittel 5), matematikk (kapittel 6), og praksisbesøk (kapittel 7). I følge Yin (2009) kan da studien min karakteriseres som en "embedded case study". Jeg sammenligner kunnskap og praksiser ved to institusjoner, men siden disse lærerutdanningene både er store og omfattende har jeg tre case på hver institusjon. I tillegg til denne empiriske begrunnelsen, hadde jeg også en teoretisk begrunnelse for utvalget som ble presentert i innledningen. Jeg foretok også en *strategisk utvelgelse* av tid (Hammersley og Atkinson, 2007). Jeg valgte å følge undervisningen ved første trinn på begge høyskolene, og å følge *hele* perioder som f. eks geometriundervisningen, i stedet for å ta tilfeldige matematikktimer hele året. Dette gjorde det mulig å sammenligne det

⁴⁰ Snøballmetoden brukes ofte i sammenhenger hvor det er vanskelig å skaffe informanter, hvor man for eksempel i liten grad kjenner feltet, eller hvor man studerer grupper som kan regnes som avvikere, eller som driver med skjulte eller forbudte handlinger. Fellesnevneren er at man ikke har like stor frihet til å "plukke" informanter som i strategien med selektivt utvalg (Andrews og Vassenden 2007, Watters and Biernacki, 1989). Flere har påpekt at man slik kan få en skjevhet i utvalget ved at man bare får tak i ett nettverk, og at man mister kontrollen over rekrutteringen (Andrews og Vassenden 2007). Problemene har vært forsøkt løst ved å sette i gang flere snøballer, og også gjennom det å på forhånd kjenne til feltet, enten gjennom kvantitative data, eller langvarige feltundersøkelser gjør at man kan kombinere snøballmetoden med strategisk utvalg ved å forsøke å få tak i personer i ulike grupper man tror er interessante eller viktige for studien, og sette i gang snøballer derfra.

matematikkfaglige emnet geometri og ikke bare matematikdidaktikken. I etterkant gjorde jeg intervju med disse høyskolelærerne,⁴¹ men supplerte med andre som underviste i samme emne. Etter intervjuet ble alle høyskolelærerne bedt om å tipse andre lærere som de trodde tenkte, eller underviste annerledes, om at jeg ønsket å intervju dem (snøballmetoden). I etterkant fikk jeg også tilgang til LU-data⁴² som kunne si meg noe om hvordan informantene mine plasserte seg i en større helhet på noen holdningsspørsmål (empirisk begrunnelse).⁴³ Informantene mine ble altså valgt ut gjennom en kombinasjon av flere ulike utvalgsmetoder. Jeg brukte *sehseleksjon* sammen med *snøballmetoden* og *strategisk utvalg*. Jeg benyttet meg også av en av fordelene med kvalitativ tilnærming, det at man kan snevre inn utvalget etter hvert (interaktiv utvalgsprosess) (Silverman 2005:133).

Utvalg av praksisskoler og høyskolelæreres besøk

I allmennlærerutdanningen er ansvaret for opplæringen delt mellom høyskolen og ”praksisskolen” der studentene skal prøve seg som lærere. Mens høyskolene tar seg av fag- og pedagogikkundervisningen, har øvingslærerne ved de enkelte grunnskolene studentene blir utplassert på, hovedansvar for veiledningen av studentenes egen undervisning. Forskningen på praksisopplæringen handler som regel om enten studentenes eller øvingslærernes perspektiv på dette (f.eks Sundli, 2001, Nilssen, 2007, Ohnstad, 2008, Ohnstad og Munthe, 2008 og 2010), mens høyskolelærernes bidrag ikke studeres. Dette kan begrunnes ved at det er øvingslærerne som har hovedansvaret i denne opplæringen. Høyskolelærerne besøker likevel studentene ute i praksis, observerer undervisningen deres, og veileder dem så i etterkant av dette. Et språk mellom hva som formidles i høyskole og hos øvingslærer påpeker f.eks Carson (1997) i sin studie av førskolelærerpraksis. Øvingslærerne ønsker mer utdanning i veiledning og oppdatering i nyere teori, men samtidig hevder flere av øvingslærerne at høyskolens lærere bør tilbringe mer tid i skolene. Hopland (1996) konkluderer tilsvarende i sin studie av førskolelærere i Nordland og Hedmark: Mange er usikre i sin rolle som øvingslærer. De identifiserer seg i liten grad med

⁴¹ Jeg kaller alle som underviste på høyskolene for *høyskolelærere*. De som underviste hadde svært ulike titler og utdanninger, så begrepet bruker jeg for å ha en fellesbetegnelse som er uavhengig av tittel og utdanning. I begrepet ligger det altså ikke mer enn at de var ”lærere/undervisere ved høyskolene”.

⁴² LærerUtdannerdata (LUdata). Undersøkelsen omfatter totalt 111 praksisskoler for lærerutdanningene og 19 høyskoler/universiteter. <http://www.hio.no/content/view/full/57424>

⁴³ I stedet for å velge case fag ut fra teoretiske eller pragmatiske grunner, så mener Gomm et al at man bør plukke ut case også fra den empiriske informasjonen en har om caset i forhold til resten av populasjonen. Man kan foreta en systematisk seleksjon av case ut fra om disse er ”typiske”, dvs gjennomsnittlige, om de ligger øverst eller nederst i populasjonen i forhold til en verdi, eller om et case kan sies å være ”leading edge” på et felt (Gomm et al, 2008). Gobo (2008) ser til andre fag som antropologi, arkeologi, lingvistikk og biologi som jobber med få case, men som likevel generaliserer. Fokuset bør, i følge han, være på å sikre *variansen* innenfor en populasjon på relevante kriterier. Man skal slik ikke ha folk eller grupper som fokus i utvalgsprosessen, men ulike holdninger, tro og normer. I stedet for alltid å skulle ha f. eks tusen ”enheter” argumenterer han for at variansen i populasjonen avgjør hvor mange case/enheter man skal ha. Dette forutsetter en på forhånd grundig analyse av konteksten (ibid).

høyskolesystemet og ønsker et tettere samarbeid. Også en analyse av LU-data⁴⁴ fra 19 lærerutdanningsinstitusjoner og 111 praksisskoler, viste relativt store forskjeller i holdninger mellom øvingslærere og høyskolelærere når det gjelder vektingen av hva disse mente skal til for å lykkes i lærergjeringen. Dette gjaldt for eksempel vektingen av fagkunnskap, klasseledelse og det å skape trygghet og trivsel (Granlund, Mausethagen og Munthe 2011). Hva høyskolelærerne fokuserer på når de er på besøk hos studentene og øvingslærerne i praksis er det slik interessant å få vite mer om. Hva slags ordninger praktiseres og hva slags føringer legges det fra høyskolens side? Teori-praksisproblematikken kommer altså inn i min studie, men ikke bare ved å teste om det som gjøres i ”praksis” er det samme som blir fortalt ved høyskolen. For meg ble det interessant å følge høyskolelærerne ut i grunnskolen, i en annen kontekst og se hva de vektlegger i møte med studentene da(jfr. Hammersley & Atkinson, 2007).

Med høyskolelærere (kontaktlærerne) fra HiO besøkte jeg åtte grunnskoler i løpet av 2008. Der observerte vi grupper på flere studenter, gjerne 3-4 sammen i en klasse, en hel dag. Med høyskolelærerne fra RSH var jeg på 11 besøk på 9 ulike grunnskoler i 2007 og 2008. Her fulgte vi en student om gangen i en hovedfagstime (2 timer). Skolene var spredt både angående beliggenhet i øst og vest, og også ulike i størrelse, utforming og satsingsområder (Se utdypning i kapittel 7). I den grad det var mulig valgte jeg dette bevisst, men utvalget ble også bestemt av tilgang.

Oppsummert var målet med utvalget av disse tre casene å kunne gi tre parallelle blikk på kunnskap og praksiser i to lærerutdanninger, og på hva som eventuelt skiller disse. En mer detaljert oversikt over utvalget presenteres i tabellen på neste side:

⁴⁴ I 2008 ble det gjennomført to større spørreundersøkelser som sammen refereres til som LærerUtdannerdata (LU-data). Undersøkelsene omfatter lærerutdannere ved 19 høyskoler/universiteter som ga allmennlærerutdanning i 2008 og lærere ved 111 praksisskoler med avtaler om praksisopplæring for studenter ved disse utdanningsinstitusjonene. Totalt 545 lærerutdannere ved lærerutdanningsinstitusjoner og 2205 lærere ansatt ved de 111 skolene svarte på spørreundersøkelsen til praksisskolene våren 2008.

Tabell 6. Oversikt over utvalg og bruk av ulike metoder

	Feltarbeid observasjon	og Intervjuer og samtaler	og uformelle	Dokumentstudier
RSH	<i>Generelt feltarbeid fra v2007-2010</i>	Høyskolelærere.		Fagplan, studiehåndbok, praksishåndbok hjemmesider, Stortingsmeldinger og avisartikler
	<i>Pedagogikk</i> (3 perioder): 30 t høsten 2008 18 t våren 2007	4 høyskolelærere som underviste i antroposofi		Individuell undervisningsplan, pensumlister, studentbesvarelser og oppgaver
	<i>Matematikk:</i> 2 uker ca 17,5 t vår 2008	4 matematikklærere som underviste både på 1. og 2. trinn		Individuell undervisningsplan, pensumlister, studentbesvarelser og oppgaver
Praksisskolene til RSH	11 besøk på 9 ulike grunnskoler i 2007 og 2008	Med alle høyskolelærerne jeg var på besøk med		Praksishåndbok
HiO	<i>Generelt feltarbeid fra v2008-2010</i>	Høyskolelærere.		Rammeplan, fagplan, hjemmesider, Stortingsmeldinger og avisartikler
	<i>Pedagogikk:</i> En gang i uken høsten 2008	4 som underviste i pedagogikk		Individuell undervisningsplan, pensumlister, studentbesvarelser og oppgaver.
	<i>Matematikk</i> 3 uker ca 15 timer v 2008	4 som underviste i MA1 og GLSM		Individuell undervisningsplan, pensumlister, studentbesvarelser og oppgaver. Undervisningsmaterieell GLSM
Praksisskolene til Hio	8 besøk på 8 grunnskoler i 2008	Med alle høyskolelærerne jeg var på besøk med		Veiledningsdokumenter

Som et forsøk på å imøtekomme kritikken om at utvalget i slike studier ofte er lite diskutert, og at man generaliserer fra del til helhet ureflektert, har jeg gjennom en redegjørelse og diskusjon av ulike utvalgsstrategier og begrunnelser forsøkt å vise hvordan jeg gjennom å ikke bare velge én strategi, men ved å kombinere ulike utvalgsstrategier og ulike begrunnelser, kan generalisere på ulike måter avhengig av dette.

Anonymitet og aidentifisering

Siden det bare finnes en høyskole for Steinerskoleutdanning, ble det umulig å aidentifisere denne. Jeg kunne selvsagt anonymisere den offentlige høyskolen, men gjennom beskrivelsene av størrelse, beliggenhet og ved at skolen på visse områder skiller seg fra andre høyskoler ville det vært mulig for personer som kjenner høyskolen å finne ut hvilken skole det var. Både siden RSH ikke lot seg anonymisere, ved at temaet jeg undersøkte gjaldt lite sensitive opplysninger som innholdet i forelesninger, og siden hva som formidles der kan regnes som et offentlig anliggende, kan dette anses som lite problematisk. Andre forskere oppgir gjerne flere opplysninger om

informantene som for eksempel utdanning, kjønn, alder etc. Siden jeg ikke har anonymisert skolene, ville dette gjort personene lett identifiserbare. Jeg har derfor lagt hovedvekt på å beskytte disse. Jeg har derfor gitt personene fiktive navn, alle fikk tittelen “høyskolelærere” uavhengig av hvilken utdanning og stilling de hadde, men jeg har beholdt faget de underviser i, siden dette var sentralt i avhandlingen. Siden praksisskolene per se ikke var sentrale i studien valgte jeg å anonymisere disse og heller beskrive forskjellene jeg så, f.eks. om dette var skoler tilknyttet et spesielt program, for eksempel PALS-skoler, om det var baseskoler eller ikke, og jeg passet også på å få observert skoler spredt rundt i ulike bydeler og både i øst og vest. Prosjektet mitt var godkjent hos NSD og jeg konfererte også med Norsk etikknettverk i forhold til anonymiseringen.

Hva slags generalisering kan jeg så gjøre, og hva ønsker jeg å si noe om?

I denne avhandlingen har jeg plukket ut tre case som jeg har sett nærmere på (pedagogikk, matematikk og praksisbesøk). Jeg ønsker ikke nødvendigvis å generalisere fra disse casene mine til hele lærerutdanningen. Hvordan undervisningen i for eksempel engelsk, norsk eller RLE ser ut, kan jeg si lite om. Med vekt på høyskolelærernes undervisning og meninger, kan jeg heller ikke si noe om hvordan studentene oppfatter denne undervisningen. Jeg mener likevel at disse casene sier *noe* viktig om lærerutdanningen siden undervisningen jeg følger er obligatorisk og praksisbesøk er noe alle studentene får.

Når det gjelder en generalisering fra holdninger hos informantene mine til å kunne snakke generelt om hver av casene, så ønsker jeg dette. Jeg kombinerte derfor en rekke ulike utvalgsstrategier som strategiske utvalg, snøballmetoden og selvseleksjon.⁴⁵ Jeg forsøkte slik å sikre meg en varians i materialet og å finne ulike oppfatninger også innad i casene. Ulike holdninger og handlinger i mitt materiale blir representert gjennom ulike typologier. Utvalget ble både empirisk og teoretisk begrunnet og plassert. Jeg har altså ikke et representativt utvalg eller en stor nok bredde av enheter til å foreta en statistisk generalisering. Likevel kan aspekter av

⁴⁵ Både Gobo (2008) og Gomm et al (2008) argumenterer for å bruke en *empirisk* utvelgelse også i kvalitative studier. Gomm et al (2008) mener at forskere innenfor casestudier ofte generaliserer empirisk, selv om de selv ikke innrømmer det. De advarer mot at generaliseringen fra del til helhet derfor skjer ureflektert: ”Cases are often so large that it is not possible to collect data about them as a whole. Instead, parts of them are investigated and the finding generalized to the whole case” (Gomm et al, 2008: 103). De anbefaler at forskeren benytter seg av f. eks tilgjengelig statistikk eller sekundærlitteratur for å få hjelp med å gjøre vurderinger av hvordan utvalget av skoler eller individer kan skille seg fra andre case. Hvis en for eksempel gjennom annen forskning eller eksisterende statistikk finner ut at lærerutdanningen ved høyskolen i Oslo skiller seg merkbart fra andre høyskolars lærerutdanning på visse aspekter, kan man ta hensyn til dette også i utvalget i en kvalitativ studie. Man kan kanskje også hevde at deler av studiene som bruker strategiske utvalg og snøballmetoden argumenterer for at utvalget deres er gjort i forhold til tidligere studier eller statistikk, eller er basert på eget eller andres kvalitative feltarbeid, siden det ikke alltid foreligger statistikk eller studier av feltet. Slik jeg oppfatter Gomm et als kritikk av slike studier gjelder den først og fremst mangelen på eksplisitt utdyping av en slik empirisk begrunnelse.

fenomenet man undersøker ha et bredere nedslagsfelt.⁴⁶ Tolkningen kan være relevant i andre og større sammenhenger enn det enkelte prosjektet. En person med erfaring fra det som studeres kan kanskje kjenne seg igjen i tolkningen, og også en person som ikke direkte har erfaring med feltet, kan likevel kjenne igjen aspekter eller mønstre som er mer generelle, som kan gi en overføringsverdi ut over det enkelte prosjektet (Thaagard, 1998).

Når det gjelder å generalisere fra en lærerutdanning til andre, har jeg blant annet diskutert funnene mine i forhold til sammenlignende studier av pensum og lokale læreplaner ved 18 utdanningsinstitusjoner som tilbyr lærerutdanning (Mjellem Tonheim og Torkildsen 2010 når det gjelder matematikk og Fossoy og Sataøen 2010 når det gjelder pedagogikk). På den måten kan jeg på *noen* områder kunne si hvor ”typiske” mine to case er, som anbefalt av Gobo (2008) og Gomm et al (2008). Ut fra disse studiene kan jeg se at høyskolen i Oslo har et mer matematikkfaglig pensum enn mange av de andre, men at pensum som ble brukt i pedagogikk i stor grad er det samme som de andre institusjonene på feltet jeg fulgte.⁴⁷ Når det gjelder andre faktorer som for eksempel antall ansatte med doktorgrad i forhold til ansatte med lærererfaring, har jeg ikke undersøkt dette, men en kan kanskje anta at større byer og større utdanninger har flere med doktorgrad (Se relevant diskusjon i kapittel 6). Jeg har derimot ikke forutsetning for å si hvorvidt funnene mine også gjelder andre type lærerutdanninger, slik som lektorutdanningene eller PPU ved universitetene med sine ulike fakultetstilknytninger.⁴⁸ Mange av funnene jeg diskuterer i kapittel 8 er nok likevel relevante for disse utdanningene (se for eksempel Lid 2013). I Norge er det bare en type lærerutdanning for Steinerskolene, så det å si noe om norsk Steinerskoleutdanning generelt ut fra RSH, er uproblematisk. I kapittel 2 og i epilogen skildrer jeg andres beskrivelser av enkelte trekk ved de norske lærerutdanningene i forhold til andre lands utdanninger. Denne sammenligningen kan karakteriseres som indirekte (jfr. kritikken av sammenlignende studier i kapittel 2). Refortolkningene av tradisjonen vil nødvendigvis være avhengig av de nasjonal-kulturelle og institusjonelle rammene refortolkningene finner sted innenfor, og derfor vil utdanningene jeg har studert nødvendigvis være forskjellige fra andre lands utdanninger. Denne brede sammenligningen står ikke i fokus i denne avhandlingen, men derimot to norske institusjoners kulturer og tradisjonsoverleveringer.

⁴⁶ En slik type generalisering kalles i litteraturen f.eks *naturalistisk generalisering* (Stake, 2008), *transferability* (Lincoln og Guba, 2008), *analytisk generalisering* (Yin, 2009) eller *moderatungeneralisering* (Williams, 2000).

⁴⁷ Bøkene Imsen, 2005, Engelsens 2006 og Nordahl 2002 (Se Fossoy og Sataøen 2010:200, samt kapittel 5 i denne avhandlingen).

⁴⁸ Ved universitetet i Oslo ligger utdanningene (PPU og Lektorprogrammet) under det Utdanningsvitenskapelige fakultet, i Bergen under det Psykologiske fakultet, i Tromsø under Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning (både PPU og integrerte utdanninger), i Trondheim under fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse.

Forskningsdesign

Forskningsdesignet jeg har valgt, kan i tillegg til å være komparativt (se presisering av det komparative designet i kapittel 1 og 2), karakteriseres som en casestudie, delvis som en etnografisk studie, eller som en kryssning mellom disse (Creswell 2006).⁴⁹ Hos Hammersley og Atkinson (2007:1-2) er skillet mellom casestudier og etnografiske studier ikke like tydelig. De understreker at det i litteraturen ikke er en konsekvent bruk av begrepene, og at det derfor er helt eller delvis overlapping mellom begreper som feltarbeid, case study, etnografi og kvalitative tilnærminger. En av årsakene til den varierende begrepsbruken kan være de ulike historiske fagtradisjonene.⁵⁰ Som tidligere nevnt, er kombinasjonen av klasseromsstudier og studiet av kunnskapsinnhold ikke vanlig. Videre i kapitlet gir jeg først en kort beskrivelse av hvorfor jeg har valgt dette designet, for deretter å diskutere disse valgene og deres relevans for kvaliteten på studien.

Formelle og uformelle intervju

Som nevnt i avsnittene over var uformelle samtaler sentrale gjennom hele feltarbeidet. Disse uformelle samtaler ble også supplert med mer formelle intervjuer. Høyskolelærerne fikk her kommentere sin egen undervisning og feltarbeidet, og lagt fram synspunkt på egen og andres

⁴⁹ I boken *Qualitative inquiry & research design* forsøker Creswell (2006) å skille ut fem ulike tilnæringsmåter innenfor kvalitativ metode: Narrative studier, fenomenologisk studier, grounded theory, etnografiske studier og case studier. Designet jeg har valgt, kan i hans inndeling minne om en kryssning mellom et etnografisk design og en case studie. Det som kjennetegner et etnografisk design i følge Creswell er at man forsøker å beskrive og forstå felles kulturmonstre til gruppen man studerer. Man tilnærmer seg dette primært gjennom observasjon og intervju, men kan også bruke andre kilder. Det er også sentralt å reflektere over ens egen involvering og posisjonering i gruppen. Feltarbeidet skal være ekstensivt i tid og det skal inneholde både emiske og etiske perspektiv. Jeg vil ikke regne min studie som en etnografisk studie fordi en slik studie normalt vil kreve at en tilbringer enda lengre og sammenhengende tid i feltet, og at en er opptatt av å få frem ulike aktørers oppfatninger og meninger. Av teoretiske, praktiske og tidsmessige grunner har jeg valgt å konsentrere oppmerksomheten omkring høyskolelærerne. Jeg har ikke intervjuet ledelsen ved skolen, administrasjon og studentene. Når det gjelder framstillingen Creswell gir av case studier er fellestrekket med etnografiske studier det at man gjerne tar i bruk flere type kilder. Hos han belyser casene et tema, mens etnografien beskriver en gruppes kultur. Casestudiens formål heller mot mer å skulle forklare noe enn å beskrive noe, og han understreker også at man har en streng avgrensning av casene (ibid). Problemet med Creswells framstilling er hans eksplisitte mål om å sette opp kjennetegn som skiller tilnærmingene fra hverandre. Dette gjør at tilnærmingen blir litt karikert og stereotyp. Han legger lite vekt på at man kan gjøre feltarbeid i egen kultur, og individene forsvinner i stor grad i beskrivelsene hans av etnografiske studier.

⁵⁰ *Etnografi* ble ofte brukt i 1900-tallets antropologi, men da om en deskriptiv beskrivelse, vanligvis av en kultur eller et samfunn utenfor Vesten, gjerne foretatt av misjonærer eller reisende. Etnologi, som hørte tett sammen med etnografi, var derimot en historisk og komparativ analyse av disse etnografiske beretningene, foretatt av antropologer. Etter hvert når antropologer begynte å gjøre egne feltarbeid, kom etnografi til å bety begge deler. Tilsvarende studier ble også gjort innenfor deler av vestlig sosiologi, men da gjerne av "egen kultur" eller "subkulturer" for eksempel The Lynds som studerte landsbyer og småbyer i USA (1929,1937) eller bystudiene til "Chigagoskolen" på 1920-50 tallet. Disse sosiologiske studiene ble ofte kalt case studies, men nå også etnografiske studier. Betegnelsen etnografi er senere spredt til andre fag, og brukes både på studiet av andre og snevrere felt enn hele samfunn eller kulturer. Etnografiske studier er influerte av ulike teoretiske ideer og tilnærminger og -ismer som funksjonalisme, pragmatisme, symbolsk interaksjonisme, konstruktivisme, feminisme, strukturalisme og lignende. På tross av disse underliggende ulikhetene, har de i følge Hammersley & Atkinson (2007) noen fellestrekk, som hva man vanligvis gjør, og hva slags type data som samles inn. Dette innebærer også enkelte felles valg man må ta stilling til og også hvilke type analyser en kan gjøre.

undervisning og hva de syntes var viktig å fokusere på til studentene. Innenfor mine tre case gjorde jeg til sammen formelle intervjuer med 11 høyskolelærere ved HiO og 14 ved RSH, flere av disse ble intervjuet flere ganger. Av teoretiske, praktiske og tidsmessige grunner har jeg valgt å konsentrere oppmerksomheten min omkring høyskolelærerne. Jeg har ikke intervjuet ledelsen ved utdanningene, administrasjonen og studentene. I tillegg gjorde jeg ti formelle intervjuer, men som omhandlet høyskolene i bredere omfang enn bare casene. Disse ble alle transkriberte (Se tabell 6 i kapittel 4). Som Kvale (1997) påpeker, er en transkribering av intervjuer en oversettelse fra et muntlig språk til et skriftlig språk med helt andre regler. De muntlige utsagnene består ofte av usammenhengende setninger man aksepterer i muntlig form, men som man ikke er vant til å se skriftlig. Det samme kan gjelde for direkte gjengivelser av dialekter. Hvor nøyaktig man skal transkribere er avhengig av hva som er viktig å få fram i intervjuene og hvordan sitatene skal brukes. Mens pauser, kremting og dialekt kan være essensiell informasjon i sosiolingvistiske studier, etnometodologiske- eller detaljerte lingvistiske tekstanalyser, er de ikke nødvendigvis viktige i andre studier (Kvale, 1997). I mitt tilfelle ville det heller ikke belyse problemstillingen min på en interessant måte. Gjengivelsene mine ble alle normalisert til bokmål. Valget ble også gjort med hensyn til anonymitet. I og med at miljøene er ganske små, og at flere av informantene hadde distinkte dialekter eller var utenlandske, ville det være lett å finne ut hvem de ulike informantene var. Ordvalget ble likevel beholdt da dette er essensiell informasjon når det gjelder kategoriseringen og defineringen av kunnskap (emisk synsvinkel). I tillegg hadde jeg en rekke uformelle samtaler som ble skrevet ned i feltnotatene mine fortløpende i løpet av feltarbeidet. Også her ble noen av ordvalget jeg oppfattet som sentrale gjengitt i anførselstegn i notatene. Alle som ble intervjuet er gjengitt med fiktive navn.

Dokumentanalyse

Offentlige allmennlærere har tre nivå av planer å forholde seg til. *Rammeplanen* er felles for alle lærerutdanningene, og den inneholder også *fagplanen* for de enkelte fagene. *Den lokale planen* har hver høyskole utarbeidet, og *undervisningsplanen* er individuell for hver enkelt høyskolelærer. Disse har jeg forholdt meg til på ulike måter. Som hjelp i avgrensningen av hvilke fag og emner jeg skulle sammenligne, ble fagplaner og lokale planer fra de to høyskolene sammenlignet.⁵¹ I tillegg brukte jeg disse planene for å lage meg et mulig frampek på hva som kunne bli interessant å sammenligne. Jeg har også brukt andres studier av fagplaner og rammeplaner i diskusjonene knyttet til fagene jeg studerte (for eksempel Mjøllem Tonheim og Torkildsen, 2010 og Fosøy og Sataøen, 2010 i kapittel 5 og 6). I tillegg til planene, var også praksisplaner og -håndbøker,

⁵¹ Steinershøyskolen har ikke de samme rammeplanene, men egen læreplan for høyskolen.

praksisrapporter, studentoppgaver, hjemmesider, Stortingsmeldinger og avisartikler deler av studien, både som forarbeid, men også underveis i analysen.

Hvorfor feltarbeid? Tilgang til “praksiser” og “kulturer”

Det første, kanskje mest opplagte svaret på hvorfor jeg valgte feltarbeid, gjelder hva slags informasjon man er ute etter. Studiet av læreplaner, fagplaner og andre dokumenter sier noe om skolens syn på kunnskap, så forskningen på dette er interessant for min studie, men felles for disse studiene er at de analyserer et idéstadium og en type kulturuttrykk, men ikke hva som foregår inne i klasserommet. På samme måte kan et forskningsdesign som bare fokuserer på intervjuer, gi et interessant bilde av hvordan høyskolelærerne forstår og snakker om undervisning, men si lite om handlinger og interaksjon. For å få tilgang til hva som ble vektlagt, sagt og gjort i klasserommet var det nødvendig å være tilstede og observere. Med Goodlad (1979) kan en si at det jeg var interessert i var den oppfattede og operasjonaliserte læreplan, mer enn ideenes læreplan (på debattplanet) eller den formelle læreplan.⁵²

Både den offentlige og Steinerhøyskolens lærerutdanning baserer seg mye på kunnskap som må læres gjennom erfaring. Det å vite hvordan en får en klasse til å være stille, å arbeide eller å forstå må utprøves. Det å være tilstede når studentene forsøker å undervise i en grunnskole og i veiledningsmøtet de har etterpå, gir også tilgang til informasjon som er vanskelig tilgjengelig på andre måter enn gjennom observasjon.

Bruk av flere kilder

Som tidligere nevnt, mener både Creswell (2006:78-79) og Hammersley & Atkinson (2007) at forskningsdesignet i etnografiske studier og ofte i case studier, innebærer innsamling og analyse av ulike datakilder. Det å kombinere ulike metoder er likevel omdiskutert. Begrepene ”mixed-methods” eller ”metodetriangulering” brukes gjerne om forskning som kombinerer kvalitative og kvantitative data (Hammersley 2008). Noen av problemstillingene som blir diskutert i denne litteraturen er likevel relevant for min kombinasjon av ulike typer kilder. Har en kilde forrang foran en annen? Bruker man det ene kildematerialet til å ”sjekke” om det andre stemmer? Silverman (2005:121-122) påpeker at det er data som er konstruert på ulike måter i ulike settinger, og ikke bare uten videre kan settes sammen for å ”dekke hele bildet”. Han oppfordrer derfor til bruk av bare en metode om gangen og at man heller går i dybden på det den kan vise. Også Hammersley (2008) understreker på tilsvarende vis at triangulering ikke kan reduseres til et

⁵² Den oppfattede læreplan: når lærer og andre leser læreplanen tolker de råd og retningslinjer. Tolkningen blir utgangspunktet for planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Den operasjonaliserte læreplan er opplæringen slik den faktisk blir gjennomført innenfor læreplanens rammer (Goodlad, 1979).

teknisk metodespørsmål, men at ulike metoder innehar fundamentalt ulike epistemologiske og ontologiske antakelser som må tas på alvor. Samtidig kan det innebære mange fordeler med å kombinere ulike innsamlingsteknikker. Hammersley & Atkinson, (2007:109) mener at det kan bli mye enklere å gjennomføre intervju dersom man for eksempel har observert undervisningen først. Forskeren kan slik ha fått tid til å opparbeide seg relasjoner til de skal intervju i stedet for å måtte forsøke å gjøre dette raskt i løpet av en del innledende spørsmål. I begge tilfellene understreker de betydningen av å være tydelige om hva slags kilder funnene er basert på. Andre ganger kan intervjuer og samtaler brukes for å forstå feltnotatene bedre. Hos meg ble kildene brukt litt ulikt. Mens observasjonene av undervisningen var primærdata, var det også interessant for meg å ha med lærernes egne refleksjoner over hva de gjorde eller ikke gjorde, og også andre læreres refleksjoner over dette (se konkretisering av dette i neste avsnitt). Jeg brukte også intervjuene for å sette i gang noen diskusjoner og få fram meninger (se f. eks pedagogikkkapitlet). Det at materialet var på ulike nivå, ble i presentasjonen løst på den måten at jeg presiserer om det er noe jeg har observert, om det er noe som ble sagt, eller om informasjonen som gis er på et dokumentnivå. Kombinasjonen av ulike kilder ble ikke brukt som en endelig validitetssjekk.

Innside og utsideperspektiv: "nærhet og avstand" og responsvaliditet

En vanlig utfordring som ofte trekkes fram i metodelitteraturen, dreier seg om balansen mellom nærhet og avstand i forskningen. I denne studien forholdt jeg meg direkte til feltet i fire år. I tillegg til de avgrensede feltarbeidsperiodene, møtte jeg informantene mine gjennom hele perioden, jeg var stadig på besøk på begge høyskolene og diskuterte flittig med dem. Jeg har jobbet som lærer på offentlige ungdomsskoler, videregående skoler og universitet, jeg har undervist kollokvieledere i hvordan de skal undervise, og jeg har deltatt på seminarer både på RSH og HiO. På mange måter kan jeg slik sies å være en "insider". Samtidig fikk jeg hele tiden føle på at jeg var en "outsider". Jeg er sosiolog og ikke pedagog, så enkelte teorier og begreper i pedagogikkfaget var fremmede for meg. Jeg måtte blant annet finne ut mer om "diamanten», Vygotsky og Piaget som høyskolelærerne stadig refererte til. Det samme gjaldt Steiner og hans skrifter. Hvor mye av disse skulle jeg kjenne til for å forske på høyskolelærernes bruk av disse? Som tidligere vist, har man i etnografiske studier både brukt argumenter om å bruke lang tid og slik få en nærhet i feltet som en måte å få tilgang til "det egentlige", men samtidig trekkes ofte fram det å være "fremmed" som en fordel for å få øye på hva som er tatt for gitt (Schutz 1944). Denne tosidigheten mellom å "ta aktørens rolle" og å distansere seg fra informantens oppfatning viser seg ofte i en studie gjennom vekslingen mellom begreper som for informanten kan oppleves

som ”erfaringsnære” og ”erfaringsfjerne” (Thagaard, 1998), eller som Pike (1967) kaller emiske og etiske begreper.

Den emiske synsvinkelen ble relevant for meg på flere måter. Etter å ha skrevet ned feltnotater fra undervisningen i matematikk og pedagogikk ved begge høyskolene, sendte jeg notatene til høyskolelærerne for gjennomlesning. Jeg ba dem tenke over og gjerne kommentere dem. I neste omgang møttes vi for intervju hvor disse notatene og undervisningen generelt var tema. Deres kommentarer til notatene og undervisningen brukte jeg i analysen på flere måter. Hvis det var deler av undervisningen, eller noe jeg hadde notert som jeg ikke hadde forstått, eller noe jeg ville ha utdypet, spurte jeg om dette. Jeg var opptatt av å forstå og få med begreper høyskolelærerne selv hadde brukt, som ”det rytmiske”, ”vesensledd” eller ”formforvandlinger” (RSH), eller ”diamanten” og ”den nærmeste utviklingssonen” (HiO). Man kan slik få informantene til å kjenne seg igjen i beskrivelsen av undervisningen. Ofte knyttes en slik gjenkjennelse av erfaring til overførbarheten i en studie. I den forstand kan man si at jeg var ute etter en slags responsvaliditet (Silverman, 2005).⁵³ Responsvaliditeten jeg var ute etter var imidlertid mer en faktasjekk og en sjekk på at jeg hadde forstått hva som var sentralt for disse lærerne (emisk synsvinkel). I tillegg oppfattet jeg intervjuene som ny empiri på et annet analytisk nivå, og dette ble derfor skilt ut i analysen som sitater. I den forstand måtte jeg reflektere over forskjellen mellom det som ble sagt i en undervisningssituasjon og det som ble sagt i en intervjusituasjon (refleksjon over kontekst). For meg representerte dette interessant tilleggsinformasjon og ikke en endelig validering. Når det gjelder å bruke responsvaliditet på den endelige analysen, har jeg ikke gjort dette.

Ved å tilføre teori kan man i følge Pike (1967) og Thagaard (1998) få informanten til å tenke igjennom erfaringene sine på en ny måte. Gjenkjennelsen kan innebære at tolkningen i en tekst gir en dypere mening til tidligere kunnskaper og erfaringer, men med bruk av teori kan en samtidig overskride leserens forståelse (Thagaard, 1998:186; Pike, 1967). Jeg benyttet meg altså av responsvaliditet der målet var å ha en *emisk* synsvinkel, altså i beskrivelsen av undervisningen, men *ikke* der målet var å gi en *etisk* synsvinkel. Materialet jeg hadde tilgang til, gjorde det for meg mulig å både få en oversikt over ulike meninger og handlinger innad i høyskolene, men jeg kunne

⁵³ Silverman (2005:212) hevder at mange forskere bruker respons fra informantene (*responsvaliditet*) for å sikre validiteten i studien. Han mener at en gjerne kan få respons fra informantene, og at det er bra etisk sett, men at det ikke nødvendigvis gjør dataene mer valide og at man ikke skal gi disse responsene forrang. Hans forslag er å heller la funnene gjennomgå systematisk tvil, samt å søke motbevis, falsifisering (Popper), eller ta i bruk det han kaller ”constant comparison”.

også se dette i forhold til den andre høyskolen og et utvalg av teorier som informantene gjerne manglet kjennskap til.

Pålitelighet, gyldighet og etterprøvbarehet

Hammersley og Atkinson (2007) trekker inn refleksivitet som essensielt i et forskningsarbeid. Jeg er enig i at man må synliggjøre valgene og utsette dem for en systematisk kritikk og refleksjon. Dette er likevel ganske abstrakte råd. Jeg har derfor trukket fram noen momenter som jeg syntes var sentrale i min studie, og som jeg diskuterer nedenfor. Det første en kan spørre seg om er hva man skal reflektere over. Noen valg som er sentrale å synliggjøre og reflektere over er utvalget og avgrensninger av det man skal forske på. Dette har jeg allerede diskutert inngående foran med både teoretiske og empiriske begrunnelser. Videre vil jeg diskutere pålitelighet og nøyaktighet i studien.

En vanlig norm for validitet, særlig i kvantitative studier, er etterprøvbarehet. Hvis en annen forsker gjentar studien, bør han eller hun komme fram til noe, eller mye av det samme. Dette er vanskeligere i kvalitative studier. Hva slags type informasjon man får tilgang til kan være personavhengig, og avhengig av relasjonene man får med informantene sine. Hvis man snakker om etterprøvbarehet i kvantitative studier, forutsetter man gjerne at man da skal ha samme spørreskjema, eller de samme foreliggende data. Samtidig er det viktig å huske på at spørreskjemaet som brukes, gjerne er inspirert av teorier som avgjør hva man spør etter. Det samme er feltnotatene. ”Å skrive feltnotater innebærer å forvandle en forbigående hendelse som kun eksisterer i øyeblikket, til å bli en redegjørelse som eksisterer på papiret, og som du kan vurdere igjen og igjen” (Geertz 1973 sitert i Fangen, 2004: 78). Man kan ikke skrive ned alt, slik at feltnotatene representerer bare en liten bit av hva du husker. Notatene er perspektivladet, så når man bytter perspektiv kan man plutselig huske andre ting og stadig supplere notatene. Dette gjør studien vanskelig å etterprøve. Men hvis man forestiller seg at man gir noen de samme feltnotatene, og at de har samme teoriperspektiv (samme briller man ser materialet igjennom) tror jeg at man vill kommet fram til mye av de samme funnene som jeg har gjort. Et mål på pålitelighet i kvalitative data kan slik være å presentere både teoriperspektivet og empirien, og la leseren (for eksempel informant og forskerkolleger) være med å bedømme om tolkningene kan være troverdige. Fangen (2004) understreker at man også kan vurdere tolkningene ut fra betydning, ut fra innlevelse, ut fra samsvar med tradisjonene, ut fra enighet, i relasjon til overbevisningskraft, og om de er tilstrekkelig begrunnet.

En annen form for kvalitetskontroll er det som Robert Merton (1973) kaller *organisert skepsisme*. Dette innebærer å stadig utsette tolkningene sine for kritikk fra forskerkolleger. Dette er en av seks internvitenskapelige normer, formulert av Merton.⁵⁴ Gjennom presentasjoner på forskningsseminarer, phd-seminarer, seminarer på HiO og RSH, samt konferanser, har jeg forsøkt å etterleve dette.

Analyse og tolking av data- forholdet mellom teori og empiri

Hvordan kan forholdet mellom teori og empiri så beskrives i analysen? Oppsummert kan en si at analysen min bar mer preg av Wadels beskrivelse av en runddans mellom teori, metode og data, enn Helleviks trinnvise analyse (Wadel 1991; Hellevik 1999; Christensen et al., 1998). Jeg jobbet delvis parallelt med teori, innsamling og analyse i prosessen, og det ble tydelig at det var en gjensidig påvirkning og en ikke klar avgrensning mellom utformingen av problemstillingen, innsamling av data og analyse og tolkning. På tross av denne overlappingen, var det likevel en viss fasedeling. For først å få en oversikt over materialet, sorterte jeg utsagnene etter tema framfor person (Thagaard 2009). Et eksempel på dette er pedagogikk-kapitlet hvor læringsteorier, metoder og didaktikk, samt syn på politikk var noen overordnede kategorier. Ved nøye gjennomlesning av feltnotatene og transkripsjonene fant jeg deretter nøkkelord som gikk igjen i flere av fortellingene på skolene. Ved RSH ble for eksempel tema som det fysiske, det spirituelle og det kunstneriske noen slike kategorier jeg kunne sortere materialet mitt etter, mens det ved HiO for eksempel var begreper som eklektisisme og pragmatisme. Etter flere reformuleringer kom jeg til slutt fram til noen hovedtema jeg syntes gjenspeilet både variasjoner og likheter i materialet, på en god måte. Inndelingen ble i første lesning basert på empiri, men som bakgrunn hadde jeg lest andre forskeres kategoriseringer, samt teorier på området. Dette, i tillegg til min egen erfaring, ville nødvendigvis danne noe av bakgrunnen for forståelsen min og for hva jeg søkte informasjon om. Deretter gjorde jeg en ny (etisk) lesning av empirien ved hjelp av begrepene klassifisering og innramming fra Bernstein, og fikk så en ny tematisk oversikt over empirien. Denne lesningen av empirien er inspirert av Blumers tilnærming til forholdet mellom teori og empiri, og hans begrep om sensitiviserende begreper. Når man studerer den empiriske sosiale verden, slik som i samfunnsvitenskapen, hevder Blumer (1954) at de fleste begreper er sensitiviserende og ikke definitive. Eksempler som kultur, institusjon, personlighet, og kunnskap, som jeg studerer, vil falle inn under denne begrepsdefinisjonen. Ved å bruke slike overordnede

⁵⁴ Disse blir kalt CUDOS-normene, etter det latinske ordet 'cudos' som betyr 'anerkjennelse'. CUDOS er en forkortelse for normene Communism, Universalism, Disinterestedness og Organized Scepticism. Senere ble normene 'originalitet' og 'ydmykhet' føyet til. Kort oppsummert innebærer CUDOS-normene at kunnskap er allemannseie, at den framskaffes uavhengig av politiske eller ideologiske interesser og at ethvert resultat underkastes kritisk prøving av fagfeller. (Merton, 1973, s. 303-5 og Kalleberg 2003). Man bør i tillegg tilstrebe å komme fram til ny kunnskap, og være ydmyk og oppmerksom på egne begrensninger som forsker.

begreper som beskriver forholdet mellom ulike typer kunnskap og innrammingen av den, heller enn innholdet, åpnes det opp for at innholdet i utdanningene kan fanges opp selv om det er helt ulikt. Sensitiviserende begreper, kan i følge Blumer likevel testes, forbedres og raffineres. Hvis man underveis i studien finner særtrekk som ikke er inkludert i begrepet, kan det raffineres og forbedres. Man kan slik få muligheten til å gå forbi stereotyper, og ”tatt for gitt”- kunnskap, og heller utvikle begrepene i dialog med empirien. Slike sensitiviserende begreper kan slik guide en i å utvikle et bilde av hva som er det eller de distinkte uttrykkene i den konkrete empiriske casen.

Jeg hadde nå fått kategorisert det empiriske materialet i det jeg oppfattet som ulike syn på kunnskap, klassifiseringen mellom disse, og også etter hvem eller hva som kunne formidles. I tredje lesning fikk jeg likevel behov for andres teoretiske og empiriske kategoriseringer av kunnskap, slik at jeg kunne komme videre i analysen og diskutere mine kategoriseringer opp mot andres, samt skjerpe blikket for andre typer eller nyanser jeg hadde oversett. I tillegg hadde jeg behov for begreper som jeg kunne diskutere ulike former for innramming gjennom. Dette innebærer både en diskusjon om hvilken type kunnskap som skal vektlegges og også hvem som skal lære denne bort. Dette har blitt beskrevet teoretisk i pedagogikken gjennom en rekke ulike idealtyper som for eksempel mesterlære, handling- og refleksjonsmodell, eller skillet mellom opplæringsmodeller mellom håndverkere, profesjonelle og teknikere. Forskningen jeg leste krevde altså en ny lesning av empirien og førte til at nye funn ”framkom”.

Til slutt gjorde jeg en ny (etisk) lesning av empirien med begreper fra Berger og Luckmanns institusjonsanalyse for å finne ut hva som kjennetegnet hver av institusjonene med hensyn til tradisjonsoverlevering og frihetsrom. Hammersley & Atkinson (2007:158) argumenterer for at de fleste som driver med etnografiske undersøkelser er involvert i mye av den samme interaktive prosessen mellom innsamling av data, analyse og ideer og ”funn som framkommer”, som i grounded theory selv om man ikke er ute etter å generere en teori. Prosessen minner altså om det jeg beskrev innledningsvis i Wadels begrepsapparat; altså en runddans mellom teori og empiri.

Til nå har framstillingen vært konsentrert rundt andres funn og teorier, samt en beskrivelse av framgangsmåten. I de tre neste kapitlene skal jeg presentere og analysere mitt eget materiale. Empirisk har jeg som sagt, avgrenset meg til tre case på hver av høyskolene: undervisningen i pedagogikk (neste kapittel), undervisningen i matematikk (kapittel 6), samt praksisbesøkene (kapittel 7). I kapittel 8 hever jeg analysen et hakk. På bakgrunn av beskrivelsene i de forutgående kapitlene sees de tre casene samlet. Der analyseres de to institusjonene som en helhet.

Kapittel 5: Pedagogikk

Utdyping av problemstillingene og disposisjon av kapitlet

I dette kapittelet vil jeg undersøke pedagogikkfaget ved høyskolene. Pedagogikk har karakter av å være et slags “metafag” eller overgripende fag for lærerutdanningen, siden diskusjoner om kunnskap og vitenskapsidealer innenfor skolen og lærerutdanningen som helhet, er sentrale i faget. Faget kritiseres for å ha en uavklart rolle i den offentlige lærerutdanningen, noe som blant annet kan skyldes at faget på samme tid er et vitenskapsfag ved universitetet og et profesjonsfag i lærerutdanningen. Hvilken relasjon pedagogikkfaget ved lærerutdanningen skal ha til vitenskapsfaget er ikke entydig, og dette debatteres (Kvalbein 2002; Helsvig 2004). Det er også uklart hvilken rolle pedagogikkfaget skal ha til andre fag i den offentlige lærerutdanningen, og hvorvidt pedagogikk fungerer, eller skal fungere som et integrerende fag i lærerutdanningen.

Ved RSH er situasjonen en annen. Mesteparten av pedagogikkundervisningen er knyttet til filosofien og bevegelsen antroposofi som Rudolf Steiner grunnla.⁵⁵ Schiøtz (1997) understreker at antroposofi ikke er en religion og heller ikke en tro, men en erkjennelse. Antroposofien presenteres som en “åndsvitenskap” (Nobel 1991:41-42; Edlund 2008:40, 47).⁵⁶ Antroposofi er slik mer omfattende enn pedagogikk. Men heller ikke ved RSH er det en klar klassifisering mellom pedagogikkfaget ved lærerutdanningen og (ånds)vitenskapen. På hjemmesiden til RSH står forholdet nå forklart slik:

Undervisningen i antroposofi og steinerpedagogisk teori er konsentrert om de deler av antroposofien som er steinerpedagogisk relevante. Viktige begreper i steinerskolenes og barnehagens læreplaner er hentet fra antroposofien, og kunnskaper om disse begrepene tilhører derfor en steinerpedagogs profesjonelle kompetanse.⁵⁷

Både i Steinerskolene og ved RSH ligger altså Steiners antroposofi til grunn for hvilket menneskesyn som formidles, for utviklingen av lærerplanen og for hvordan undervisningen skal foregå. Lærerstudentene leser og hører foredrag om Steiners skrifter og idéer, og diskuterer disse i faget pedagogikk/antroposofi, og i fagdidaktikk i alle fag. På Steinerhøyskolen er derfor antroposofien både en kunnskap som formidles til lærerstudentene, og en bakgrunn og begrunnelser for hvilken annen kunnskap som skal formidles til elevene. Det er slik ikke et

⁵⁵ Ordet antroposofi kommer fra *anthropos* som betyr menneske og *sophia* som betyr kunnskap eller visdom.

⁵⁶ Målet med denne vitenskapen er å tilføre naturvitenskapen en dimensjon den menes å mangle (fokus på liv og ånd). I Dornach i Sveits finnes det en høyskole for denne åndsvitenskapen http://www.antroposofi.no/antroposofisk_selskap/hoeyskolen_for_aandsvitenskap/.

⁵⁷ Hentet fra hjemmesiden til Steinerhøyskolen 02.08.10.

spørsmål om antroposofien ligger til grunn for synet på barn og barns utvikling på Steinerhøyskolen. Spørsmålene blir heller *hva* som blir valgt ut og *hvordan* dette legges fram.⁵⁸

Ved å undersøke pedagogikkundervisningen ved begge utdanningene kan jeg undersøke slike utfordringer og spenninger: Med utgangspunkt i problemstillingen om hva slags kunnskap og praksiser som vektlegges i pedagogikkundervisningen, vil jeg undersøke hva som ble vektlagt av arbeidsmetoder, didaktikk og læringsteorier, og hva høyskolelærerne mente var formålet med denne undervisningen.⁵⁹ Jeg forsøker også å gi et første innblikk i hva slags relasjoner det er mellom skolefag, pedagogikk og praksisbesøk. Sentrale teoretiske begreper i denne analysedelen vil være klassifisering, integrasjonskode, tradisjoner og overlevert kunnskapsrepertoar (Bernstein 2003a; Berger og Luckmann 2011). Ved hjelp av Bernsteins begrepsapparat (2003a, 2003c) vil jeg studere problemstillingen om høyskolelærernes føringer på studentene, og hva slags handlingsrom studentene har i valg av arbeidsmetoder, didaktikk og læringsteorier (intern innramming). I tillegg vil jeg undersøke hvilke føringer som lov, rammeplan, fagplan og pensum gir, og hvordan høyskolelærerne forholder seg til dette (ekstern innramming). Begge disse nevnte problemstillingene ligger til grunn for- og gir et bilde av den tredje problemstillingen som handler om hvordan høyskolelærerne forholder seg til spenningsforholdet mellom opplæringens tradisjonsoverføring og lærerstudentenes frihetsrom. Ved hjelp av Berger og Luckmann (2011) diskuteres dette forholdet gjennomgående i denne analysen.

For å belyse disse spørsmålene er en kombinasjon av observasjoner og intervju nødvendig. I tillegg til feltnotater fra undervisningen i pedagogikk og intervjuer med høyskolelærere som underviste i faget, har jeg også sett nærmere på pensum og studentoppgaver. Som beskrevet i kapittel 3 og 4 er min tilnærming til studiet av kunnskap og praksiser i utdanningene en slags ”runddans mellom teori og empiri” (Wadel 1991). Teori og begreper blir brukt som analytiske hjelpemidler i lesningen av empirien for å få fram nye aspekter og innfallsvinkler til stoffet.

Det overordnede aspektet ved faget gjør at innholdet og funnene som presenteres i dette kapittelet utgjør en viktig kontekst for alle analysekapitlene mine. Hva som formidles i pedagogikkfaget må sees i sammenheng med matematikkfaget (som beskrives i neste kapittel), og praksisbesøkene (som skildres i kapittel 7). Slike beskrivelser av hva som foregår i undervisningen

⁵⁸ Litteratur om steinerpedagogikk har i stor grad vært preget av pro og conlitteratur, og det finnes lite ekstern forskning om denne (Gidley 2010). Som jeg viste i kapittel 2, er forskningen i stor grad studier av Steiners tekster eller Steinerskolens læreplaner. Dette gjelder også forskningen som omhandler pedagogikken (for eksempel avhandlingene til Lejon 1997 og Mansikka 2007).

⁵⁹ Jeg kaller alle som underviste på høyskolene for *høyskolelærere*. De som underviste hadde svært ulike titler og utdanninger, så begrepet bruker jeg for å ha en fellesbetegnelse som er uavhengig av tittel og utdanning. I begrepet ligger det altså ikke mer enn at de var “lærere/undervisere ved høyskolene”.

i pedagogikkfaget mangler. For å kunne gjøre en god analyse av klassifiseringen og innrammingen av faget, og i neste omgang hvilke tradisjoner som overleveres, må dette innholdet beskrives. Jeg forsøker derfor å gi en tykk beskrivelse av undervisningen jeg fulgte. Dette gjør beskrivelsene av undervisningen innholdsrike og detaljerte, og dette første analysekapitlet skiller seg derfor fra de to neste analysekapitlene ved at dette er både mer omfattende og detaljert når det gjelder innholdet i undervisningen.

I dette kapitlet gjør jeg først rede for hvordan faget klassifiseres i annen litteratur. Deretter gjør jeg kort rede for den eksterne innrammingen av faget. Inndelingen etter dette følger fire hovedoverskrifter. Inspirert av Berger og Luckmann (2011) har jeg forsøkt å dele opp materialet mitt i “overlevert kunnskapsrepertoar” og “frihetsrommet” dette etterlater. Etter denne gjennomgangen følger en tredje del der jeg belyser deler av pedagogikken som kan defineres som “omdiskutert”. Jeg avslutter med å diskutere om utdanningen kan beskrives som en motkultur. Jeg tar først for meg disse punktene når det gjelder Steinerpedagogikk ved RSH, deretter følger jeg samme struktur for pedagogikken ved HiO, før jeg til slutt i kapitlet sammenligner de to utdanningene.

Antroposofi og steinerpedagogikk

Som beskrevet i innledningen til kapitlet, var viktige spørsmål i tilnærmingen: Hvordan avgrenses hvilke deler av antroposofien som er relevant for lærerutdanningen? Er det menneskesynet, fagdidaktikken eller metodene som står i sentrum i undervisningen? Og hvor frie er studentene og høyskolelærerne i tolkningen og bruk av antroposofien? (ekstern og intern innramming). Jeg var interessert i om andre læringsteorier enn Steiners ble formidlet og hva høyskolelærerne tenkte om skolepolitikk. Sammenfattet var jeg nysgjerrig på hva slags kunnskap og praksiser som kan regnes som “fast” og en del av tradisjonen, og hvilket frihetsrom det ble åpnet for.

Tre fremstillinger av klassifiseringen mellom kunnskapsområder i antroposofien

Selv om antroposofien utgjør basisen for undervisningen i skolene (Edlund, 2008: 51, 54), er det uenigheter om hvilke deler av antroposofien som skal vektlegges, og hvordan Steiners kunnskapssyn skal forstås. Siden disse uenighetene berører både *klassifiseringen* av hva som er sentralt i den antroposofiske pedagogikken, *innrammingen* av den, og *forholdet mellom tradisjonsoverføring og studentenes individuelle frihetsrom*, er dette en viktig bakgrunn for analysen av undervisningen. Under skisserer jeg derfor tre ulike tolkninger av grenseoppgangen mellom kunnskapsområder i antroposofien, slik de diskuteres i litteraturen. 1) Lejon (1997) beskriver antroposofien som dualistisk bestående av en “esoterisk-” og en “dannelsehumanistisk”

forgrening. 2) Edlund (2008) og Hegge (1993) legger vekt på at det “esoteriske” fører filosofien hos Steiner “ett skritt lenger”, og 3) Mansikka (2007) velger å tolke hele Steiners pedagogikk, også “det åndelige”, innenfor et tysk-romantisk dannelsesperspektiv. Under utdypes disse tre tolkningene.

Lejon (1997) viser i sin avhandling til et litterært vendepunkt hos Steiner rundt århundreskiftet. Mens Steiners tidligere skrifter kan betegnes som filosofiske, ble de rundt århundreskiftet ”oversanselige” og ”åndsvitenskaplige”.⁶⁰ I følge Lejon ble Steiners kunnskapsstil dualistisk og bestående av en antroposofisk dannelseshumanisme med tilknytning til nyhumanisme og tysk selvdanningsstradisjon på den ene siden, og en antroposofisk esoterisme med innflytelse fra teosofi, rosenkreuzianisme og frimureri på den andre siden. I følge Lejon var Steiner selv klar over denne dualismen, og han karakteriserte dette selv som aristotelisk versus platonsk, eller naturinteressert versus kristendomsinteressert (Lejon, 1997: 3). Lejon hevder at disse to idéarvene har dominert i hver sine perioder, noe som har medført både en latent og en eksplisitt polaritet innad i bevegelsen og forvirring blant utenforstående. I Sverige mener han at den esoteriske tradisjonen dominerte fra 1880 til 1955, mens dannelseshumanismen dominerte fra 1955 og framover på åttitallet. Begrepsskillet Lejon innfører mener han kan bidra til å tydeligere kunne beskrive hva som karakteriserer en Steinerskole. I følge Lejon underviser man ikke i esoterisk antroposofi på Steinerskoler, men dette idégrunnlaget ligger likevel implisitt under metoder, ideer, menneskekunnskapen og livsanskuelsen. Den antroposofiske humanistiske dannelsesidéen er mer sentral i skolen. Den beskriver Lejon ved å peke på noen kjennetegn: en virkelighetsoppfatning som bygger på et organisk og utviklingspreget helhetssyn og en tro på at virkeligheten kan studeres ut fra både empiriske, rasjonelle og intuitive utgangspunkter (og at den slik er bærer av et vitenskapsideal). Lejon beskriver videre den antroposofiske humanismen som en reformistisk humanisme som gjennom dannelse og kultivering gir mennesket, natur, kultur og samfunn mulighet til frigjøring fra undertrykkende livsformer, kulturformer og indre og ytre tvang. Han mener at den svenske steinerskolen ble etablert og fikk sitt særpreg i møte med verdier fra den svenske enhetsskolen, og at skolen ble promotert som en alternativ metodeskole og reformskole under enhetsskolens prøvetid på 50- tallet. Etter nyetableringen av waldorfskolen i 1949 i Stockholm hadde man her allerede gjennomført en enhetsskole, noe man ikke hadde funnet en form på i Sverige enda. Dette gjorde steinerskolen både interessant og utfordrende.

⁶⁰ Fremstillingen Lejon (1997) gir av Steiners tidligere skrifter minner om Mansikka (2007) og Nobels (1991), men han skiller seg fra disse i beskrivelsen av Steiners esoteriske inspirasjon fra rundt 1900, og hans samfunnsengasjement fra rundt 1917.

Hovedkonflikten med det offentlige berørte derfor ikke direkte det esoteriske, men handlet om redselen for å utvikle et parallellskolesystem når endelig enhetsskolen var på plass.⁶¹

Hegge (1993) og Edlund (2008) er kritiske til Lejons todeling. Edlund mener det er mulig å gjøre en distinksjon mellom filosofen Steiner og teosofen Steiner, men et ”grunnleggende motsetningsforhold mellom en esoterisk og en eksoterisk antroposofi var det likevel ikke tale om” (Edlund, 2008:56). I følge Edlund ble åndsvitenskapen utviklet i forlengelsen av sin filosofiske virksomhet. Hegge (1993) peker på at selv om man ikke finner åndsvitenskaplige skrifter før århundreskiftet hos Steiner, finner man noen filosofiske i etterkant. I følge Hegge ser Steiner selv dette forholdet som muligheten til å føre sine tidligere filosofiske skrifter ett skritt lenger. Den filosofiske tenkningen er slik et viktig aspekt ved åndsforskningen, der tenketeknikk og de grunnleggende erkjennelsesteoretiske begrepene utgjør grunnvullen for åndsforskningen. I følge Hegge er Goethe den som representerer denne overgangen fra begrepstenkning til åndsforskning. ”Goethe med sin naturvitenskaplige metode representerer en vei til den type åndelige klarsyn som Steiner betegner ”inspirasjon” (ved siden av ”imanasjon” og ”intuisjon”) (ibid. s.4). Hegge påpeker at Steiner mente at en kan tilegne seg denne kunnskapen på to ulike måter: 1) Gjennom meditasjon og åndsforskning (en indre vei), og 2) rent filosofisk, slik det er framstilt i *En erkjennelsesteori for Goethes verdensanskuelse* og i *Frihetens filosofi*. Steiner påpeker selv i Frihetens filosofi at innholdet i de to sistnevnte skriftene ”vil kunne aksepteres også av mange som av en eller annen for dem gyldig grunn ikke vil ha noe med mine åndsvitenskaplige forskningsresultater å gjøre” (ibid. s. 7). Hos Hegge er altså todelingen sentral i måten “dannelsehumanistiske” og “esoterisk orienterte” antroposofier kan søke erkjennelse på, ikke nødvendigvis i antroposofien per se.

Som Edlund (2008) og Hegge (1993), ser Mansikka (2007) det romantiske som en tidlig tenkning som løper videre inn i antroposofien, men ifølge Mansikka kan pedagogikken fortsatt tolkes som bare romantisk, siden det også er et religiøst-åndelig innslag i romantikken. Han tar slik et tredje

⁶¹ Studier på parallelle norske forhold, er kun utført av skolens egne lærere. Granly (1996) viser at de to første Steinerskolene i Norge kom i 1926 og 1929. Granly viser en generasjonsforskjell mellom pionerlærerne (det første lærerkollegiet) og “den nye generasjonen”. Han legger spesiell vekt på personen Conrad Englerts rolle både i forhold til opprettelsen av den første Steinerskolen i Norge, men også som inspirasjon for det første lærerkollegiet. Pionergenerasjonen var inspirert av ”mellom-europeeren Englert” som hadde formidlet både Goethe og den klassiske kulturarven til dem. På andre måter hadde mange av dem ”lært å elske den nordiske gullalders skatter. De fordypet seg i gullalderdiktene og talte med varme om Christian Kold, Grundtvig, Ole Vig, folkehøyskoleimpulsen og det levende ord”. Den neste generasjons lærere beskrives som annerledes: (...) ”Den nye generasjon av lærere hadde ikke fått del i en tilsvarende felles inspirasjon. Antroposofien hadde de møtt på forskjellig måte og dessuten tilhørte de 68-generasjonen”. Han beskriver disse “nye” lærerne videre som spesielt naturinteresserte og som en del av en rød-grønn strømning (Granly 1996:164-165). Dersom jeg oversetter til Lejons terminologi presenteres den første generasjonen lærere som mer esoterisk, mens den nye generasjonen presenteres som mer dannelsehumanistisk.

standpunkt. Mansikka sier selv at en av motivasjonene for avhandlingen hans er å forsøke å finne en måte man kan forholde seg til Steiner og hans skrifter på uten å måtte føye seg inn i rekken av pro eller contra skrifter. Mens skolenes praksis stort sett har blitt møtt med anerkjennelse, er det "teorien bak" som oppfattes som tvilsom og som mange har problemer med å forholde seg til. I følge Mansikka er denne "teorien" vanskelig å plassere i en større sammenheng, siden den ser ut til å befinne seg mellom religiøsitet og vitenskap, og ved at den er selvbærende, knyttes den ofte til sekterisme eller dogmatisme. Ved å gå til Steiners tidlige skrifter, til den vitenskapelige og filosofiske tradisjon Steiner forholdt seg til før han ble antroposof, vil Mansikka gi rom for en dialog med offentlig pedagogikk og vitenskap.

Drivkraftentil det föreliggande arbetet har varit att en "romantisk läsning av Steiner kanske kan bidra till att minska den klyfta som existerar mellan den esoteriska Steiner och vår moderna vetenskapliga världsbild. Den "romantiska" Steiner intar en slags mellanposition mellan dessa poler (Mansikka, 2007:295).

Mansikka (2007) vektlegger spesielt Goethe og Schillers innflytelse på Steiners pedagogikk når det gjelder det åndeliges betydning i undervisningen. Dette gjør også Nobel (1991) som hevder Steiner at Schillers *Brev om menneskets estetiske oppdragelse* (1794) og Goethes *Fortellingen om den grønne ormen og den skjønne liljen*, som kom året etter, prøver å belyse hvordan en kan komme fram til en bedre forståelse av den åndelige dimensjonens betydning i den fysiske verden. Kunnskap må omfatte en åndelig dimensjon – "Anschauende Urteilskraft". En må erkjenne intuisjon som et vitenskapelig prinsipp for å forstå helheten og beskrive en levende natur. Goethe påpeker også at dette er viktig når en skal lære om verden. Hvis en tar inn en blomst eller en sommerfugl og dreper den for å kunne studere den, er det ikke lenger organismen som studeres. Naturens mangfold gjennomsyres av en åndelighet. Goethes måte å tilnærme seg plantelivet på, gir seg utslag i naturfagsundervisningen på Steinerskolen, hvor elevene skal starte med en opplevelse i naturen og en fenomenologisk tilnærming til plantene, heller enn å pugge typer blomsterfamilier.⁶² Begrepene utvidelse og sammentrekning er i følge Nobel også viktig for Steiner i alt fra planleggingen av rytmen i en skoledag, til hvordan han ser på barnets utvikling. Steiner ordlegger dette selv slik:

⁶² Goethe studerte Linnés systematisering av plantearter, som fokuserer på *ytre* kjennetegn, ikke indre. Hvis forskeren finner ulikheter, er det en ny art. Denne systematiseringen ligner måten man systematiserer det uorganiske på. Goethe ville skille måten man fokusere på det uorganiske og det organiske, og prøvde å skape en helhet i Linnés begreper gjennom å beskrive ordet "liv". Han fokuserte slik på de indre likhetene plantearterne i mellom. Hva er fellestrekket som gjør alle disse til planter? I følge Goethe vokser og forvandles plantene gjennom en *prosess* med vekslende utvidelse og sammentrekning (fra den mest sammentrukkede fasen frø, via den mest utvidede fasen som er blomsterkronen, til planten igjen drar seg sammen som frøet). Goethe ville også utvikle språket vekk fra den cartesianske kløften mellom kropp og sjel. Hans blikk på verden er ikke atomistisk, men dynamisk. Fenomen forvandles og går over i hverandre. Man må heller ikke alltid se etter en årsak-virkning og han appellerer derfor til en ny måte å se på verden på som ikke bare er et regneeksempel. At naturens foreteelser overhodet er lovbundet, kan hevdes er et dypt spørsmål som umiddelbart fører en over i metafysikken (Nobel, 1991).

En helhetlig pedagogikk, kan man ikke skrive ut fra forstanden, en helhetlig pedagogikk må komme fra hele menneskenaturen, fra den menneskenatur som ikke bare iakttar på ytre forstandsmessig måte, men dypt opplever verdensaltets hemmeligheter innenfra med hele seg (Steiner, 1996: 37).

Oppsummert ser vi at klassifiseringen mellom filosofi, kunst og dannelse, og det åndelige og esoteriske beskrives og forstås ulikt. Mange beskriver dette som et skille i Steiners skrifter før og etter århundreskiftet. Lejon (1997) legger vekt på at dette også kan forstås som en splittelse ikke bare ideologisk, men i det han kaller sosiologisk, i en esoterisk og en dannelseshumanistisk forgrening innenfor antroposofien fra 1920-tallet og framover. Hegge (1993) viser et skille mellom ulike måter å tilegne seg antroposofisk kunnskap på, mens Mansikka (2007) utdyper et, for ham, ønsket skille, for å fremme en romantisk inspirert pedagogikk, og kunne legge bak seg den esoteriske filosofien.

Forskningen har stort sett forholdt seg til hva Steiners tekster sier. Hva som foregår i klasseromsundervisningen blir ikke studert. I den videre analysen er det interessant hvordan dette eventuelle skillet uttrykkes hos mine informanter.

Ekstern innramming

I motsetning til HiO, er ikke RSH underlagt en nasjonal rammeplan, men har en egen fag- og læreplan. Innholdet i pedagogikkfaget ved RSH er med andre ord i liten grad statlig bestemt. Den eksterne styringen fra det offentlige har likevel blitt strengere etter opprettelsen av NOKUT som nå evaluerer og akkrediterer RSH på samme måte som offentlige høyskoler. Andre faktorer som det at lærerstudentene ikke trenger å være antroposofier for å kunne undervise ved Steinerskolen, at skolen har offentlig statsstøtte, samt det at skolen har en rekke foreldre som ikke er antroposofier, gjør likevel at antroposofien og Steiners tekster har fått en ambivalent posisjon.

Klassifisering og intern innramming av kunnskapsrepertoaret ved RSH

Hva er tradisjonene som viderefremmes til studentene og hvilken frihetsrom åpnes opp? Hva vektlegges av den antroposofiske kunnskapen og hvordan er pedagogikkfaget intern innrammet ved RSH? Med tradisjon og “overlevert kunnskapsrepertoar” som er fellesnevneren for materialet som skildres i dette delkapittelet, sikter jeg til innhold fra Steiners antroposofi som ble formidlet til studentene i undervisningen og som det var en enighet om at utgjorde sentrale aspekt ved tradisjonen som studentene måtte kjenne til. Siden dette pedagogiske innholdet er ukjent for mange, men en viktig kontekst for de andre to casene mine, utdypes noe av det sentrale innholdet i forelesningene i avsnittene under. Mer utfyllende informasjon finnes i fotnotene.

RSHs studiehåndbok deler undervisningen i (steiner)pedagogikk i tematiske perioder.⁶³ Jeg fulgte tre sentrale perioder.⁶⁴ Den ene undervisningsperioden jeg fulgte het *Barns utvikling* og var felles for 1. trinn på førskole- og allmennlærerlinjen. Jeg fulgte også perioden knyttet til *Steiners temperament*, og perioden *pedagogisk idéhistorie* hvor en rekke høyskolelærere foreleste. Fremstillingen er basert på mine referater fra forelesningene til høyskolelærerne Tormod, Anders og Jon, intervjuer med disse tre og intervjuer med Pia og Jo. I analysen har jeg også trukket inn empiri fra pensum. Hva som mer presist utgjør det empiriske grunnlaget for disse fire temaene gjengis underveis (se metodekapitlet for en detaljert beskrivelse av utvalget).

Steiners fire vesensledd eller fire legemer, stadiene og utviklingsdidaktikk

Sentralt i undervisningen i perioden *Barns utvikling*, der jeg fulgte høyskolelærer Tormod, var det Steiner kaller de fire vesensledd, men enda viktigere når det gjelder begrunnelsen for hvilken type kunnskap og hvordan kunnskapen skal overleveres i Steinerskolen, var Steiners alder- eller stadieteori, eller det som Arve Mathisen (2007) i den generelle læreplanen for Steinerskolene, kaller Steiners utviklingsdidaktikk. Disse to elementene henger tett sammen. Steiners syn på barns utvikling legger føringer på både på faginnholdet og formidlingen.

Steiners fire vesensledd betegnes som det fysiske legemet, det eteriske legemet, astrallegemet og jeget.⁶⁵ Hvert av legemene er bærere av visse livskvaliteter, og målet er i følge Tormod ”å skape

⁶³ I Studiehåndboken 2008/2009 betegnes fellesnevneren for de tre periodene jeg observerte som ”pedagogikk”. Pedagogikk utgjorde 45 av 120 obligatoriske studiepoeng.

⁶⁴ I studiehåndboken er det disse tre periodene, i tillegg til semesteroppgaven som står oppført under pedagogikk for 1. trinn. Fagdidaktikk og metodikk står oppført knyttet til spesifikke fag (2008/2009:7). På RSH er det høyskolelærere som underviser i antroposofi, men det finnes ikke på samme måte som ved pedagogikk på HiO, egne lærere som har hovedutdanningen sin i dette. Alle lærerne jeg fulgte som underviste, har en primærutdanning i andre fag, men også en skoloring i antroposofi.

⁶⁵ Tormod forklarer disse slik i undervisningen: Hos Steiner er det ikke en tanke om at det fysiske legemet er ondt, eller at det er noe som skal overvinnes. “Det fysiske legemet har mennesket til felles med mineralriket”. Eterlegemet kalles også for livslegemet. Dette legemet har mennesket også til felles med planteriket. Astrallegemet: kalles også for sjelegemet. En kan ikke se det. Noe sjelegelig kan ytre seg gjennom bevegelse og ord, men man har ikke direkte

en balanse mellom disse legemene.” Tormod påpekte at man i steinerskolepedagogikk anerkjenner at barnets utvikling er forskjellig fra individ til individ, selv om man opererer med aldersstadier. Han sier at Steiner mener at barns utvikling foregår i sprang. Han siterer Andre Bjerke: ”...slik frøet bærer skissen til en eik”, og sier videre at Steiner ikke er alene om å snakke om utvikling i sprang, blant annet finner man et kinesisk ordspråk som beskriver menneskets utvikling i 20-års sprang.⁶⁶ Som hos Aristoteles, utvikler livet seg i følge Steiner i 7-års faser. Tormod ber studentene notere ned andre navn som er sentrale i utviklingspsykologien som Freud, Erikson, Piaget og Alice Miller. Tormod startet slik undervisningen om Steiners stadieteori ved å sette den inn i en større historisk og kulturell sammenheng. I intervjuet kommenterer han:

Jeg tror det er ganske viktig at du ikke lar antroposofien og Steiner være en sånn enslig øy, men at du ser hvilke broer som finnes, og, andre utviklingspsykologiske retninger, at du i alle fall refererer til det. Og gjerne også t. o. m. eksemplifiserer litt (Tormod, RSH).

Etter å ha gjennomgått de tre ulike stadiene med blant annet fokus på tidsopplevelsen til 6 åringen, eksempler fra grunnskoleundervisningen, samt gralslitteratur (Parsifal), og studentenes egenrefleksjoner over hva de mener kjennetegner de ulike aldrene, avslutter han undervisningen av stadiene ved å vise til hva Steiner hevder. Dette bemerker han selv i intervjuet at var et bevisst valg. Han vil at studentene skal ha tenkt over hva som kjennetegner de ulike aldrene før han forklarer hva Steiner mente, heller enn å gå andre veien. Tormod oppsummerer så med stikkord på tavlen:

tilgang til det. Dette legemet har man til felles med dyr. Tormod bruker hunden sin som eksempel når den ser på ham med bedende øyne og ber om mat. “Refleksjonen over egen eksistens er noe genuint menneskelig”. Han forklarer videre at i følge Steiner er jeget “ikke bare et produkt av arv og miljø, men er også noe eget, en ånd; det som er genuint menneskelig og ukrenkelig”. Dette jeget jobber med de andre vesensleddene. “Hvert av legemene er bærere av visse livskvaliteter, og målet er å skape en balanse mellom disse legemene”. Tormod sier at et viktig mål i pedagogikken derfor er “å hjelpe elevene fram til en erkjennelse av sitt jeg”. Oppgaven for læreren er “å lage en omgivelse rundt barnet slik at det kan utvikle seg”. “Læreren kan beskrives som en gartner som skal legge til rette for at ånden kan vokse og trives”.

⁶⁶ De første 20 årene er en læringsfase, alderen fra 20-40 preges av kamp, mens alderen fra 40-60 år preges av kunnskap og visdom

For perioden 0-7 år noterer han:

Lek. Verden er god. Lærer gjennom etterligning. Går helt inn i tingene. Hjertet i hånden. Naturlig religiøsitet. Besjeling, hellighet i fenomener. Oppdra med tanke om at alt virker formende.

Perioden 7-14 år:

Imaginasjon. Verden er skjønn. Læreren er en naturlig autoritet. Kunst. Eterlegemet's fødsel. Må oppdra believing. Rytme: puste inn, puste ut i undervisningen. De kunstneriske skaperkreftene. I dette stadiet er den voksne en autoritet.

Perioden 14 år og opp:

Fri dømmekraft. Verden er sann. Læreren som veileder. Vitenskap. Det faglige må holde mål, ellers så vil man få høre det fra elevene. Oppdra oppvekkende. Sjelelig fødsel.

Framstillingen av stadiene knyttes i mange sammenhenger til Steiners begreper *tanke, vilje, følelse* der typen kunnskap som skal formidles, tydelig knyttes sammen med både aldersstadiene og vesensleddene.⁶⁷ Begrepene ble ikke gjennomgått i denne undervisningen, men stadiene i oversikten over viser når formidlingen skal fokusere på kunst og vitenskap, samt plasserer eterlegemet i stadie 2. I læreplanen forklares hovedhensikten med stadietenkningen slik:

Steinerpedagogikkens utviklingsorientering handler i første rekke om å fokusere på hvilke læringsmåter og hvilken kommunikasjonsform som best svarer til elevenes evner og muligheter til læring og utvikling. Steinerskolens utviklingsidé gjelder altså primært synet på de pedagogiske relasjoner, de arbeidsformer og det lærestoff som fungerer best på hvert alderstrinn. Skolegangen innebærer en gradvis didaktisk forvandling der stadig nye læringsformer og nytt faglig innhold tas i bruk, der undervisningen endrer karakter og tema i tråd med skoleårenes gang (Læreplanen for Steinerskolen, 2007: 5).

Stadietenkningen til Steiner angir altså både hvilket vesensledd og dermed også hvilken type kunnskap som det skal fokuseres på ved de ulike alderne. RSH har egne perioder hvor de underviser i dette, men Tormod ga likevel noen eksempler på hvordan en i praksis kan koble ulike fag og aldersstadier. Et eksempel er at en ikke starter med bokstaver, men med et eventyr. Senere kan man fra bildene i eventyrene finne fram til bokstaver. En konge kan bli en K hvis han tegnes sidelengs med arm og fot ut, en slange eller en svane kan bli en s. Samtidig som man introduserer bokstaven s, kan man gjerne fortelle et eventyr som inneholder mange s-lyder, sildre, summe etc. Barnet skal først ha fått høre fortellinger, og fått et forhold til bilder derfra, og så kan de skrive bokstaver. Bevegelsen skal gå *"fra opplevelse til begrep"*. Tormod trekker ikke direkte trådene til Steiner når han forteller dette, men metodikken er slik Steiner anbefaler den for stadiet 7-14 år. Tormod gir også et eksempel fra matematikkundervisningen. Også den bør starte

⁶⁷ Begrepene kan forklares slik: I det første stadiet (0-7 år) dominerer "viljen". Elevene lærer her gjennom å imitere. Det som læreren gjør, gjør også elevene. Slik lærer elevene med hele kroppen, ikke bare hodet. Den andre perioden (7-14 år) domineres av følelser. Det er viktigere hvordan elevene føler rundt tingene, enn det å memorere fakta og tenke abstrakt. Her presenteres mye av stoffet gjennom bilder, rytmer og fantasier. Eleven skal begynne med en opplevelse av kunnskapen. Det tredje stadiet som starter i puberteten, domineres av formell tenkning. Nå er barnet klar for å lære abstrakt og intellektuelt (Steiner, 1979, 1980; Granlund, 2003).

kunstnerisk sier han. Læreren kan for eksempel lage figurer og fortellinger knyttet til regneartene.⁶⁸ Han forklarer hvordan læreren kan få barn til å oppleve matematikken kroppslig og kunstnerisk ved å sette lys på gulvet og lage de forskjellige figurene. Læreren kan være en slags ”installasjonskunstner”, sier Tormod. Han foreslår også at man kan trekke fram det musikalske i matematikken, ”å få gangetabellen i kroppen.” Barna kan klappe de ulike gangetabellene i ulike rytmer. Læreren bør i følge ham, på dette stadiet også ta utgangspunkt i opplevelsverden til barna. Også her ser vi at metodikken som legges fram passer inn med beskrivelsen av Steiners periode fra 7-14 år.

Selv om Tormod er opptatt av at studentene selv må reflektere over hva som kjennetegner de ulike aldrene, er det å forholde seg til Steiners aldersstadier og slik også til didaktikk og arbeidsmåter som passer til stadiene, en tydelig del av tradisjonen som formidles fra skolen. Den *interne innrammingen* av kunnskapsinnholdet er sterk og tydelig. Klassifiseringen mellom Steiners pedagogikk og andre læringsteorier var relativt sterk i denne perioden siden andre teorier ble nevnt, men ikke brukt, mens klassifiseringen mellom pedagogikk og fagdidaktikk var svak.

De fire temperamentene og deres mulige bruk i skolen

Steiners temperamenter var en annen undervisningsperiode som varte i 4 dager. Da jeg observerte underviste høyskolelærer Anders. Temperamentene regnes som sentrale i Steiners menneskesyn. I denne undervisningen ble Steiners tanker utdypet ved bruk av lærerens egne erfaringer, begrepene ble satt inn i en kulturhistorisk sammenheng og det ble lagt vekt på hvordan man kunne bruke dette i skolen. Det ble ikke referert til andre pedagoger enn Steiner. Anders forklarer i undervisningen at Steiners betegnelser på de fire temperamentene opprinnelig kommer fra gresk: *koleriker*, *sangviniker*, *melankoliker* og *flegmatiker*. Hippokrates (460-577) knyttet temperamentene til fire elementer og fire kroppsvæsker. Galenos (lege) fullfører denne teorien. Tanken var at alle fire væskene skulle være i balanse, men at de ulike temperamentene viste om man hadde overvekt av en av disse. De fire væskene var blod (sangviniker), gul galle (koleriker), svart galle (melankoliker) og slim (flegmatiker). Temperamentenes egenskaper ble også tidligere knyttet til de fire elementene.⁶⁹ Anders forteller at Rudolf Steiner verken knytter temperamentene

⁶⁸ Tormod gir eksempler på figurer som Gangefix, Delifix, Plussarius og Minusius som har ulike egenskaper, hopper lett, tar et skritt av gangen etc. Læreren kan illustrere med deres tegn på tavlen ved å ta kritt på hånden som slås i tavlen på ulike måter når Gangefix hopper, eller Plussarius går langsomt. Tallet ett fremstilles gjerne som det hele, det største tallet som kan deles inn i alle andre tall. Tallundervisningen starter gjerne med dette. Tallet to kan for eksempel illustreres med barnets to øyne. En kan også starte med en sirkel, som er én, som deles opp i to (yin/yang), trekant, firkant, femkant etc.

⁶⁹ Anders forteller at ild da ble knyttet til det koleriske med egenskapene aktiv, oppadstrebbende, varme, påvirkningskraft, fortærende, uforutsigbart og gjennomtrengende, men noe som må frambringes. Luft, knyttes til sangvinikeren med lethet, noe som oppfyller rommet og noe sosialt. Vann, det flegmatiske, er flytende, foranderlig,

til kroppsvæsker eller elementer, men til de fire legemene (gjennomgått foran). Anders forteller at Steiner la dette fram ulikt i 1909 og i 1919.

Kolerisk-jeget
Sangvinsk-astrallegemet
Flegmatisk-eterlegemet
Melankolsk-fysiske legemet
(Steiner i 1909)

Melankolsk-jeget
Kolerisk-astral
Sangvinsk- eterlegemet
Flegmatisk-fysisk
(Steiner i 1919)

Han sier at det er vanskelig å gjøre iakttagelser som bekrefter eller avkrefter Steiners uttalelser. Det er også vanskelig fordi Steiner begrunner lite. Anders utdyper innholdet i de fire temperamentene ved å fortelle en historie om hvordan ulike temperamentet reagerer ulikt i opplevelsen av motstand. Studentene lærte å både se etter elevenes temperament og sitt eget. Alle temperamentet sies å ha positive og negative sider, og poenget med undervisningen sier Anders, er å lære hvordan man kan balansere disse. Hvert av temperamentene har i følge Anders sine fordeler og ulemper.⁷⁰ Studentene får videre en innføring i hvordan man kan behandle temperamentene hvis de selv, eller eleven er *ensidig*. Et viktig prinsipp her er at *likt behandler likt*.⁷¹

Temperamentene slik de ble skildret av Anders kan minne om en form for tilpasset undervisning der kunnskapen som formidles, formen på den og plasseringen av eleven kan varieres ut fra slik læreren oppfatter eleven. I motsetning til undervisningen til Tormod, virker det som om Anders ikke føler at han må legitimere Steiner eller utdype ham ved å vise til psykologer eller psykiatere

rensende, påvirkelig, tilpasningsdyktig, omsluttende og utjevne. Jord knyttes til melankolikeren med fasthet, tyngde, ubevegelighet, form, kontur og stabilitet

⁷⁰ *Kolerikerens* fordeler kan være stor støtkraft og stort pågangsmot, at han ikke er feig, men tommer seg, er tydelig, ærlig og tar initiativ. "Ingen oppgave er for stor". Det er mange ledere og gründere som er kolerikere, sier han. Ulempene er at man kan bli destruktiv og voldsom, og også slitsom for seg selv og andre, og kan ødelegge ting eller bomme. *Sangvinnerens* fordeler er at han kan være positiv, lett og fornøyd. Han finner ofte løsninger og har en stor innfallsrikdom. Han er ofte sosial og optimistisk. Ulempene er at han kan bli naiv, distraheres lett, bli overfladisk og kan få problemer med å fullføre/kontinuitet. *Flegmatikerens* fordeler er at han kan være lojal, forpliktende, lar seg ikke stresse og har en indre ro og stabilitet. Han har også en evne til å fullføre. Ulempene er at det kan være vanskelig å komme i gang, at han er treg, ikke så bevegelig og kan bli ensopret. *Melankoliker*. Hvis melankolikeren kommer "ut av seg selv", kan han ha stor empati. Han kan ha stor tankekraft, og er grundig. Han er dypsindig, men kan også ha en dyp og ekte kjærlighet til sine egne problemer. Han kan bli "sperrret inne i seg selv", være negativ og pessimistisk, tungsinn og depressiv. Mange filosofer og kunstnere kommer inn under denne kategorien. Hvis man har nådd selverkjenning, kan man spille på alle fire temperamentene, noe som er målet i følge Anders.

⁷¹ De melankolske elevene har godt av å oppdage at det også er noen utenfor dem selv som har problemer. Dette kan de for eksempel oppdage gjennom fortellerstoff. Et eksempel Anders gir er å lese Stien av G. Scott og slik lede eleven ut i empati. Flegmatiker kan bringes sammen med andre som har interesser. Sangvinneren kan møtes av positivitet, sympati og glede fra oppdrager, mens det verste den kan møte er raseri siden de er "skall-lose". Den koleriske eleven er den mest kritiske til læreren, mener han. "Du må ikke feile, men vise fasthet og hvem som er sjefen". Anders viser også en annen måte man kan bruke temperamentene i undervisningen på. To med like temperament kan plasseres ved siden av hverandre (også likt med likt). De skal da "trötne på sitt eget temperament". Den andre blir et spill som holdes opp foran en. En tredje måte å benytte seg av temperamentene i undervisningen er knyttet til formtegning. Man kan for eksempel la et sangvinsk barn, som oppfattes som litt springende, øve kontinuitet og vise utholdenhet.

som også deler inn i typer. En kunne ha forestilt seg at temperamentene ble kontrastert med Jungs arketyper, begrepet om læringsstiler eller lignende. Anders modifierer og styrer derimot tolkningen av Steiner på to måter i undervisningen. Han påpeker at kobling mellom temperament og kroppstyper er ”litt farlig” og sier at kroppstyper kan skyldes arv og kosthold. Han knytter derimot temperamentene til de fire legemene og til elevens vaner og tidsopplevelse. Anders understreker at temperamentene ikke må bli ”beinharde skjema”, og at det å jobbe med temperamentene gjelder spesielt de første skoleårene. Han sier samtidig at det ikke er så vanlig å bruke temperament i undervisningen lenger. Han antyder at det kan være fordi lærerne er usikre på hvilke temperament barna er. Han advarer studentene mot å bli for kategoriske, eller å lage for rigide skjema av temperamentene, og ber dem heller bruke dem som hjelpemiddel i undervisningen.

Som jeg skal vise senere er har noe av bruken av temperamentene vært svært omdiskutert. Ut fra Anders utsagn over tolker jeg innrammingen som mindre sterk når det gjelder om temperamentene skal brukes i skolen. I etterkant snakket jeg med flere av høyskolelærerne om temperamentenes bruk i skolen og her varierte svarene. Mens alle mente at temperamentene var viktige hos Steiner, var det variasjoner i hvorvidt høyskolelærerne mente at studentene skulle bruke disse i undervisningen i skolen.⁷²

Klassifisering mellom Steiners teorier og andre læringsteorier

Til nå har jeg gjengitt undervisningen fra to perioder der Steiners læringsteori stod i sentrum. Studentene lærte også om andre læringsteorier, om enn med en annen vinkling enn ved undervisning i Steiners egen. Den tredje og siste perioden jeg fulgte, var *Pedagogisk idéhistorie*. Den besto våren 2007 av fem dager med foredrag om Vygotsky, Steiner, Pestalozzi, Grundvig og Korczak, som lærere fra Steinerhøyskolen foreleste om. En innleid foreleser fra Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) ved Universitet i Oslo, snakket om den åndsvitenskapelige tradisjonen i Tyskland (blant annet Dilthey og Klafki). Høyskolelærer Jon introduserte perioden pedagogisk idéhistorie ved å be studentene se Steiner i sammenheng med de andre pedagogene de skulle gjennomgå.⁷³ Målet med perioden var slik å kjenne til tenkere som ikke nødvendigvis kontrasterte

⁷² Temperamentene ble også tidligere etterspurt i barnebeskrivelsene som studentene skriver etter de har vært ute i praksis. Dette er nå endret.

⁷³ I fagplanen står målet med perioden beskrevet som å sette Steiners pedagogikk i sammenheng med andre pedagogiske idéer. Her nevnes eksplisitt navn som Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Grundvig, Herbart, Dewey og Freire: ”Steinerskolens undervisning har elementer fra antikkens ”gymnasium”, fra middelalderens ”frie kunster”, fra Comenius didaktisk, og fra så vel læringsteoretisk som utviklingspsykologisk pedagogisk tenkning” (Fagplanen s.14).

Steiner, men som hadde visse likhetstrekk. Det som ble trukket fram i de enkelte forelesningene hadde slik vekt på *likhet* med Steiner. Jon sier det slik i intervjuet i etterkant av undervisningen:

(...)når jeg har undervisning i steinerpedagogiske ideer, så synes jeg det er mye mer fruktbart å studere Steiners antroposofi og pedagogikk relasjonelt, og trekke frem andre som har drevet med liknende ideer... og ikke forstå det normativt, men forstå det kritisk... hva er likt og hva er ulikt. (Jon, RSH).

Også de andre foreleserne la vekt på likhet med Steiner. Erik framhevet for eksempel at Pestalozzi understreket at pedagogen skal bringe sammen hode, hånd og hjerte. Det kaller han å være "helt menneske". (Hos Steiner brukes terminologien tanke, vilje, følelse). Vygotsky ble introdusert av høyskolelærer Jon "som en som er mye brukt på Blindern", men samtidig ble det understreket at mange av hans tanker er veldig like Steiners, og at Vygotsky oppfattet mye av de samme problemene som Steiner, men at han bruker et annet språk.

I framstillingen av den åndsvitenskaplige tradisjonen i Tyskland, hvor en foreleser fra PFI var leid inn, la foreleseren vekt på tenkningen til Dilthey, Litt, Spranger og Klafki. Avslutningsvis ble foredraget diskutert i plenum og det ble stilt en rekke spørsmål: Hvilke innfallsvinkler skal man ha til erkjennelse: empiri eller intuisjon? Hva er forskjellen på åndsvitenskap, slik foreleseren tok det opp og åndsvitenskap hos Steiner? Kan man sette det opp som antroposofi versus antropologi? At antroposofi er mer metafysisk, mens antropologi er mer vitenskapelig? Foreleseren mente at ånd betyr mer kultur i den tyske tradisjonen, og at det er vanskelig å gjenta Steiners meditative forskning i og med at det er vanskelig å forske på ånd. Det ble også trukket fram en del likheter mellom de to formene for åndvitenskap: Innenfor begge retningene er man opptatt av å studere mennesket og historien, og ta et oppgjør med naturvitenskapen og dens metoder, slik den da ble forstått. I og med at foreleser var innleid fra PFI ble det også snakk om forskjeller og likheter med offentlig pedagogikk. Foreleser nevner "møtepedagogikk" og spør om dette har likheter med steinerpedagogikk. Han framstiller da møtepedagogikk som en retning der man har noe annet enn en mål-middeltenkning, og det vektlegges at i møtet mellom elev og lærer, eller elev-elev, elev-kultur, skjer det noe nytt og man kan ikke forutsi hva som vil dukke opp. Han foreslår at det kanskje kan sammenlignes med en slags "frelse", det at en ser verden annerledes etterpå og at noe grunnleggende endres i personligheten og hvor en når lenger inn i mennesket i et slikt møte, og utfordrer på en annen måte.

Forelesningene i denne perioden ble alle avsluttet med gruppediskusjoner ledet av høyskolelærerne. Et tema var forholdet mellom kulturarv i Steinerskolene og det å være nyskapende. Hva slags praksiser har "stivnet" og hvilke praksiser er nye? Hvordan være

nyskapende, men samtidig fortsette i Steiners ånd? Hvis læreplanen foreslår for eksempel Frans av Assisi for et alderstrinn, hvordan gjøre undervisningen levende og ikke bare gjengi et opplegg? Også Steiner fikk en egen forelesning i denne idéhistoriske rekken, men da som en rent biografisk forelesning og ikke knyttet til læringsteori. Denne forelesningen gjengis derfor ikke her.

Undervisningen jeg har beskrevet over har det til felles at kunnskapsinnholdet er *sterkt internt innrammet* og der Steiners læringsteori er sterkt klassifisert i forhold til andre teorier. Oppsummert er “bakgrunnen” som studentene må forholde seg til både Steiners menneskesyn og stadieteori, og høyskolelærerne gir også studentene sine en retning når det gjelder hva slags kunnskapsinnhold som passer til de ulike aldrene og hvilke metoder som kan egne seg. I tillegg tilbys temperamentene som en måte å differensiere og tilpasse undervisningen på i klasserommet. Hvis både menneskesynet (stadieteori og vesensleddene) og utviklingsdidaktikken er gitt på forhånd, har da studentene en frihet til selv å velge noe?

Frihetsrommet og det organiske og levende i pedagogikken

Selv om høyskolelærerne over ga klare retningslinjer på noe av innholdet som skulle overleveres, åpner også noe av tradisjonen for et frihetsrom. Friheten høyskolelærerne beskriver handler om å gjøre Steiners kunnskap levende, at man må gjøre kunnskapen til sin egen og at man skal være nyskapende, men i Steiners ånd. Dette skal jeg gi eksempler på fra Tormods undervisning, fra hjemmesiden til RSH, fra lærernes forhold til læreplanen og fra en students initiativ til å lage årstidsbord i klasserommet på høyskolen. Det empiriske materialet i denne delen er også hentet fra referater fra undervisningen, samt intervjuer med høyskolelærerne. Funnene relateres til Berger og Luckmanns (2011) begrep forgrunn, samt Bernsteins (2003a) begrep innramming. I tillegg knyttes diskusjonene til hvordan frihetsrommet i forhold til Steiners tekster og pedagogikk kan forstås. Jeg utdyper blant annet hvordan denne typen frihet er blitt beskrevet gjennom Steiners vekt på det kunstneriske og organiske, inspirert av Goethe og Schiller (Nobel 1991; Mansikka 2007).

Å gjøre begrepene til sine egne

I undervisningen om vesensleddene forteller Tormod studentene at når man bruker ord som astrallegemet og ånd så tenker noen ”Alternativmesse”. Han ber studentene forsøke å glemme denne tenkningen, men at de skal tenke på begrepene som noe man kan jobbe med. Tormod sier også at noen av begrepene til Steiner kan bli litt diffuse. Han vil derfor gi dem litt mer innhold

slik at de blir levende og betyr noe, og ikke bare forblir i en abstrakt verden.⁷⁴ I etterkant når jeg spør Tormod om hvorfor han tok opp begrepene ånd og astrallegeme slik i undervisningen, sier han:

Det har med det der at ting forankres og at det brukes en selvstendig tenkning på det, og til dels en kritisk tenkning. (...) Og det er klart at både begrepene ånd og astrallegemet. Det er ganske belastede begrep. Til dels belastet, og til dels litt sånn utvannet også, så det gjelder å oppdage dem og kanskje omskrive dem for seg selv og. Finne sine egne begreper, med samme kvaliteten da. ... det er jo begreper som kanskje, som for din egen del må skapes på nytt, ofte for at det ikke skal bli konvensjoner og ytre ting som ikke har et innhold. Det tror jeg gjelder mange begreper egentlig. Som, med en gang det blir konvensjon og, og frase, så dør det, det mister sitt innhold, det blir bare ja, det detter ut av konteksten, av livet, av sammenheng. (...) Platon, han sier at det er noe som også i møte mellom mennesker, eller i møte mellom selve sofia da, med kunnskapen som et vesen nærmest, som fra da ernærer seg selv, og stadig må tennes på ny, som en, han sier som en gnist. Som setter fyr på noe. Og det tror jeg, sånn tror jeg og det er. Antroposofien er noe som *ikke* er statisk, og er ferdig, og så henter du det bare ut og så bruker du det sånn. Men det er noe du må arbeide med på ny og på ny, og gjøre til ditt eget, eller forkaste (Tormod, RSH).

I Granlund (2003) fant jeg at å oversette Steiners begreper til mer kjente begreper var svært vanlig i lærernes møte med foreldre eller offentlige personer som ikke kjenner terminologien. Dette gjerne for ganske enkelt å enklere få fram budskapet og bli forstått. Siden undervisningen foregikk i et nyoppstartet første trinn ved RSH hvor bare to studenter hadde gått på Steinerskolen selv, og få kjente til terminologien, tolket jeg Tormods oversetting først slik. I intervjuet som ble gjort etterpå, ser man at forklaringen hans ble trukket mye lenger. Tanken hans var “å gjøre kunnskapen til sin egen” og “å gjøre kunnskapen levende”, tanker som kan gjenfinnes i mye av litteraturen om steinerpedagogikken, og også i reformpedagogikken.⁷⁵

I artikkelen ”Art makes sense II” fra 2004, foreslår Arve Mathisen, ansatt ved RSH, å se på Steiners verk som om det var et kunstverk. Han oppfordrer til en kritisk og analytisk lesning av Steiner, slik at tradisjoner ikke skal stivne, men bearbeides:

Kanskje vil en holdning overfor Rudolf Steiners verk som om det var et kunstverk være den mest fruktbare og kreative løsningen på de problemer som denne artikkelen har skissert. Da vil begeistring og interessen for antroposofien kunne finne en ny grobunn, mens konvensjonene, frasene og de ofte stivnede tradisjonsformene vil miste sin relevanse. Antroposofien oppfattes etter min mening fullstendig galt hvis den behandles som en avsluttet verdensanskuelse, som et idésystem eller som noe i retning av en lære. Rudolf Steiners verk kan bedre forstås som en bredt

⁷⁴ For å utdype hva jeget betyr, forteller Tormod om Victor Frankl, en intellektuell jøde som har skrevet ned sine opplevelser fra en konsentrasjonsleir. Frankl var psykiater og observerte fangenes ulike reaksjoner på disse betingelsene. Noen ble som en hjord, andre kastet seg mot de elektriske gjerdene slik at de tok selvmord, mens andre igjen hadde den innstillingen at hvis livet har mening, må også dette ha en mening. Løsningen blir for Frankl den siste muligheten, å velge en moralsk forholdningsmåte: “Hvis livet har en mening har også lidelsen en mening”. Denne psykiateren grunnla logoterapien (eksistensiell analyse). Tormod forteller videre om en venns erfaringer fra en vond oppvekst. Vennen sier han ikke ville vært foruten dette. Denne oppveksten har gjort ham til den han er i dag. Sammenfattet understrekes det at mennesket er mer enn arv og miljø, det består også av et *jeg, en ånd*, som kan bruke arv og miljø til selvutvikling.

⁷⁵ I kapittel 8 diskuterer jeg om Steinerpedagogikken kan kalles en egen form for reformpedagogikk. I dette delkapitlet ligger mye av grunnlaget for denne diskusjonen.

anlagt skisse som først får sin mening gjennom at det arbeides videre på den. Skissene, fragmentene, de ufullendte verk er fascinerende. De inviterer til videre bearbeidelse. Går man Rudolf Steiners verk nøye etter i sømmene, vil man nettopp oppdage at mye av det han har skapt er fragmenter, skisser, begynnelse (Mathisen 2004: 7).

Mathisen utdypet dette videre i et intervju med meg, og sier at han blant annet ønsket:⁷⁶

(...) å finne en nøkkel til å jobbe med Steiner i et mer hermeneutisk perspektiv. Jeg foreslo da, litt frivolt, å se på hans verk som et kunstverk... da skaper du med en gang en distanse. Det var min intensjon. Og ... resepsjonen av den artikkelen har vært... så å si alle som har *skrevet*, har vært veldig kritiske til den, mens muntlig har jeg fått *masse* positive kommentarer... folk har takket meg... så jeg ser på det slik at et flertall av de som jobber innenfor Steinerskolen her... vil være enig i store deler av denne kritikken, av det som står der. Det er min oppfatning (Intervju 08.03.07).

Kierch (2006:40) mener at slike holdninger er klart formulert også hos Steiner i hans senere foredrag til lærerne. Lærerne måtte i følge Steiner unngå åndelig stagnasjon og arroganse over sin egen fortreffelighet. De skulle ikke bare levere informasjon videre til elevene, men måtte jobbe med seg selv for å bli bedre lærere. De skulle studere og slik utvide begreper om den menneskelige natur og være klar over at de var "picture concepts" og ikke vitenskapelige begreper (Kiersch, 2006:40). På hjemmesiden til RSH står det:⁷⁷

Studentene oppfordres til kritisk refleksjon over de antroposofiske begrepene, noe som tydeliggjøres ved at alternative tolkningsmåter og forståelser gjøres til gjenstand for samtale. En kritisk og individuell forståelse for steinerpedagogikken vil måtte grunnes i både begrepslig og historisk kunnskap. Når et originalverk av Steiner studeres, eksempelvis *Almen menneskekunnskap* fra 1919, vil denne behandles både som en historisk kilde og som en studietekst relatert til begreper som tanke, vilje og følelse. Historisk kunnskap er vesentlig for å kunne se både muligheter og begrensninger ved ulike pedagogiske ideer.

I alle sammenhenger vil det betones at studentene vil måtte skape sitt eget tolkningsrom for begreper hentet fra antroposofien, og at det ikke finnes noen forventet holdning eller forståelsesmåte knyttet til Steiners verk. Den store distansen i tid som etter hvert forefinnes mellom Steiners originalpublikasjoner og dagens pedagogiske tenkning, gir selvsagt impuls til at nye spørsmål, nye tolkninger og ny kritikk vil rettes mot antroposofien slik den er formidlet fra Steiner.

Rammene og frihetsrommet som gis på hjemmesiden kan forstås som at studentene *skal* bruke Steiners tekster, men de skal tolkes kritisk. Studenten skal også skape sitt eget individuelle fortolkningsrom. Hvordan dette skal tolkes er åpent. I dette kapittelet forsøker jeg gjennomgående å peke på hvor høyskolelærerne setter grensen for den alternative/individuelle tolkningen og forståelsen av Steiner.

Som jeg skal utdype under kan det å fokusere på at tanker og begreper ikke skal stivne, minne om det Nobel (1991) og Mansikka (2007) knytter til en organisk tenkning og til Goethes innflytelse

⁷⁶ Her har jeg ikke anonymisert høyskolelæreren siden artikkelen som diskuteres i intervjuet er publisert under hans navn.

⁷⁷ <http://www.rshoyskolen.no/antroposofi-i-utdanningene/>

på Steiner og hans pedagogikk. Nobel (1991) viser til at Steiner før han døde sa at hans tekst "Grunntrekk av en erkjennelsesteori for Goethes verdensanskuelse med særlig henblikk på Schiller" utgjør det kunnskapsteoretiske grunnlaget og legitimeringen av alt det han selv senere har sagt og publisert. Hun sammenfatter Goethes innflytelse på Steiners kunnskapssyn slik:

Varje människa- elev såväl som lärare- måste själv förhålla sig upplevanda såväl som skapande till den kunskap och det stoff som hon kommer i kontakt med, antigen hon är huvudsakligen inlärande eller utlärande. Utan en sådan satsning inifrån, med de formande, gestaltande inslag som detta innebär, uppnås ingen verklig innsikt- ingen kunskap om livet i hela dess vidd. En inläring som endast består i ett mekanisk passivt upprepande av fakta, lager, begrepp osv, utan att dessa kan upplevas aktivt inifrån varje lärares och elevs egen person avsätter enbart döda kunskaper och förmår inte framkalla någon bild som betyda något väsentligt i den personens kunskapsutveckling och leda till handling. I och med att ett skapande, konstnärligt element kommer med i kunskapsprocessen, kan stoffet få en konkret levande gestalt och därigenom kan gränsområdet och enheten mellan form och innehåll, liksom mellan natur och ande, det inre och det yttre, också upplevas av människan (Nobel, 1991: 99-100).

Nobel viser videre til at Steiners begrunnelse for å legge stor vekt på kunst og kunstneriske element i undervisningen er inspirert av Schiller (Nobel, 1991).⁷⁸ Schiller anvender begrepene *Stofftrieb*, *Formtrieb* og *Spieltrieb* for å belyse kunstens viktighet i kunnskapstilegnelsen. I følge Nobel mener han at mennesket slites mellom to drifter. Stofftrieb som er behovet for å holde seg åpen for verden rundt seg, og formtrieb som er behovet for å skape en (logisk) orden i kaoset. Både i forhold til den ytre kaotiske verden, og den indre logiske verden, er mennesket ufritt. Spieltrieb beskriver en tredje verden mellom erfaring og idéverden, der stoff og form ikke er atskilte, men innvevd i hverandre. Dette er kunstens og lekens verden. Her er mennesket fritt, skapende og kreativt. Steiner ønsker, med denne begrunnelsen, ikke å gi den ene hjernehalvdelen forrang i undervisningen. Han søker en balanse og fremhever ikke en logisk tankegang framfor fantasi og intuisjon. Lek og kunstnerisk utøving blir slik viktig både i utdanning og senere i livet for å utvikle frie tenkende ansvarsfulle mennesker. Det at Steinerskolen fokuserer mye på kunst, spesielt i 7-14-årsalderen, er slik ikke for å skape kunstnere, men for å utvikle menneskelige anlegg som skiller mennesket fra en maskin. En trener en måte å tenke på. Kunsten kan også i følge Steiner og Goethe, hjelpe mennesket i å forstå de universelle naturlovene. "Det sköna är en manifestation av hemliga naturlager, som utan konsten hade förblivit fördolda för oss" (Nobel, 1991:158). Virkelighetens innhold er for dem speilbildet av vår ånds innhold. En som har et rikt sjeleliv vil se tusen ting som en som ikke har det, ikke vil se (ibid).

⁷⁸ Noe som skiller Steinerskolen fra en offentlig skole, er at Steinerskolen har et sterkt fokus på undervisning i fag som er kunstneriske og praktiske, som for eksempel musikk, maling, formtegning, eurytmi og kjeramik. I tillegg brukes kunst og kunstneriske element også i fag som en kanskje i utgangspunktet ikke ville forvente, slik som i matematikk eller språk. Det kunstneriske blir viktig ikke bare i satsingen på mange slike fag, men også i synet på læreren som kunstner i det å stadig skulle skape noe nytt i undervisningen (Mansikka, 2007).

Goethe og Schillers innflytelse på pedagogikken kan også knyttes til måten lærerne har forholdt seg til læreplanen på i Steinerskolene. Læreplanen til Steinerskolen må være godkjent av Kunnskapsdepartementet, men så lenge den sikrer elevene jevn god opplæring etter 10.trinn, trenger den ikke være lik den offentlige. Ut over dette har skolen undervisningsfrihet. Til forskjell fra den offentlige skolen som stadig får nye læreplaner, har Steinerskolens læreplan i større grad forblitt uendret av politiske svingninger, men som jeg skal vise under, er den eksterne innrammingen blitt sterkere etter Kunnskapsløftet.

Steinerskolene har tidligere lagt vekt på at en steinerpedagogisk læreplantekst var ”et idétilfang”, og en ”inspirasjonskilde for læreren”. Enkeltlærerne skulle ha frihet til å utforme undervisningen etter de konkrete forhold som preget akkurat hans eller hennes klasse. Jon utdyper dette slik:

Steinerskolen har jo på en måte et anti-normativt forhold til læreplan, og på den læreplanen som kom ut, og alle de tidligere, så står det i forordet at den er så å si... en inspirasjonskilde, en idébok, et tilfang til læreren, men det handler ikke om at du *må* gjøre det (Jon, RSH).

Ideen om at læreplanen skal være et idétilfang kan knyttes til tanken om elevsentring. Det at undervisningen knyttes opp mot barnet og barnets utvikling har blitt forstått både internt og eksternt som en spesiell form for elevsentring eller progressivisme i Steinerskolen. Gjennom undervisningen skal man legge til rette for at eleven skal utvikle seg best mulig, og realisere sitt potensiale. Dette avgjør hvordan og hvilket fagstoff som presenteres, ikke læreplanen. Dette gjaldt både formuleringer i grunnskolens og høyskolens læreplaner. I høyskolens læreplan var dette formulert slik i 2006:

Steinerskolen bygger på en pedagogisk idé som betoner at læreren gir undervisningen en individuell utforming. Skal man være helt konkret finnes det *ingen annen læreplan for Steinerskolen enn barna selv og deres møte med sin omverden*. I dette møtet og i barnets indre natur finnes kilden både for undervisningens utforming og for dens målsetning (...) De steinerpedagogiske læreplaner som i dag finnes, inneholder riktignok konkrete beskrivelser av undervisningen for hvert fag og klassetrinn, men denne beskrivelsen av arbeidet med elevene må forstås som uttrykk for én av mange tenkelige muligheter (RSHs læreplan 2006:2 Min kursiv)

Et slikt syn på læreplanen godtas ikke lenger av direktoratet. Etter innføringen av Kunnskapsløftet har dette derfor blitt endret.

Dette har nå direktoratets jurister satt fingeren på og sagt ”det går ikke”. Og vi har på den andre siden sagt at ”vi har godkjenning som pedagogisk alternativ og dette at læreplanen ikke er så å si diktert fra noen som har kommet frem til visse abstraksjoner som skal gjelde, det står vi veldig sterkt for”. Så vi... det er jo gjort forsøk på formuleringer som er... som går på at læreplanen er ikke forpliktende, men den er såpass representativ at du er forklaringskyldig om du gjør noe annet. Altså, du gjør ikke noe annet da, fordi du er ignorant, men fordi du har en grunn for det (Jon, RSH).

En slik tolkning av læreplanen framhever den individuelle friheten hos hver enkelt lærer til å tilpasse undervisningen til sine elever og ikke la seg binde av læreplanen eller ”oppskrifter”. Dette

stottes også av Steiner.⁷⁹ Samtidig har vi sett at barnets utvikling skal styre hvordan og hva som legges fram. Med Bernstein (2003a) kan dette kanskje beskrives som en *sterk innramming angående begrunnelsene for hva og hvordan noe skal legges fram*, men et ønske om at lærerens individuelle skjønn skal spille inn i tolkningen av hvor langt barnet/barnene er kommet i sin utvikling, og at dette dermed ikke må ligge fast i læreplanen.

Både høyskolens og grunnskolens læreplan ble til slutt endret. Etter omskrivningen ser samme passasje i høyskolens læreplan slik ut:

Denne sammenfallende interessen for enkeltlevens muligheter og samfunnsmessige forhold innebærer at læreren gir undervisningen en individuelt tilpasset utforming. Med respekt for læreplanen vil en steinerpedagog søke å utforme undervisningen slik at den best mulig tiltaler den aktuelle elevgruppens læringsmuligheter (Studieplan RSH, 2009-2010: 6)

Noe av omskrivningen av læreplanen kom også gjennom et ønske om endring innenfra, men da knyttet til en omformulering av elevsentring, mer enn kritikk av læreplan som idétilfang. Jon viser til omskrivningen i grunnskolens læreplan der det nå brukes begrepet utviklingsdidaktisk framfor utviklingspsykologisk for å framheve at det er relasjonen barn og omgivelser som er viktige, ikke bare barnets individuelle utvikling.⁸⁰ Han mener at å lese pedagogikken som bare individsentrert er en feiltolkning av Steiner og at relasjonene til andre og verden er mye mer sentralt:

Og tidligere så står det at det er barnet som er senteret for pedagogikken og jeg hevder, med belegg i Steiners foredrag, at det er feil. Det er gjort litt studier på det, og funnet at Steiner eksplisitt uttaler seg til Rousseau/Locke-problematikken... ja takk, begge to... at det er i steinerpedagogikken, virkelig en balanse hvor man tenker – barnet står i sentrum... samtidig er samfunnet helt sentralt. Så du får på mange måter en paradoksal situasjon, hvor du sier ja til det sentrale ved begge perspektivene. Arve Mathisen har re-skrevet det barnesentrerte perspektivet til å bli et barn-samfunn-balansert og paradoksalt integrerende perspektiv. Det andre er at han har endret begrepet ”utviklingspsykologisk”, som han mener *ikke* stemmer med hvordan Steiner beskriver dette... hvis du sammenlikner med Piaget og veldig mye annen utviklingspsykologisk tenkning, så er man opptatt av en fysisk eller psykologisk modning som går gjennom bestemte stadier... mens hvis man studerer Steiner, så er (...) denne utviklingsbeskrivelsen hans hele tiden knyttet til relasjonen lærer/barn, voksen/barn, barn/barn, barn/verden... altså barnets åpning, eller relasjon... hvor igjennom det lærer og utvikler seg. Det er en... han sier veldig lite om at 5-åringene eller 12-åringene er der og der i forhold til psykologiske motiver, mens foredraget

⁷⁹ ”Det finnes ingen oppskrift, det finnes bare en Waldorfskole-ånd. Det er svært viktig at man forstår det. Læreren er autonom. Er han gjennomtrengt av denne ånd, kan han fullt ut gjøre det som han mener er riktig.” (Steiner sitert i Niederhäuser et al. 2001:12).

⁸⁰ I sitt første skrift om pedagogikk, *Barnets oppdragelse (1907)*, la Rudolf Steiner vekt på hvordan oppdragelsen kan inspirere og imøtekomme barn og unges utviklingsmuligheter i hver av disse syvårsperiodene. Steinerpedagogikkens utviklingsorientering handler i første rekke om å fokusere på hvilke læringsmåter og hvilken kommunikasjonsform som best svarer til elevenes evner og muligheter til læring og utvikling. Derfor vil det være riktige å omtale steinerpedagogikken som utviklingsdidaktisk heller enn å bruke betegnelsen utviklingspsykologisk. Steinerskolens utviklingsidé gjelder altså primært synet på de pedagogiske relasjoner, de arbeidsformer og det lærestoff som fungerer best på hvert alderstrinn. Skolegangen innebærer en gradvis didaktisk forvandling der stadig nye læringsformer og nytt faglig innhold tas i bruk, der undervisningen endrer karakter og tema i tråd med skoleårenes gang (Læreplanen for Steinerskolen, 2007:5)

innholder mye mer at 12-åringen, 9-åringen, er der og der i forhold til læringsmåter og motiver (...) slik at det er en form for utviklingsdidaktisk tenkning (Jon, RSF).

En annen begrunnelse for at lærerplanen skal være et "idétilfang", kan igjen knyttes til vektleggingen av det organiske og "goethanistiske" i Steiners pedagogikk. Læreren skal skape noe nytt i hver pedagogisk situasjon og må unngå å fastne i ferdige oppskrifter. Hvis livet er i stadig bevegelse, må verken læreplan, lærer eller metoder stivne (Mansikka, 2007).⁸¹ Mansikka beskriver slike tendenser både i den norske 2004-læreplanen og den engelske internasjonale læreplanen.⁸² Mansikka påpeker også den organiske strukturen i læreplanen. Treet brukes ofte som metafor. Undervisningen skal bevege seg fra konkret og levende til abstrakt, fra kvalitativ til kvantitativ, og fra organisk til uorganisk. Dette kaller Mansikka (2007) en enhetspedagogikk og en økologisk enhet. Disse elementene i den steinerpedagogiske tradisjonen trekkes lenger i kapittel 8 der jeg diskuterer hvorvidt steinerpedagogikk kan minne om en egen form for reformpedagogikk.

Studentinitiativ i Steiners ånd: Årstidsbord

Avsnittene over har vist friheten som studentene har når det gjelder syn på læring og læreplan, noe som er sentralt for Steinerpedagogikken. Hvorvidt studenter selv kan styre undervisningen er en annen måte å belyse studentenes frihetsrom på. Bernsteins begrep om intern innramming definerte jeg i kapittel 3 som graden av kontroll lærer og elev har over *seleksjonen-, organiseringen-, timingen- og tempoet* på kunnskapen som blir overført i en pedagogisk setting (Bernstein 2003a:89 [Min oversettelse]). Hver dag hele perioden hos Tormod ble innledet ved at studentene sang. Tormod fortsatte så timen med opprop, før han gikk over til forelesning med innspill og diskusjoner med studentene. Innrammingen i forhold til innholdet i timene, rekkefølgen på sekvensene, og hvor lenge sekvensene varte var lærerbestemt, men Tormod var relativt åpen for innspill og mindre endringer. En av studentene tok initiativ til at de i klasserommet kunne ha et årstidsbord slik man pleier å ha i Steinerbarnehager og i Steinerskoler. I begynnelsen av perioden jeg fulgte ble bordet dekorert i høstfarger med blader og telys, men så ble dette byttet ut med dekor som markerte Mikaelifesten. Denne studenten forteller klassen hva hun har satt fram og hva det symboliserer. I legenden dreper Sankt Georg en drage. Hun har derfor satt fram en tøydukke, noen steiner som symboliserer fjellet som gikk sund i kampen, og en rose som symboliserer blodet når dragen blir drept. Øverst hang en stjerne som engelen Mikael ga St Georg. En blåfarge på duken og klærne til dukken symboliserer mot. Initiativet til årstidsbord, var studentens, men det var svært relevant for undervisningen i grunnskolen og var slik kanskje ikke

⁸¹ Tilsvarende kjennetegn beskrev også Mazzone (1999) som en av to australske strømninger.

⁸² I framstillingen bruker han den norske læreplanen fra 2004, den svenske fra 1998, og en framstilling av waldorfpedagogikken i Finland fra 1988 og 2005, samt en engelskspråklig internasjonal læreplan (Se nærmere utdyping av utvalget i Mansikka 2007: 248).

vanskelig å godta? I den gamle læreplanen forklares det at årsrytmen er et viktig strukturerende prinsipp i steinerskoleundervisningen: Årsrytmen markeres med månedsfester hvor elevene framfører ting fra undervisningen. I tillegg til jul og påske feires også dager som St. Martinsdag, St. Nicolaus dag og St. Michaels dag. Også naturens skifter markeres. I klasserommet har man ofte et årstidsbord hvor man tar inn ting fra naturen som er aktuelt i nettopp den årstiden. Hovedfagsperiodene markerer en tredje rytme som deler året inn i ulike lag med ulik stemning og farge. Fagområdet arbeides med i 2-5 uker før man går over til et nytt emne. Denne rytmen menes å gi en trygghet hos elevene (Bøhn, 1997). Årsrytmen kan slik forstås som bare en av flere rytmer man skal ta hensyn til i undervisningen. Det rytmiske blir også ofte knyttet til det ”å puste”, til variasjon og til en utvidet musikalsk forståelse (Kiersch, 2006). Tilsvarende ble hver dag i perioden Barns utvikling, innledet ved at studentene sang ”Lange dager, lyse netter” som handlet om overgangen fra sommer til høst. De første dagene sang studentene bare hovedmelodien, men etter hvert innføres også annenstemmen og mot slutten av perioden ble den sunget trestemt.

Vektleggingen av årstidsbord kan forstås som Steiners fokus på årsrytme inspirert av Goethes tanker om utvidelse og sammentrekning. Årsfester kan også oppfattes som en innføring i en europeisk dannelsesstradisjon, slik Pia forklarer dette her:

Det er jo da den kulturelle delen, eller dannelsesbiten, som er veldig stor og viktig for Steinerskolen. Og som er en del av Steinerskolens identitet utad. Altså at en skole er en kulturinstitusjon. (...) Du kan si at Steinerskolen har jo en egen tradisjon, altså med egenproduserte kunstneriske uttrykk. Kanskje sanger med en spesiell klang som er lagd av steinerpedagoger og en del tradisjoner som kanskje er spesifikt for oss. Men... selv det som oppleves som spesifikt for Steinerskolen her i Norge, er stort sett ikke noe sånne steinerpedagogiske påfunn, men det er mer importerte tradisjoner fra kontinentet, som vi har ført i Norge, og som her kanskje virker mer spesielt.

F: Kan du gi noen eksempler?

I: Ja, feiring av Nikolaus-fest, feiring av en lanternefest. Så har jo vi også en sånn Mikaeli eller Mikkelssmess-feiring som nok er spesielt for steinerskolemiljøet, men som likevel knytter an til katolske eller europeiske Mikaellegender, med Mikael og dragen og sånn. Sånn at det er ikke noe som er stampet helt ut av et eller annet vakuum, men det er hentet fra noe. (...) Vi spiller også disse julespillene fra Oberhofer, det er jo da middelalderjulespill som er blitt skrevet ned, fra (...) Østerrike, Syd-Tyskland, området der, som steinerskolemiljøet har begynt å bruke. (...) altså det er et, noe gammelt overlevert, og som vi da har tatt til Norge. Sånn at... det er faktisk veldig mye som Steinerskolen har, kan du si, altså en sånn kulturvandring, kulturimport. (...) Selv om argumentasjonen eller begrunnelsen kan ligge i Steiners veldige vekt på det kunstneriske, så er det man benytter seg av, er det, allmennkulturelle fellesgodset da, for å si det sånn. (Pia, RSH).

Det å plassere Steiners tanker inn i en europeisk dannelsesstradisjon, eller en bredere kulturhistorisk sammenheng, var vanlig også i undervisningen jeg fulgte. Tormod startet for eksempel undervisningen om Steiners stadieteori ved å sette den inn i en større historisk og kulturell sammenheng. Han forklarte at Aristoteles beskrev menneskets utvikling i 7-årssprang, og at man også finner lignende tanker i kinesisk ordspråk. I undervisningsperioden som

omhandlet Steiners temperament, henviste Anders til den klassiske kulturarven, til Hippokrates, men forklarer hvordan Steines tolkning av temperamentene skiller seg fra denne.

Til nå har jeg presentert stoff som var sentralt i undervisningen og som utgjorde kunnskapsinnholdet og tradisjonen studentene skulle lære, samt tolkninger av hvordan frihetsrommet til læreren/studenten kan forstås. Et tredje tema jeg har tatt for meg er det jeg kaller “det omdiskuterte”. Ikke alt har den samme selvfølgelige plass i steinerpedagogikken som de har i Steiners tekster. To av områdene jeg oppfattet som omdiskuterte også blant informantene mine, gjalt det spirituelle og det fysiske koblet til pedagogikken. Disse områdene diskuteres nedenfor.

“Det omdiskuterte”: **Klassifiseringen mellom det spirituelle, det fysiske og pedagogikken**
Som det fremgår av sitatet på side 64 har RSH gjort rede for forholdet mellom antroposofi og pedagogikk på hjemmesiden. Dette er likevel ganske vagt, og klassifiseringen mellom pedagogikk og antroposofi er utydelig. Den ambivalente og uklare rollen noe av den antroposofiske kunnskapen har i skolen har vært debattert i aviser.⁸³ Lærere og foreldre fra Steinerskolen diskuterte om skolen er en livssynsskole, og i hvor stor grad Steiner skal leses bokstavelig når det gjelder for eksempel inkarnasjonstanken og karmaens effekter på barna. I tillegg ble det diskusjoner om hvorvidt man koblet fysisk utvikling og utseende til undervisningen. Kan kroppstyper kobles til temperamentene, eller kan tannfelling til kobles til skolemodning? Hvor går grensen for hva som er skolens og pedagogikkens område? I det følgende legger jeg hovedvekt på hvordan høyskolelærerne og skolene har forholdt seg til grenseoppgangene. Det empiriske materialet er undervisningene jeg fulgte, intervjuer med høyskolelærerne, samt utklipp fra lærerplanen. Eksemplene er knyttet til det kroppslige og det spirituelle i pedagogikken.

Det kroppslige; tannfelling og temperament

I hvor stor grad læreren kan knytte en nær forbindelse mellom elevens kroppslige utvikling og hvilken pedagogikk som kan gjennomføres på steinerskolen ble heftig debattert i VG i april 2008. Den ene gangen var diskusjonen knyttet til om det er en forbindelse mellom tannfelling og skolemodenhet, og den andre gangen om det er en forbindelse mellom temperament og kroppstyper.⁸⁴ I avisartikkelen om tannfelling var hovedsaken at det i Steinerskolens læreplan ble

⁸³ Blant annet Ergo, T. og S. Holterman (2005, 24.06). Foreldre blir ført bak lyset. Kronikk. *Dagbladet*, Eriksen, O.T. (2005, 08.09). De berusede kilder. Kronikk. *Dagbladet*, Sandberg, K. (2005, 25.06). Falne Steiner-engler. Kronikk. *Dagbladet*, Stabel, A. M (2010, 05.03). Uredelig om steinerskolen. Kronikk. *Dagbladet*, Tretvoll, H. F. (2010, 27.02). Bokstrid om Steinerskolen. *Dagsavisen*.

⁸⁴ Ertesvåg, F. (2008, 03.04). Steinerskolen mener kroppsform viser personlighet. *VG*. Ertesvåg, F. (2008, 04.04). Steinerskolen: Tannfelling viser skolemodenhet. *VG*.

satt en forbindelse mellom tannfelling og skolemodenhet. I avisartikkelen intervjues en professor i odontologi som tar avstand fra dette. Arve Mathisen som har ført læreplanen i pennen, kommenterer i samme artikkel at ”han er trygg på at Steinerskolene ser formuleringen i læreplanen med sunn fornuft”, og legger til at han vurderer å fjerne formuleringene. Slik læreplanen ser ut nå står tannfellingen fortsatt oppført som viktig, men det presiseres at man ikke bare kan se på ytre kjennetegn, men at blant annet språkforståelse også må undersøkes. Også resten av denne delen i læreplanen viser det sentrale med kropp og det fysiske i Steinerskolen:

Legemets fysisk-organiske utvikling

Frem til syvårsalderen er barnet hovedsakelig beskjeftiget med sin legemlig-fysiologiske utvikling, sin viljesutvikling og sine sanser. Pedagogikken forholder seg til og understøtter det faktum at barnets legame gjennomgår en omfattende utvikling disse første leveårene. Den legemlige utviklingen fortsetter videre frem til langt inn i 20-årsalderen, men utgjør for steinerpedagogikken i den første livsfasen et hovedtema for barnets utvikling. Derfor legges det vekt på at læring og oppdragelse i disse barneårene skal knyttes til sansning, etterligning og bevegelse. Dette er aktiviteter som underbygger og stimulerer de dyptgripende forvandlinger som utspiller seg i nervesystemet, indre organer og i muskler og skjelett. En læring som betoner begrepsmessig forståelse og erindring av abstrakt tankeinnhold vil i henhold til steinerpedagogikken forstyrre denne organisk rettede veksten. Tannfellingen ses i steinerpedagogikken som et uttrykk for at denne første livsfasen nærmer seg sin avslutning. Tennene er kroppens hardeste substans, og deres utskiftning forstås som et uttrykk for at et utviklingsavsnitt er kommet til ende. Også tannfellingen er en prosess som foregår over mange år, fra de første melketennene løsner i 5-7-årsalderen til visdomstennene er på plass lenge etter pubertetens avslutning. *Men overgangen fra første til andre syvårsperiode kan ikke avleses kun gjennom ytre kjennetegn. Når barnet er modent for et nytt utviklingsstadium, viser det seg også i en gjennomgripende endring av dets forhold til sin omverden. En mer innholdsorientert språkforståelse, en mer selvstendig erindring og en generelt mer inderliggjort opplevelsesevne vil karakterisere overgangen til andre syvårsperiode* (Fra læreplanens generelle del. *Ide og praksis* datert juli 2008. Min utheving i kursiv)

I undervisningen hos Tormod, som jeg fulgte høsten etter dette avisoppslaget, sa han at tannfelling ofte sammenfaller tidsmessig med skolealderen, noe som kan tolkes som en modifikasjon. Han la dette fram i en sammenheng med en fortelling om hvordan man gjorde noe lignende i offentlig skole da han var liten hvor de testet skolemodenhet ved å undersøke om barn kunne sitte stille, og om de kunne ta på høyre øre med venstre hånd over hodet. I denne delen av undervisningen henviser han også til pensumboken til Kranich (2003) som beskriver perioden fram til tannfellingen som en ”livsepoke hvor de plastiske kreftene virker sterkest”. Hvis man leser om tannfellingen i denne boken henvises det til en rekke undersøkelser som sier at det er ”en påfallende korrelasjon mellom begynnelsen på tannskiftet og de psykologiske og somatiske kriteriene for skolemodenhet” (Kranich, 2003:59). Disse undersøkelsene ble ikke tatt opp i forelesningene. Tormod knyttet derimot barns kroppslige utvikling til hva slags undervisning læreren kan drive med. Han beskriver omdannelsesprosesser i det kroppslige som Steiner mener inntreffer ved 6-7 års alderen hos barnet: “De plastiske formkreftene frigjøres fra det kroppslige. Lungene og hjernen ligner nå mer den voksne,” “Livskreftene stiller seg til rådighet”,

“Forestillingene blir mer pregnante, og man kan jobbe med hukommelseskraftene på en annen måte”. Forskning fra fag som psykologi og medisin ble trukket inn i Tormods undervisning, men brukt som argumenter for å støtte Steiners tanker. Også forskningen til hjerneforsker Matti Bergstrøm ble trukket inn for å utdype argumentet om at barnet ikke skal starte på skolen ved 6-årsalderen, og at man skulle vente med intellektuell innlæring. Da jeg i intervjuet sier at jeg har oppfattet at man i steinerskolen ofte er opptatt av hjerneforskning og medisinske studier, sier Tormod:

Steiner sier faktisk også at det pedagogiske er ikke bare er en pedagogisk impuls...men det er også en terapeutisk medisinsk impuls (Tormod; RSH)

Også Pia sier i samtale med meg at det innen Steinerbevegelsen har vært diskusjoner i legemiljøet og i pedagogiskmiljøet, men at det ikke har vært diskusjoner om forbindelsen mellom disse. Som jeg har vist, er kroppen og fysisk bevegelse også sentral i Steiners stadieteori og også i didaktikken, spesielt den første syvårsperioden hos barna.

Undervisningen om temperamenter som jeg fulgte, ble gitt året før VG-oppslaget som hevdet at Steinerskolestudentene ble lært opp til å rette blikket sitt mot elevenes ytre trekk.⁸⁵ Jeg viste foran at Anders påpekte at kobling mellom temperamenter og kroppstyper var ”litt farlig” og at kroppstyper kunne skyldes arv og kosthold. Ut over dette, var denne koblingen mellom kropp og temperamenter ikke et tema i undervisningen, eller i mine intervju. Oppslaget i avisen ble tilbakevist fra høyskolens side.⁸⁶

I et intervju spurte jeg en av høyskolelærerne om han kunne forklare nærmere betydningen av kroppsliggjøringen av kunnskapen i steinerskolen:

Det kan jeg si veldig mye om... du kjenner jo Bourdieu med hans habitus, på mange måter er hans habitus og Steiners eterlegeme samme sak. Det er en *svær* tradisjon som går tilbake til Aristoteles og gjennom hele middelalderen og renessansen og frem til Bourdieu og videre, som snakker om *habit*, eller *vane*, eller *hexis* hos Aristoteles... at alt du gjør, skriver seg inn i noe kroppslig prosessartet hos deg, da... habitus. Og at det som skriver seg inn der, det fungerer i

⁸⁵ VG hadde et stort førstesideoppslag, samt tre sider inne i avisen knyttet til Steinerhøyskolens praksis. Overskriften inni avisen lod: ”Om våren i 1.studieår skal studentene rette sin oppmerksomhet mot barnets rent ytre trekk”. Dette utdypes av journalisten: Lærere på norske Steinerskoler instrueres til å se spesielt etter elevens ”rent ytre trekk”. (...) I følge Steinerhøyskolens praksishåndbok for lærerutdanning skal lærerstudentene allerede første studieår bruke praksisperioden til å vurdere elevenes fysiske framtoning og ganglag. Målet med observasjonen skal være å få de kommende lærerne til å ”opparbeide erfaring med å se barnets egenart, temperament og karakter, skriver Steinerhøyskolen.” (Etersvåg i VG.03.04.08).

⁸⁶ I en pressemelding fra Steinerhøyskolen samme dag ble dette korrigeret, samt i redegjørelsen fra RSH til Kunnskapsdepartementet: ”Rudolf Steinerhøyskolen vil på det sterkeste tilbakevise utsagnene i VG der det skrives at ”Steinerskolen mener kroppsform viser personlighet”. Oppslaget i VG sammenstilte illustrasjoner og tekst fra et foredrag av Rudolf Steiner holdt 22.8.1919 og Rudolf Steinerhøyskolens aktuelle praksishåndbok. Noen reell sammenheng mellom de nevnte tegningene og høyskolens praksisopplæring finnes ikke”.

neste omgang som en slags disposisjon eller et fundament for videre... og er jo Bourdieus argument, det både gjør deg *i stand* til å fungere og begrenser deg og former deg. Altså, det har en dobbeltfunksjon, altså, aktiverer deg og begrenser deg. Og steinerpedagogikkens store grunnidé, som på mange måter er litt pedagogisk ukjent og som jeg synes er veldig interessant, er at man har en liknende type struktur om at (...) barnehagen, grunnskolen, gymnaset – alt sammen... steinerpedagogisk sett, handler om å *bearbeide* den kroppslige disposisjonen på en sånn måte at den er minst mulig *fjengende* for deg... altså, en *aktivering* og *allsidiggjøring* av din totale kroppslige disposisjon. Og Steiner tenker da ulike nivåer... fysisk kropp, med muskler og sener og knokler og slikt... og han tenker hjernesubstans, hele denne modningen... og han tenker habitus, med alt det som går på habit og vaner... og han tenker en form for *relasjonell* struktur... som likner litt på Bourdieus *felt*, på en måte... kroppsliggjort det relasjonelle i menneskene. Så kroppen, sees på som noe du så å si gjør til *ditt* mest mulig allsidig instrument gjennom skolegangen... og så i voksenlivet, så spiller du på det... instrumentet (Jon, RSH)

Også i dette sitatet ser man at Steiners tanker ”oversettes” og knyttes til noe kjent slik at man lettere skal forstå. I dette intervjuet formuleres Steiners tanker gjennom Bourdieus begreper om habitus og hexus, kanskje fordi jeg er sosiolog og kjenner Bourdieu? I et kjent sosiologisk fagspråk blir Steiners vektlegging og ønske om en bearbeiding av den kroppslige disposisjonen slik at kroppen skal bli et allsidig instrument, ikke fullt så fremmed?

Oppsummert kan man konkludere med at kroppen og kroppens utvikling regnes som sentral og som en del av steinerpedagogikken. Dette viste jeg tidligere i avsnittet om “overlevert kunnskapsrepertoar” der en vektlegging av det motoriske og en kroppslig bearbeiding av kunnskapen, spesielt i den første 7- årsperioden ble framhevet. I Kvalbeins (2002) beskrivelse av den offentlige pedagogikken i lærerutdanningen, kan man si at faget er svakt klassifisert i forhold til spesielt psykologi. Når det gjelder antroposofien, gjelder dette også fag som medisin og biologi. Når det gjelder i hvilken grad det må være Steiners beskrivelse av koblingen mellom det kroppslige og det pedagogiske som skal brukes som (den eneste) begrunnelse for handling i undervisningen, er det derimot ikke helt klart.

Det spirituelle eller åndelige

Et annet emne jeg selv fant svært vanskelig å tilnærme meg i forhold til det antroposofiske, var ”det spirituelle” eller “det åndelige”. Tilnærmingen til det åndelige i steinerpedagogikken har vært kontroversielt og diskutert i avisene i flere omganger. I litteraturen jeg gjennomgikk ble forholdet mellom en “antroposofisk dannelseshumanisme” og “en antroposofisk esoterisme” forstått ulikt (Lejon, 1997). På hjemmesiden til RSH forklares det spirituelle blant annet i to avsnitt:

I antroposofien beskrives mennesket som bestående av legeme, sjel og ånd, og menneskets åndelige eller spirituelle natur oppfattes som eksisterende ut over liv og død. Slik oppstår et menneskebilde som tilkjenner alle mennesker noe unikt og utgrunnelig ut over de iakttagbare evner og ferdigheter.

Antroposofien fokuserer i stor grad på sammenhengen mellom de materielle og de spirituelle aspektene ved tilværelsen, og steinerpedagogikken henter inspirasjon til en human og økologisk orientert etikk fra en slik helhetstenkning. Antroposofi eller elementer fra et spirituelt livssynsinnhold kommer ikke frem i undervisningen og utgjør derfor kun bakteppet for pedagogikkens metodiske, didaktiske og holdningsmessige utforming. Steinerskolene er religiøst og livssynsmessig uavhengige.⁸⁷

På den ene siden knyttes det spirituelle til menneskesynet, på den andre siden til et verdensbilde. Hva dette vil si blir imidlertid ikke helt klart for meg, ut over dette ikke undervises i ved grunnskolen. Under har jeg forsøkt få mer klarhet i dette ved å summere opp noen av samtalene og observasjonene jeg hadde med høyskolelærerne om temaet.

En tolkning fikk jeg blant annet da jeg la fram deler av avhandlingen min på en konferanse med forskere og ansatte ved Steinerskolen fra hele Norden. Jeg la da fram et utkast av delkapittelet som omhandlet det spirituelle ved Steinerpedagogikken, og tematiserte blant annet vanskeligheten for meg i forhold til å gripe denne dimensjonen ved pedagogikken. Jeg forklarte at det spirituelle eller åndelige var svært vagt formulert hos informantene mine. Hos de fleste jeg snakket med i etterkant av innlegget sa at det spirituelle er noe av det som er vanskelig å sette ord på. Flere av Steinerskolelærerne som hørte på beskrev i tillegg at det var en utfordring for dem hvordan Steiners begreper ble oppfattet, siden tekstene hans er gamle og slik skrevet i et gammeldags språk. Mange av begrepene Steiner bruker har til dels har fått nye konnotasjoner. Som "minoritet" er språket deres ukjent og de blir misforstått når de skal forklare hva de mener. De må derfor stadig oversette begreper og intensjoner. Som jeg viste foran kan dette også minne om Tormods beskrivelse av hvorfor han la fram "ånd" og "astrallegeme" på den måten han gjorde i undervisningen.

Pia forsøker å forklare hva som var spesielt med antroposofien for henne:

Det som var annerledes...det var nok til syvende og sist en tanke om at en sånn følelse av at... eller kall det et behov, eller en tanke eller en opplevelse jeg hadde at, det måtte finnes et spirituelt grunnlag for eksistensen. Men, men ikke det der at man var, jeg var jo ikke på leting etter noe religiøst.

F: Nei?

I: Jeg var, på ute etter et eller annet, noe, en forståelse som kunne inkludere alt, og som da hadde et sjelelig spirituelt grunnlag, og det er det jeg hele tiden står igjen med, og uansett om jeg skulle melde meg ut eller gå et annet sted, så ville jeg aldri få det bort, altså . Hvis jeg skulle...gå i opposisjon til mye av det Steiner har sagt, eller (...) skulle frigjøre meg fra antroposofi eller fra dette miljøet, så ville jeg jo aldri klare å ta bort den følelsen da. Et spirituelt åndelig, noe som ligger bak, som gjennomsyrer alt som er, og at det er en sammenheng og en mening i alle ting, det klarer jeg ikke å få bort. ...og det vet jeg ikke når kom, det har bare vært der hele tiden som en opplevelse da., og den opplevelsen, da opplever jeg vel at antroposofien akkurat har dette, at den er veldig konsistent, og den hele tiden viser på koherens, altså at tingene henger sammen, og at dette det

⁸⁷ <http://www.rshoyskolen.no/steinerpedagogikk>. Hentet 02.08.10.

ene bekrefter det andre og at...det er jo noe av det som er fascinerende og som gjør at man, stadig får, ja OK, jeg blir her, eller at det er viktig. Av og til så kan det også være hemmende selvfølgelig, fordi at det kan bli litt kjedelig, og man blir litt lei av at alt stemmer hele tiden, for jeg, for min egen del så liker jeg godt paradokser, jeg synes det er behagelig å leve i paradokser, for da føler jeg at... det blir litt luft (Pia, RSH).

Hun forklarer her det spirituelle som en slags mening i det hele, og som noe som binder ting sammen og gir en sammenheng. Samtidig er dette personlig, og ikke nødvendigvis knyttet til praksis. Dette kan kanskje sammenlignes med en kristen eller politisk venstre- eller høyrevridd lærer?

Jo knytter det spirituelle til det spesielle som skjer i møtet mellom klassen og lærer, og sammenligner det med intuisjon når man skriver akademisk.

(...): Hun, hun [læreren] har barnet med seg. Det er en spirituell dimensjon vil jeg si. Og hun observerer, iakttar barnet i klasserommet. I det daglige. Så, kartlegger, hun, deres vekst og behov. Og det tar hun med seg inn i forberedelsen. Hun er ivrig og kan ikke vente til neste time, dette skal elevene mine få høre. Og så kommer man neste dag, man er veldig oppspilt og entusiastisk nå har vi funnet sånn ny vinkling, og så kommer man i klassen og så har man sett på elevene. Og så plutselig så, så dette kan jeg ikke gjøre i dag. Ikke sant. Det er, spiritielt. Hvor kommer det fra?

F: Mm.

I: Og da...når man er i denne stillingen, så må man plutselig gjøre noe annet. Man er helt overbevist at dette kan man ikke gjøre i dag. Og så må man plutselig gjøre noe annet, spontant. Og da er læreren veldig kreativ, vil jeg si. Og får disse innskyttelsene om hva han skal gjøre (Jo, RSH).

Jo knytter dette videre til mitt arbeid med doktorgraden for å forklare nærmere, at også jeg når jeg skriver får intuisjoner om hvordan jeg skal gå videre. Hos ham kan kanskje det spirituelle ligne på det som jeg i gjennomgangen av “overlevert kunnskapsrepertoar” presenterte som møtepedagogikk, eller rett og slett en beskrivelse av en erfaren lærers bruk av skjønn?

Stine sier til meg at hun kanskje har plassert det åndelige og spirituelle i forlengelsen av det kunstneriske hos Steiner, og også andre jeg snakker med forklarer det spirituelle knyttet til i bevegelsene i eurytmien, eller i kunstneriske framgangsmåter og sier at de ikke helt klarer å sette ord på dette. Denne tolkningen minner kanskje om Mansikkas (2007) framheving av det romantiske og organiske i Steinerpedagogikken.

Tormod forsøker i intervjuet å utdype det spirituelle som det individuelle og potensielle hos hvert barn.

Eh det er litt vanskelig å forklare, men hvis du ser tilbake på dagen da, så kan du merke at det barnet hadde et visst spørsmål. Eller hadde et visst uttrykk. Eller det barnet har jeg overhodet ikke sett. Det kan jo og være en viktig erfaring. (...) Steiner snakket faktisk òg om å kunne være litt, ja si profetisk, når han setter det i gåseøyne. Det der å se det der potensielle hos et barn. Eller

hos en elev(...). Og jeg kan ikke si det på noen annen måte, men du ser ut ifra bestemt motiv som gjentar seg om og om igjen, eller en bestemt væremåte, som ikke bare er temperament. Men som er en slags begavelse eller noe som er på vei, og som ennå ikke sier noe om hele dens evige individualitet, for det kan jo være, altså sånn at en blir helt svimmel. Men hvis du først tar dette med vesenskjerne og reinkarnasjon på alvor, så kan du òg få en viss ærbødighet for at jeg er ikke den som har mest erfaring av oss, men det kan være at jeg har foran meg noen som har mye mye mer, egentlig. Og skal vi òg gjøre noe i dette livet, som for å realisere noe, som er, og dette, du kan ikke se det sånn klarsynt, og så poff, men du kan få en slags anelse om, du merker det er litt sånn, jeg leter litt etter ord. For det tilhører egentlig det der åndsområdet, det der, som, som ikke bare kan klassifiseres. Men jeg mener at hvis en lærer har den holdningen, at det er noe usynlig som vil folde seg ut. Så tror jeg det er en sånn holdning som vil virke veldig sterkt inn. Eleven vet gjerne ikke hvorfor (Tormod, RSH).

Tormod er den eneste i intervjuet som nevner reinkarnasjon og da slik forstått som en lang dannelsesvei, som kan pågå i flere liv. I Steiners bok *Teosofi* (2005) som sammen med Steiners *Frihetens filosofi* (1992) regnes som antroposofiens grunnskrifter, tas dette opp (Edlund, 2008:46). Mennesket har arvet kroppen fra sine foreldre, men samtidig er jeg “fortsettelsen av meg selv, min individualitet er arven fra tidligere liv”. Ut fra sitatet over ser det der ikke ut som det har store konsekvenser for hvordan han underviser ut over Tormods ærbødighet overfor elever som han i utgangspunktet ikke vet om har lengre erfaring enn ham. Dette temaet var ikke nevnt av andre verken i undervisningen eller i intervjuene.

Oppsummert kan vi se at “det spirituelle” i Steinerpedagogikken hos høyskolelærerne mine ble skildret på svært ulike måter. Noen la vekt på at det hadde med personens syn på verden å gjøre, at den henger sammen, andre mente at dette hadde med et ærbødig syn på eleven, eller synet på undervisning (kunst, improvisasjon og impulsivitet). Selv etter gjennomgangen er jeg usikker på den konkrete betydningen dette har på praksis ut over det Gadamer (2003) vil kalt en før-dom og horisont. I og med at man ikke trenger å være antroposof for å undervise, kan tolkningene være individuelle. Kan dette sammenlignes med en kristen eller politisk engasjert lærer? Det spirituelle er viktig for mine informanter, men dette aspektet beskrives så ulikt at man kanskje kan anta at denne kunnskapen er en del av frihetsrommet, og ikke en del av en overlevert tradisjon. Denne delen av antroposofien forstår jeg slik som mindre klart innrammet enn mye av de andre elementene i pedagogikken. Ut fra dette kan det virke som alle tre tolkningene av forholdet mellom det esoteriske og det dannelseshumanistiske i antroposofien er aksepterte tolkninger innenfor steinerpedagogikken.

Gjennom hovedinndelingene i kapitlet har jeg forsøkt å vise hva det er kollektiv enighet om, hva som er omdiskutert og hvor det er individuell innflytelse og individuelle valg. Mange av de

ansatte argumenterer også for at man må akseptere noe, men at det samtidig er plass for mennesker som tenker ulikt:

(...) og selv om dette miljøet, på mange måter har veldig spesielle, og veldig klare idéer, med en veldig sterk identitet. Straks en ser gjerdet og plakaten og sånn, så merker du hvor du er. (...)Men likevel, innenfor denne bevegelsen, så er det også ganske stor mulighet for enkeltmennesker til å realisere sine prosjekter, slik at de som da ikke føler at det er plass for dem innenfor det offentlige systemet, de har en mulighet til å komme hit, og selv om man selvfølgelig ikke kan drive på tvers av de overordnede idéene så har de likevel en mulighet til å utfolde seg her. Så jeg ser jo på dette miljøet også som en litt sånn, pedagogisk kulturell råk da. Hvor, om ikke akkurat outsiders, men i hvert fall mennesker som kanskje er litt søkende ut ifra litt andre vinklinger, vil kunne komme hit (Pia, RSH).

Pia sier i sitatet over at Steinerskolen kan virke tiltrekkende på personer som ikke “føler at det er plass til dem innenfor det offentlige systemet”. Steinerskolen kan slik oppfattes som et sted med rom for opposisjon mot det offentlige. Det fjerde og siste emnet jeg tar opp i denne gjennomgangen er slik knyttet til synet på offentlig skolepolitikk.

Steinerskolen som motbevegelse? Offentlig skolepolitikk og Steiners tenkning om skole

Også deler av Tormods undervisning i perioden Barns utvikling, var opponering mot noe av det han oppfattet som ”en offentlig tenkning og skole”. Han var spesielt opptatt av tre tema: Det første emnet var 6-årsreformen i skolen som han utdypet med argumenter om at dette var for tidlig intellektuell læring og for lite lek. Dette ble begrunnet ved å henvise til hjerneforskning (Bergström) som viser at hjernebarken ikke er ferdig utviklet og klar til å behandle slik type informasjon.⁸⁸ For å argumentere for at man skal vente med bruk av pc og teknologi viser Tormod til en rekke kronikker, blant annet Barkved (2007) der en barnepsykolog (Haley) blir sitert på at “tidlig intellektuell læring og tidlig bruk av computere er to vesentlige faktorer som bidrar til svekkelsen av den selvstendige tenkningen hos amerikanske studenter.”⁸⁹ Han henviser videre til en professor i barnesykdommer (Largo), og til en barne- og ungdomspsykiater (Benoit) som framhever viktigheten av at barn lærer seg å kjede seg og å vente, slik at de ikke alltid får

⁸⁸ Tormod er i mot 6-årsreformen i skolen. Han begrunner dette standpunktet med å henvise til en bok av en finsk hjerneforsker Matti Bergström hvor to begreper er sentrale: *hjernestamme* og *hjernebark*. Hjernebarken er den delen av hjernen som ordner sanseinntrykkene. I følge Bergström er denne ikke ferdig utviklet før etter puberteten. Den er et redskap for å lagre informasjon og fakta og behandle stoffet logisk. (Tormod kommenterer at dette passer med utviklingsteoriene til Steiner og Piaget). Hjernestammen er derimot tidlig utviklet. Den styrer kraften som er nødvendig for våre motoriske bevegelser. På det psykiske planet uttrykker det seg som intensitet og bevissthetskraft. Tormod oversetter det med indre vitalitet, kreativitet og interesse for omgivelsene. Hjernestammen danner bevisstheten som er nødvendig for læringen. Bergströms forskning viser at hjernebarken trenger den stimulerende kraften fra hjernestammen for å holde fast på kunnskapen som kommer fra omgivelsene.

⁸⁹ Tormod viser også til forskning fra blant annet Jane Haley som er barnepsykolog. Hun har skrevet bøkene: “Endangerous minds” og “The meme that ate the childhood” der hun hevder at tenkekapasiteten er på hell i high school. På 90-tallet intervjuet hun flere hundre lærere som var engasjerte og elsket undervisningen sin. Hun var interessert i å finne ut mer om hva disse lærerne mente hadde forandret seg angående elevenes måte å tilnærme seg læring på. Et svar var at elevene nå ”hele tiden er på vei ut døren og at distraksjonsterskelen er lavere. Et annet svar hun fikk var at man tidligere kunne gi elevene arbeidsmateriale og be dem resonnerer, mens nå har lærerne måttet endre arbeidsmåter. Elevene har i følge disse lærerne lavere konsentrasjon og trenger mer ferdige oppgaver, de kan ikke notere selv. De er også mindre kapabel til å sysselsette tankene selv.

øyeblikkelig tilfredsstillelse ved å trykke på en knapp.⁹⁰ Det å vente med intelleuell læring er også sentralt i Steiners tenkning, men dette ble ikke nevnt i denne undervisningen. Tormod var samtidig opptatt av å understreke at det han sa ikke betydde at Steinerskolen var teknologifjendtlig, slik mange tror, men at man mener at man skal *vente* med pc til riktig tidspunkt, til et senere trinn. Tormod forklarer det slik i intervjuet:

Og det er både antropologisk og med eksempler fra pedagogikken, så kan det bli en sånn innsikt, av kvalitetene med steinerpedagogikken som egentlig går ut på å gjøre ting på rett tidspunkt. Så det kan være ting som er rett å gjøre, men hvis du gjør de altfor tidlig, så taper du noe (Tormod, RSH).

Et tredje emne Tormod var opptatt av angående utviklingen i skolen var den økende målstyringen. Tormod sier at en nå kan se at økonomien er gått inn i åndslivet, og at det ikke er innsikt som styrer lenger. Han snakker om dreiningen i skolen der pedagogikken er blitt stadig mer målstyrt og byråkratisert. Tormod leser høyt fra et hefte som ble delt ut, der Gudmund Hernes blir sitert i forbindelse med målsetningen med den 6-årige skolestarten:

Utfordringen for norsk kunnskapspolitikk er at ikke landet får nok kompetanse ut av befolkningens talent. De resultater som nås er ikke på høyde med de ferdigheter som kan utvikles (...) Uten endringer vil befolkningen være underutdannet og forskningen underbemannet for de ytelser kunnskapssamfunnet vil kreve. Det nasjonale nivået vil ikke holde den standard som må holdes internasjonalt. Dette er et gjennomgående problem for hele systemet, fra treningen i grunnskolen til tidsbruken i forskningen (Barkved, 2002: 19).

Målsetningene skal følges opp med målstyring. Klassen diskuterer så målstyring i barnehage og skole. Steinerskolene har nå med Kunnskapsløftet, for første gang også blitt pålagt i læreplanene sine å beskrive kompetansemål. Tormod bruker ikke dette som eksempel, men forteller i stedet om hjemmebesøkene: I Steinerskolene har man en tradisjon med at læreren går på hjemmebesøk til elevene i 1. klasse. Målet er å bli kjent med både barn og foreldre i en annen setting. "Nå må alt som blir sagt dokumenteres, det kan ikke lenger bare være et hyggelig besøk. Det er slik ikke bare økonomien som går inn i skolen, men også rettssystemet og saksøking, noe som har vanskeliggjort disse besøkene". Dette mener Tormod kan føre til en angst hos læreren i stedet for tillit og mot. En lignende kritikk av målstyring møter man også fra lærere i den offentlige skolen, men Steiners teori om tregrening gir en egen steinerskolevariant av kritikken som Tormod virker inspirert av.⁹¹

⁹⁰ Marilyn Benoit er en autorisert amerikansk psykiater. Hun har tidligere vært president for American Academy of Child & Adolescent Psychiatry og har mottatt en rekke utmerkelser. Benoit "has been named among the Top Doctors in the Washington DC area 2007-2009, and the Best Doctors of America from 2005-2010". <http://www.marilynbenoitmd.com/>. Hun jobber nå i en non-profit helseorganisasjon, Devereux, som Senior visepresident. Remo Largo er en sveitsisk lege og professor.

⁹¹ I Steiners teori om sosial tregrening skiller han mellom tre prinsipper. *Likhet* (som skal gjelde for rettslivet), *brorskap* (som skal gjelde for økonomien) og *frihet* (som skal gjelde for åndslivet og kulturlivet). Disse prinsippene bør i følge Steiner ikke blandes. Hvis likhetsprinsippet blir brukt på kunsten vil en få bare én type kunst, og hvis man får økonomi inn i åndslivet/kulturlivet mister man friheten.

Som vi har sett, var Tormod spesielt opptatt av tre punkter, for tidlig skolestart, for tidlig bruk av pc i barnehage- og småskole, og for stor grad av målstyring og byråkratisering av undervisningen. Synspunktene Tormod tok opp kan alle tolkes i tråd med Steiner, men i undervisningen bruker han støtte fra forskningen fra en hjerneforsker, en barnepsykiater, en barnepsykolog, samt en professor i barnesykdømmer, heller enn Steiner. Som jeg skal vise i neste delkapittel er dette elementer det også oppones mot i den offentlige lærerutdanningen.

Innebærer kritikken av den offentlige skolen at en kan karakterisere Steinerskolen som en motkultur og en protestbevegelse? I Morgenbladartikkelen *Underkjent som sosial bevegelse* refererer Margunn Bjørnholt (2009) til Rune Slagstad som kritiserer Steinerbevegelsen for at den ikke har vært mer aktiv i kritikken av skolereformene på 1990-tallet som går på tvers av steinerpedagogikken. Bjørnholt tar til motmæle og hevder at selv om bevegelsen ikke har deltatt aktivt i den offentlige debatten, har den i følge henne nedfelt seg i en rekke virksomheter og institusjoner ”som bidrar til samfunnsendring gjennom praksis, fremfor deltagelse i den offentlige samtalen”. Også Mansikka (2007) mener at Steinerskolene er blitt populære fordi de har protestert mot instrumentell rasjonalisme, åpnet for andre kunnskapstyper som estetisk og praktisk kunnskap og fordi de legger vekt på økologi og menneskets åndelige grunnbehov. Også Pia er opptatt av at Steinerskolen har vært en motkultur til den offentlige skolen, tidligere den eneste:

Det har jo vært veldig mange reformpedagoger og pedagogiske filosofer som har skrevet veldig inspirerende, begeistrende program, men det blir ikke realisert, ... det er veldig mange som kanskje er misfornøyd og synes at de offentlige rammene og retningslinjene, er for snevre og som egentlig ønsker en annen skole. Hvorfor er det ikke noen andre som klarer å realisere en alternativ skole? Det synes jeg er så merkelig, og da får jo Steinerskolen også en betydning som går utover å det å ivareta noen spesifikke ideer og teorier og metoder som er akkurat deres. Fordi på én måte så sitter man da med ansvaret for å være *den* reformpedagogiske eller alternative råken da. (...) Selvfølgelig, noen av idéene er absorbert i den vanlige pedagogikken, Så, det er kanskje noe med det at du må, må være så pass alternativ som Steinerskolen, for å ikke bli absorbert, fordi at ikke grensene viskes ut. For i det hele tatt å kunne bestå, jeg vet ikke. (Pia, RSH).

I sitatet over trekker hun spesielt fram fordelene ved at Steinerskolen er et så tydelig alternativ til den offentlige skolen.

Oppsummering RSH

En stor del av mine observasjoner av antroposofiundervisningen handler om at høyskolelærerne forsøker å gi studentene innsikt i barns utvikling, det å bli bevissthet og engasjert i politiske tema, få innsikt i kulturhistorien, og se på læring som kunst, noe som i stor grad samsvarer med Dahlins (2010:49) fire delte kategorisering av Steiners uttalelser om innholdet i lærerutdanningen: 1) Nødvendigheten av å ha en bred og dyp kunnskap om menneskets kultur og historie, 2) bevissthet om og engasjement i sosiale og politiske tema i nåtiden, 3) dyp innsikt i menneskenaturen og barns utvikling, 4) kultivere artistiske, kunstneriske og estetiske evner knyttet til læring som kunst. Det å formidle Steiners syn på disse temaene, eller tolke disse i lys av Steiner, er sentralt. Annen litteratur blir brukt som supplement, ikke som alternativ. Dette er slik elementer i tradisjonen som er *sterkt internt innrammet* fra høyskolelærernes side, og som også er viktig i pensum og fagplan. Kiersch (2006) hevder at Steinerskolens lærerutdanning gjerne vektlegger menneskesynet og barns utvikling, mens aktuelle politiske tema gjerne blir oversett. I undervisningen jeg fulgte vil jeg heller si at begge temaene ble formidlet og var viktige i undervisningen, inkludert eksempler fra skolepolitikk som målstyring, pc-bruk og 6-åringer i skolen.

Selv om det i studieplanen ble differensiert mellom undervisning i pedagogikk, som jeg fulgte, og fagdidaktikk og metode knyttet til de ulike fagene, var både fagdidaktikk og metodikk en vesentlig del av både perioden *Barns utvikling* og perioden knyttet til temperamentene. Klassifiseringen mellom skolefag, didaktikk og pedagogikk var slik svak. Studentene lærte om Steiners fire vesensledd og hvordan disse henger sammen med barns utvikling i syvårsperioder, og hvilken type kunnskap og metodikk det skulle formidles til hvilken alder. De ble trent i hvordan Steiners stadier og temperament kunne knyttes til ulike grunnskolefag. I Tormods undervisning fikk studentene eksempler på hvordan man kunne undervise i matematikk, norsk og biologi ved ulike aldersstadier, mens undervisning i formtegnning, norsk og matematikk ble trukket inn i temperamentsperioden. Anders viste også til ulike måter å bruke denne kunnskapen på i forhold til plassering av elever, og hvordan ulike metoder kunne treffe ulike elever.

Gjennom Steiners utviklingsdidaktikk (*tanke, følelse og vilje*) som går på tvers av fag kan man se en tett kobling og integrasjon mellom pedagogikk, fagdidaktikk og metodikk ved at stadietenkningen til Steiner angir hvilket vesensledd og dermed hvilken type kunnskap og metodikk det skal fokuseres på ved de ulike alderne. Målet med å vise til andre læringsteorier var å plassere sin pedagogikk inn i en større sammenheng. Det ble ikke åpnet for å bruke andre teorier som begrunnelse eller som inspirasjon for undervisningen. De læringsteoriene som ble trukket fram

var de som på enkelte områder minnet om Steiner, og som kanskje kunne bidra til å illustrere Steiners ideer. Studentene får overlevert en bestemt læringsteori som er knyttet til en bestemt og nokså fastlagt praksis. Ved bruk av Bernsteins begrepsapparat kan man da si at steinerpedagogisk teori er *sterkt klassifisert opp mot andre læringsteorier*, og at deler av denne kunnskapen (stadier, didaktikk og arbeidsmetoder) er *sterkt innrammet fra høyskolelærerens side*. Det som er viktig for studentene er å få et innblikk i Steiners menneskesyn og hvilke konsekvenser dette har for læringen. I litteraturen om opplæringsmodeller minner dette mest om mesterlæremodellen.

Når det gjelder klassifiseringen mellom det kroppslige og pedagogiske, en åndelig dimensjon i undervisningen, og begrunnelser basert på en åndelig innsikt, tolket jeg dette som “omdiskuterte” områder. En kan tenke seg at det innad i skolen og også utenfor, finnes en spenning mellom de som ønsker en holistisk tenkning hvor pedagogikken bare er en liten del av en helhetstenkning fra antroposofien, knyttet til hvordan samfunnet bør være og menneskene bør leve, og de som tenker at pedagogikken er utdifferensiert, og bruker begrunnelsene som en praktisk veiledning og begrepene som sensitiviserende. Min tolkning er at det her er en individuell frihet ved at det er rom for å posisjonere seg ulikt, og at dette er den delen av pedagogikken som er svakest innrammet.

Interessant nok ble også frihetsrommet i denne tradisjonen nøye redegjort for fra høyskolelærernes side. Det å gjøre pedagogikken og kunnskapen levende slik at den ikke stivner og å trene elevene i å bli fritt tenkende mennesker, var sentrale. Dette blir i litteraturen av og til betegnet som “goethanistiske” trekk og av og til betegnet som reformpedagogikk. Som nevnt tidligere, trekkes denne diskusjonen om forholdet mellom frihet og kontroll i steinerpedagogikken lenger i kapittel 8 der jeg analyserer hele institusjonen, men allerede nå fremstår høyskolelærerne ved RSH både som orientert mot elevenes kreative og frie utvikling, men samtidig sterkt innrammet i sin egen pedagogiske horisont. Dette minner sterkt om Berger og Luckmanns (2011) teori som framhever at sterke tradisjoner og vaner kan frigjøre kreativitet.

Ut fra beskrivelsene foran har jeg vist hvordan enkelte av høyskolelærerne ved RSH framstilte forholdet mellom tradisjonen og studentens individuelle frihet i pedagogikkundervisningen. Som vi skal se videre i kapitlet i gjennomgangen av læringsteoriene ved HiO, er pedagogikkundervisningen svært annerledes der.

Den offentlige pedagogikken

Først i dette kapitlet vil jeg kort skissere noen beskrivelser av tradisjoner og spenninger i det offentlige pedagogikkfaget basert på Haug (2008) og Helsvig (2005). Siden uenighetene beskrevet under også berører hva som er sentralt å viderefremme i pedagogikkundervisningen, er dette en viktig bakgrunn for min analyse. Deretter gjør jeg kort rede for den eksterne innrammingen av faget. Inspirert av Berger og Luckmann (2011) har jeg så forsøkt å dele opp materialet som handler om undervisningen ved HiO i “overlevert kunnskapsrepertoar” og “frihetsrommet” dette etterlater. Jeg avslutter med å diskutere om utdanningen kan beskrives som en motkultur.

Tradisjoner og spenninger i det offentlige pedagogikkfaget

Mens litteraturen som omhandler antroposofi var opptatt av klassifiseringen mellom esoterisme og dannelseshumanisme, har man i litteraturen om det offentlige pedagogikkfaget vært opptatt av forholdet mellom pedagogikk, tradisjoner, vitenskap og politikk. Haug (2008) hevder for eksempel at pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen er preget av en rekke spenninger som kan løses ulikt avhengig av institusjon. Dette, mener han, fører til at faget har en uklar funksjon i utdanningen. Hvilket forhold skal pedagogikkfaget ha til vitenskap og politikk? Skal pedagogikken være en styringsvitenskap eller et nyttefag? En annen spenning Haug tar opp, er om pedagogikkfaget kan gi et sikkert grunnlag for pedagogisk handling. På 30-tallet med en positivistisk dominans i faget, var i følge Haug, dette var en forventning. Etter Skjervheims kritikk av instrumentalismen, har det i følge Haug vært vanskelig å snakke om en sikker kunnskap og et trygt grunnlag å handle ut fra. Likevel mener han at det dominerende perspektivet har vært ”Den antiautoritære, elevsentrerte reformpedagogiske orienteringen” (...) ”Ideologien har vore tiltalende, men den har ikkje hatt en stødig nok empirisk basis. Det har heller ikke vore sentralt. Det har vore viktigare med den rette trua” (Haug, 2008:489). I dag mener han at troen på evidensbasert kunnskap, eller sikker viten som grunnlag for handling, er i ferd med å få gjennomslagskraft på nytt. Det er altså ikke bare Steinerhøyskolelærerne som blir kritisert for å bygge sin pedagogikk på “tro”.

I Helsvigs avhandling (2005) beskriver han spenningene i pedagogikkfaget som “fem relativt konsistente pedagogiske filosofiske tradisjoner som hver for seg har hatt klare interesser av å legitimere eller utfordre forskjellige oppfatninger av pedagogisk vitenskap og dens innflytelse i det norske etterkrigssamfunn” (Helsvig, 2005:340).⁹² Disse fem pedagogisk-filosofiske tradisjonene

⁹² Myhre (1973:84-98) skiller mellom fire posisjoner man har tilnærmet seg pedagogikken vitenskapelig på: filosofisk deduktivt, empirisk analytisk, åndsvitenskaplig-hermeneutisk og samfunnmessig emansipatorisk. Jarning (1997:418) skiller ut tre posisjoner 1) en humanistisk kulturpedagogisk retning, 2) et dominerende psykologisk pedagogisk program, og 3) sosialpedagogikk, som var mer kritisk og samfunnsrettet.

kaller han: *liberal-progressiv, sosialistisk, praktisk-politisk, kristen-konservativ, og antiautoritær*.⁹³ Helsvig presenterer analytisk disse tradisjonene som atskilte kategorier, men i det sosiale feltet griper de over i hverandre. Det finnes ulike allianser mellom tradisjonene, og mange personer kan plasseres innenfor flere av tradisjonene. Interessant nok hevder Helsvig at mye av politiseringen og polariseringen av PFI fra midten av 1970-tallet mellom kristen-konservative pedagoger som fokuserte på kunnskap, kultur og tradisjon, og antiautoritære pedagoger som fokuserte på trivsel, deltagelse og sosialisering, fortsatt preger norsk pedagogikk og skoledebatt (Helsvig 2005: 351). Hvilke tradisjoner som er synlig i mitt materiale diskuteres spesielt i institusjonsanalysen i kapittel 8, men visse frampek gis også i dette kapitlet.

Ekstern innramming

Ved at HiO må forholde seg til en nasjonal rammeplan er den *eksterne innrammingen* (Bernstein 2003 c) ved HiO mer omfattende enn den er ved RSH. Lov om universiteter og høyskoler § 46-2 slår fast at departementet kan fastsette nasjonale rammeplaner for enkelte utdanninger og lærerutdanningen er en av disse utdanningene.⁹⁴ Lov, rammeplaner og forskrifter til disse utgjør et forpliktende grunnlag for institusjonene. Med utgangspunkt i rammeplanene utvikler institusjonene egne lokale fagplaner for obligatoriske og valgfrie studieenheter. ”Planene skal tolke og presisere mål og fastsette innhold, studielitteratur, arbeidsmåter og vurderingsordninger for hvert fag. De skal også vise helheten i studiet” (Rammeplanen 2003: 9). Hensikten med rammeplanene er å sikre en felles nasjonal standard (Smeby, 2008). Fosøy og Satao (2010)

⁹³ I den *liberal-progressive tradisjonen* plasserer Helsvig (2005) røttene i Venstres skolepolitiske reformarbeid på slutten av 1800-tallet, men senere også både Anathon Aall, Helga Eng og Johs Sandven og utviklingen av PFI fram til rundt 1970. Han viser hvordan denne tradisjonen hentet inspirasjon fra den reformpedagogiske bevegelsen, først i skjæringspunktet mellom tysk eksperimentalpsykologisk forskning og amerikansk pragmatisk pedagogisk filosofi etter John Dewey, men senere under Sandven mest forankret i amerikansk pragmatisme. I *tradisjonen med verdiforankring i kristendom*, beskriver Helsvig representanter slik som Reidar Myhre, Ole Hallsby, Erling Kristvik (han blir også plassert som reformpedagog, men med vekt på at “skolen skulle gi en helhetlig og nærmest organisk mening til natur, samfunn og kultur gjennom å være forankret i ‘livslæra’, historien om det norske framskritt og et kristent livssyn”, ibid:105), Torbjørn Harbo og Dag Hallen. Den *sosialistiske tradisjonen* forankrer han i arbeiderbevegelsens skolepolitiske målsetting fra slutten av 1800-tallet. Senere plasserer han også inn Helge Sivertsen og Eva Nordland og deres forsøk på å gjøre skolen til en programskole for en sosialistisk pedagogikk. I den *praktisk politiske tradisjonen*, slik Helsvig beskriver den, er målet å utvikle en politisk administrativ nyttig forskning. Han plasserer utspringet i kulturradikale og progressive miljøer i mellomkrigstiden “som målbar en sterk tro på at vitenskapen om mennesket hadde et stort samfunnsendrende potensial” og at “vitenskapelige prinsipper blir anerkjent som grunnlag for de samfunnsmessige tiltak vi tar” (ibid. 343-344). Den *antiautoritære tradisjonen* beskriver Helsvig som bestående av studenter ved PFI, samt intellektuelle utenfor, fra slutten av 60-tallet. Disse var inspirerte av nymarkistiske identifiseringer av vitenskapen og teknologien som kapitalismens bærende ideologi, og også av Hans Skjervheim og hans positivismekritikk.

⁹⁴ Universitets og høyskoleloven: <http://www lovdata.no/all/hl-20050401-015.html> §1-5:(1) Universiteter og høyskoler skal fremme og verne akademisk frihet. Institusjonene har et ansvar for å sikre at undervisning, forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid holder et høyt faglig nivå, og utøves i overensstemmelse med anerkjente vitenskapelige, kunstfaglige, pedagogiske og etiske prinsipper. (2) Universiteter og høyskoler har ellers rett til å utforme sitt eget faglige og verdimessige grunnlag **innenfor de rammer som er fastsatt i eller i medhold av lov**. (3) Universiteter og høyskoler kan ikke gis pålegg eller instruksjoner om a) læreinnholdet i undervisningen og innholdet i forskningen eller i det kunstneriske og faglige utviklingsarbeidet b) individuelle ansettelse eller utnevnelser (min utheving).

sammenlignet pedagogikkfaget ved 18 institusjoner ved blant annet å analysere rammeplanen (2003), pensumlitteraturen, samt eksamensoppgaver. De finner at på tross av felles nasjonale føringer, er det ulikheter i hvordan institusjonene velger å løse disse utfordringene. Når det gjelder pensumlitteratur finner de for eksempel mellom 150 og 200 ulike bok- og artikkeltitler. Likevel finner de ti bøker/artikler som brukes mer gjennomgående og som utgjør “en form for faglig kanon for pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen i Norge” (Fossøy og Sataøen 2010: 200). Undervisningen i pedagogikk er slikt underlagt både nasjonale og lokale føringer, men som løses ulikt, og som slik må studeres nærmere.

Da jeg fulgte undervisningen ved lærerutdanningen ved HiO høsten 2008 hadde pedagogikkundervisningen tre målområder: 1) Eleven og læreren - undervisning, læring og utvikling, 2) Læreren og eleven i organisasjonen – samarbeid, læring og utvikling, samt 3) Skolen som institusjon – i et historisk, samfunnsmessig og internasjonalt perspektiv. Jeg fulgte spesielt høyskolelærer Elins undervisning av fagplanens målområde 1 med vekt på læringsteorier og arbeidsmåter:

Målområdet omfatter kunnskap om barn og unges oppvekst, utvikling og læring. Både psykologiske, sosiale og kulturrelaterte problemstillinger trekkes inn. I målområdet inngår også didaktisk teori som gir bakgrunn for å arbeide med utvelgning og organisering av fagstoff, opplegg for undervisning og vurdering for og av læring (Fag- og studieplan for 1.avd.allmennlærerutdanningen, 2007-2008:62).

Målområdet er sentralt, og Fossøy og Sataøen (2010) finner at eksamensoppgavene som er mest vanlig i lærerutdanningene befinner seg innenfor denne tematikken, nemlig utviklingspsykologi og didaktikk. Som ved undervisningen ved RSH skrev jeg et referat av forelesningene som høyskolelærer fikk se i etterkant og så kommentere i et intervju. I tillegg til observasjonen av undervisningen, så jeg nærmere på pensum og studentoppgaver, samt gjorde intervjuer med tre andre høyskolelærere som også underviste i pedagogikk (for detaljer i utvalget, se kapittel 4). I intervjuene spurte jeg høyskolelærerne om hva slags læringsteorier de underviste studentene i, hva de la vekt på, og om noe av dette var knyttet til praksis, hva de syntes om stadieteorier og tilpasset opplæring, om de lærte studentene metoder, og i så fall hvilke. Vi diskuterte også deres syn på skolepolitikk (nasjonale prøver, testing, aldersblandede klasser), samt pedagogikkfagets innhold og grenser. Jeg var også interessert hva høyskolelærerne tenkte var viktig og interessant å formidle videre til studentene og hva som ble overlatt til den enkelte students individuelle tolkning og forståelse. I framstillingen under skiller jeg mellom kunnskapen og praksisen som høyskolelærerne legger vekt på, som jeg kaller “overlevert kunnskapsrepertoar”, samt “frihetsrommet” dette åpner for (jfr. kap 3). Jeg avslutter delkapittelet som omhandler HiO med

en diskusjon av høyskolelærernes syn på politikk og reformer, før jeg oppsummerer og sammenligner de to utdanningene.

Klassifisering og intern innramming av kunnskapsrepertoaret ved HiO

Med basis i læreboken til Gunn Imsen (2005) underviste Elin i læringsteorier som behaviorisme, psykoanalyse, kognitiv psykologi, sosialpsykologisk teori, konstruktivisme og sosiokulturell teori. Teoriene og retningene ble presentert i en historisk sammenheng. Elin la vekt på å forklare de ulike retningenes syn på mennesket og læring, hvilke personer som var sentrale innenfor retningene og hvordan dette har vært brukt i skolesammenheng. Undervisningen knyttet til læringsteorier ved HiO kan slik beskrives som en oversikt, der studentene fikk innblikk i sentrale pedagoger og retninger. I tillegg var fokuset i undervisningen rettet mot ”profesjonsaspekt” som klasseledelse, tilpasset opplæring, samt bruk av ”Den didaktiske relasjonsmodell” i planleggingen av undervisningen der også boken *Eleven som aktør* av Thomas Nordahl (2002) var sentral. (Gunn Imsens og Thomas Nordahls bøker var to av de ti bøkene som Fossøy og Sataøen (2010) beskrev som allmennlærerutdanningens kanon). Stoffet ble diskutert og eksemplifisert med Elins egne erfaringer som lærer og mor, studentenes praksiserfaringer, samt fra flere skjønnlitterære bøker. Elin tipser studentene blant annet om å lese bøkene *Jonas*, *Gift*, *De utvalgte*, *Det siste forår* og *Lasso rundt fru Luna*. Nedenfor gis et kort sammendrag av undervisningen basert på referater slik at man på lik linje med undervisningen ved RSH får et bilde av hva som er sentralt i undervisningen av læringsteorier og hvorvidt den interne innrammingen var sterk. I etterkant av redegjørelsen gjengis også refleksjoner fra høyskolelærerne over innholdet og hensikten med undervisningen.

Psykoanalysen, Freud og Erikson

Elin sier at Freud kan regnes som psykologiens teoretiske far. Han forsket på såkalte ”hysteriske” middelklassekvinner. Hun understreker at en del av hans måter å tenke og forstå på ikke er slik vi tenker i dag, men at han likevel har hatt en stor betydning når det gjelder det ubevisste, drømmer og sjel. Hvert menneske består av tre lag: Id (mennesket som naturvesen), superego (våre foreldrenes stemmer og samvittighet), og ego (jeget som ligger mellom de to andre). Hun gjennomgår Freuds stadieteori, og sier at Freud ser de biologiske stadiene som universelle. Hun understreker at stadieteorien til Freud er kritisert. Studentene blir bedt om å reflektere rundt stadier. Hun forteller at hun selv følger barn, og hennes erfaring er at de nådde omtrent samme utviklingsnivå samtidig. Hun spør om det kan beskrives som en form for stadier eller biologisk modenhet. Hun forteller videre at Freud også er svært kjent for teorien om ødipuskomplekset. Elin forteller mytene om Ødipus og Elektra til studentene og også Freuds bruk av disse. Hun

tipser studentene om å lese boken *Da Nietzsche gråt* for å forstå Freud og hans samtid bedre.⁹⁵ Også Erik H. Erikson og hans stadieteori blir introdusert til studentene. Elin beskriver han som en neofreudianer. Hans stadieteori beskriver 8 aldre med hver sin krise. Elin sier at hun vil at studentene skal ha et forhold til disse 8 aldrene og tenke igjennom hvordan man eventuelt kan bruke disse aldrene i skolen.

Behaviorisme

Elin forteller at man på 1900-tallet fikk en ny retning i psykologien som var mer naturvitenskapelig orientert, og mer opptatt av det vi kan se, enn tidligere retninger. Dette forklarer hun, kan forstås som en reaksjon på den psykoanalytiske retningens fokus på det ubevisste. I behaviorismen er mennesket en biologisk mekanisme. Mennesket utsettes for stimuli og påvirkning hele tiden, og handler ut fra dette. Man kan slik styre stimuli for å få et ønsket svar. Behaviorismen var viktig i USA blant annet ved Watson, og i Russland ved Pavlov. Andre viktige navn hun nevner er Skinner og Thorndike. Bandura nevnes som neobehaviorist (blir senere kognitivist). Elin forteller om ”Pavlovs hunder” som er et kjent eksperiment. Vanligvis når en hund får mat vil den sikle. Pavlov setter mat foran hunden samtidig som han ringer i en bjelle. Etter hvert viser det seg at hunden produserer sikkle når bjellen ringer. Watson utførte et lignende eksperiment med en gutt; Albert og en rotte, hvor redselen for lyd og rotta ble koblet sammen. I denne teorien, forteller hun, er mennesket en tom tavle, en *tabula rasa*. Stimuli og kontekst former oss, all atferd er lært. Man er opptatt av den faktiske handlingen og ikke innsiden eller hvordan mennesket tenker. En sentral tanke i behaviorismen er at mennesket alltid vil søke det som er godt (hedonisme). Oversatt til skolen sier hun at en kan snakke om ”gulrotprinsippet”. Andre viktige begrep som ble nevnt var Premachs prinsipp (bestemorprinsippet), stimuli-respons, assosiasjonsrekker og betinging.

Konstruktivisme og sosiokulturell teori

Elin starter gjennomgangen av Vygotsky med å spørre studentene om hvor mye de har lært om ham tidligere i matematikken. Hun ber dem bruke ti minutter på skrive ned det de kan på et ark og levere til henne, slik at hun kan få et inntrykk. Hun leser opp hva de har skrevet: ”Den proksimale utviklingssonen”, ”mediering”, ”hjelper”, ”oversetter”, ”mellomledd”, ”kommunistisk miljø”, ”farget av tiden”. Hun forteller så videre at god kunnskap i dette perspektivet ikke nødvendigvis blir sett på som god kunnskap et annet sted eller en annen tid. I denne retningen konstruerer mennesket sin kunnskap i språklig samhandling med andre. Språket er her ”et

⁹⁵ På hjemmesiden til forlaget blir boken beskrevet som ”en intellektuell thriller om faktiske historiske personer, i en terapi som ikke har funnet sted, men som viser psykoanalysens historiske drivkrefter og gir et troverdig og bevegende bilde av psykoterapiens vesen. Scenen er Wien i 1880-årene”. Den er skrevet av Irving Yalom som er professor i psykiatri. <http://www.capris.no/product.aspx?isbn=8253028881>

medierende redskap”. Vygotsky blir derfor ofte plassert som sosialkonstruktivist, eller under sosiokulturell teori. Hun og studentene diskuterer også hva “mediering” betyr.

Kognitiv teori og Piaget

Elin spør tilsvarende om studentene har lært om Piaget i norsk og matematikk. Studentene svarer at han er gjennomgått mest i matematikken. Hun fortsetter undervisningen ved å understreke at Piaget har hatt veldig stor betydning for læring i skolen på grunn av sine tanker om tenkningens utvikling. Som for eksempel “det at kunnskap er et menneskelig produkt”, og det at vi lager våre egne ”fortellinger om oss selv og livet vårt”. ”Vi konstruerer og rekonstruerer”. Hun forteller også litt om bakgrunnen hans. Han var opprinnelig en biolog og jobbet hos Binet som forsket på intelligenstagere. Piaget ble, i motsetning til Binet, opptatt av hva barna gjorde feil. Hva gjør de feil og er det i såfall noen sammenheng i hvilke feil de gjør? Hans svar var at barna gjør visse feil “fordi hodet ikke er kommet lenger”, dvs modenhetsnivå. Hun gjennomgår deretter sentrale elementer i hans tenkning som homeostaseprinsippet, de tre A’er (adapsjon, assimilering og akkomodasjon), og stadieteorien hans. Hun forklarer at Piaget er kritisert for at stadiene regnes som universelle, men Elin sier at han likevel har bidratt veldig mye til pedagogikken. Han ble kritisert fordi han forsket på gutter og egne barn, noe som ble opplevd som for snevert. Det han kom fram til kan slik ikke sies å gjelde alle, derfor ble mye forkastet. Elin sier at hun synes det er dumt siden Piaget har stått for mye viktig forståelse. Elin sier også at Piaget kan være bra til å beskrive noe av det studentene har observert i praksis. Hun spør også studentene om hva de tenker at er det sentrale hos Piaget som de kan ta med seg ut i praksis.

Det sosialpsykologiske perspektivet

Elin forklarer at mens de andre perspektivene er mer opptatt av enkeltmennesket og dets utvikling, enn omgivelsene, får dette perspektivet med både person og miljø. Elin bruker Bronfenbrenner som et eksempel. Hun trekker også fram George H. Mead innenfor retningen symbolsk interaksjonisme. Mead hevder at barnet utvikler selvbildet i samhandling med andre. Man er avhengig av samhandling og tilbakemeldingen man får fra andre. Et sentralt begrep hos Mead er “den signifikante andre”: Noen mennesker har en større betydning for en person i danningen av selvbildet og selvfølelsen enn andre. En lærer kan være en slik “signifikant andre”. Elin kobler dette til speilingsteori og stempingsteori, og henviser til pensumboken av Imsen. Studentene blir bedt om å diskutere 11 punkt i forhold til lærere og forskjellsbehandling. Elin gjennomgår også “Pygmalion i klasserommet” (Rosenthal og Jacobson) og “den selvoppfyllende profeti”.

Etter å ha gjennomgått oversiktskapittelet over de ulike læringsteoriene, (kapittel 2 i Imsen, 2005), blir studentene bedt om å gjøre en oppgave. De skal forsøke å si noe om menneskesynet i de ulike retningene. Studentene kommer fram til at i kognitiv konstruktivisme og behaviorisme er man opptatt av individet og enkeltpersoner i læringen. I sosiokulturell og sosialpsykologisk teori er man mer opptatt av samfunnet rundt. Konstruktivismen har et aktivt individ som deltar i læringsprosessen, mens i behaviorismen er individet derimot passivt mottagende av stimuli/læring.

I motsetning til oversikten over læringsteorier som ble gitt på RSH, der det var tydelig at Steiners læringsteori var den foretrukne, var jeg etter å ha fulgt undervisningen her usikker på om høyskolelærerne mente at noen av disse var viktigere enn andre å legge vekt på, så jeg spurte dem om dette. Beate la vekt på at studentene skal ha blitt presentert for en rekke ulike måter å tenke rundt læring på:

Jeg tenker at det er viktig for dem å se at det ikke finnes én teori om hvordan mennesket lærer. Og her har vi fire retninger som skiller seg fra hverandre, men som har noen likheter. Og det er, det er, jeg tror det er viktig for dem både for å begynne å reflektere og se, hva er forskjeller og hva er likt i måten å tenke om læring på. Dette er teorier som bygger på forskning og de har preget skolen. I hvert fall Skinner og Piaget har altså preget skolen veldig mye. Gjennom forskjellige tider med ulik vekt. Vygotsky har kommet inn litt senere. Og Bandura har gjort interessant forskning om læring. Som er anvendbart for lærere, så det er vel, det har ikke vært på tale å ta inn noen andre. Jeg kjenner ikke noen andre nesten som jeg kommer på, som kunne være inne når det gjelder læring (Beate, HiO).

Både Elin, Beate og Trude er opptatte av å forklare meg hvor viktig det er å lære studentene ulike retninger og teorier. Det å lære studentene å reflektere over ulike standpunkter er viktig fordi populariteten til de ulike teoriene skifter ved stadige endringer i faget. Det kommer stadig nye “guruer” og nye reformer:

Egentlig prøver vi å gi dem et over... i hvert fall *jeg* prøver å gi dem et overblikk med at her er det noen guruer, noen er mest populære i tiden i dag, og det kan skifte når dere er ferdig som lærere. Da kan det være en annen som blir trukket frem, kanskje en helt ny. Og de mener mye likt, og mener noe forskjellig. Og det går ofte veldig over i hverandre. Altså det er vel ingen i verden som er uenig at relasjoner er viktig når det gjelder læring f. eks. Ja. Så... jeg synes ikke jeg, jeg har ikke noe sånn, ikke lyst til å trekke frem en av de som “det er læringsteoretikeren vår”, her. Så jeg prøver mer å si, disse finnes.

F: Er det noen som du på en måte, som dere mer advarer mot? Eller som de ikke skal...

I: Jeg advarer vel mest mot å ikke bli for bombastisk i noen sammenheng jeg. (...) Men det er meg, for jeg, jeg synes, dette, altså det skifter sånn som det skifter med Clemet og Solhjell. Altså det skifter jo, og så kommer det an på hvordan man tolker dem da (Trude, HiO).

Alle tre snakker om at Vygotsky er i tiden nå, mens for eksempel Dewey, Maslow og Piaget har vært det tidligere. De sier likevel at Vygotsky ikke er deres guru, og at de heller ikke har noen andre. Når jeg spør nærmere angående *hvor* han er guru, nevner Trude lærebøkene og spesielt

Olga Dysthes *Dialog, samspel og læring*, Elin nevner eksamensoppgavene, og Beate nevner læreboken *Elevenes verden* av Gunn Imsen. Jeg prøver også å spørre om det er noen teorier som ikke er så godtatte. Det nærmeste jeg får til svar her er at mange har et ambivalent forhold til behaviorismen, men at man vil legge det fram på en redelig måte:

Det er en del lærere her som sier at vi er altfor sånn sosiokulturelle her. Og, og jeg synes det er kjempeviktig at vi prøver å fremstille de teoriene på sine egne premisser. Det gjør ikke den pensumboken vi har. Gunn Imsen sin bok. Den er veldig imot behavioristisk tenkning, og veldig sosiokulturell. Og, det gjør hun jo kanskje for å fremme en diskusjon. Men det er hennes standpunkt også. Men jeg synes det er veldig viktig, så da [nevner navn på høyskolelærer] fikk den gutten som hadde en far som var en av guruene [innenfor behaviorisme], så var jeg veldig glad for at [nevner navn på høyskolelærer] ...hadde lagt det fram på en redelig måte. Så han kunne føle at han ble litt ivaretatt. Selv om [nevner navn på høyskolelærer] fortalte om den store debatten som har vært. For det er jo der debatten i norsk pedagogikk har stått - mellom behaviorisme, positivisme og mer sosialkulturell tenkning. Den var jo så sterk, det vet du vel, at Pedagogisk institutt ble delt (Beate, HiO).

Beate sier videre at hun kan være "litt reformerende" på noen måter, men at studentene kan ha den tilnærmingen de vil, og at hun ikke vil gi dem ett svar eller én sannhet:

Altså og det, det mener jeg faktisk at jeg sier veldig ofte, at det er lov å være kritisk. Og dere må selv som lærere finne ut hva dere tror på, og, hva slags menneskesyn dere har og, men vi drøfter menneskesynet og jeg tar frem den kritikken som har vært mot behaviorismen, som jo går ganske kontra det med autonomi ikke sant, og ansvar for egen læring. For det er jo ikke troen på noe selvgående hos mennesket der. Så...jeg kan nok, jeg kan nok være litt sånn reformerende på en måte, i det der at jeg banker litt inn i dem tre grunnleggende behov som mennesket har, for kompetanse, for relasjoner og for autonomi. Tatt ut fra en motivasjonsforskning som jeg er veldig for. Men...hvis du ikke tror på det, så...Vi skal ikke hjernevaske dem her. Vi skal ikke ha dem...ut med, med en sannhet altså. Det går ikke, det, som du sier, det er det som er det spennende med det faget. Men, men det er det som selvfølgelig gjør faget vanskelig også. Fordi når man har umodne studenter så vil de gjerne ha ett svar som er riktig (Beate, HiO).

Trude sier at noen lærere ikke vil snakke om behaviorisme, men hun synes det er viktig fordi det er en utbredt tilnærming i grunnskolene som studentene møter når de er ute i praksis. "Det er viktig for studenten å vite hva man driver med". Elin bemerker i undervisningen sin at mange lærere ikke har vært så begeistret for behaviorisme, og heller promotert at barna skal "blomstre selv". Hun forteller videre at en behavioristisk tenkning likevel ofte brukes når det gjelder å forsterke noens atferd ved belønning.

Sammenlignet med RSH, tar lærerne her nesten motsatt posisjon. En kan merke en viss reservasjon mot behaviorismen, men de legger få føringer på hvilke læringsteorier studentene selv skal bruke. Det kunnskapsrepertoaret som blir overlevert når det gjelder læringsteorier, at studentene skal få en *oversikt* over flere perspektiver som de kritisk skal kunne reflektere over. Studentenes velger selv hva de vil bruke. Den interne innrammingen er her svak. Slik jeg tolker høyskolelærerne, forsøker de å unngå at studentene skal måtte velge "trosretning", mens derimot

en mer pragmatisk og eklektisk holdning til teoriene forsvares. Viktig i argumentasjonen som føres er det stadig skiftende innholdet i faget og ulike trender, som krever en bred innfallsvinkel til de ulike tradisjonene. Det å begrunne valget av fagstoff med varierende treder og kjappe endringer i samfunnets krav, utdypes og diskuteres i sluttet av kapittelet, samt i kapittel 8.

Frihetsrommet: frihet fra “oppskrifter” og valgfrie læringsteorier

Det at høyskolelærerne ikke ville legge føringer på hvilke læringsteorier som er bedre enn andre i undervisningen, blir igjen interessant når studentene skal undervise selv. Hva gjør studentene da? Gis det fortsatt ikke føringer fra høyskolelærerne?

Trude og Beate vektlegger at det er umodne studenter som vil ha “riktige” svar. Også lærerutdannerne i Kvalbeins studie (2004) mente studentene stadig etterlyste mer yrkesrettet utdanning, og mer om metoder og teknikker, men at de ofte kunne ha veldig snevre oppfatninger av hva yrkesretting var (Kvalbein, 2004:33). I intervjuene beskriver Beate og Marjan forholdet mellom pedagogisk teori og undervisning slik:

F: Men sånn i forhold til praksis og sånn, altså er det opptil studentene selv å velge hvis de har lyst, altså hvis de har lyst å fokusere på en av...(...) Altså er det helt greit, hvis en av studentene på en måte velger sin teoriretning og vil kjøre de læringsprinsippene eller er det noen som er på en måte...?

I: Du vet at ingen av disse teoriene kan man se direkte anvendt i praksis. Skinners kan man. Litt Piaget's også. Med aktivitetspedagogikk, og konkrete og sånne ting. Men, nei, det er et godt spørsmål det der, fordi at hva er utgangspunktet for det våre studenter velger å gjøre i praksis? Det er faktisk et interessant spørsmål. For de sitter der og skal lage en plan og de har et tema. ..og så velger de å gjøre noe.. og utgangspunktet vil nok antakeligvis være hvordan de oppfatter eleven. Altså hvor eleven er, og hva eleven kan forstå og sånne ting. Og da vil de vel kanskje, bruke mye Piaget når de tenker, tror jeg. For det har de litt om i matematikk og sånn også....men så vil de sikkert stå fritt til å velge om de tror at læring skjer mye i fellesskap og de vil ha gruppearbeid og sånne ting, som de har lest om hos Vygotsky, ikke sant, litt mer sånn felles. Eller om de velger å tenke noe annet da og heller bruke Skinner (Beate, HiO).

Beate understreker at det er hvordan studentene oppfatter elevene som nok avgjør hva studentene legger vekt på, men at de kan velge fritt. Beate, i starten av sitatet, men også Marjan, er først litt nølende når det gjelder bruk av læringsteorier knyttet til undervisningen i grunnskolen. Marjan mener at det heller er didaktikk og didaktisk kunnskap som studentene og kontaktlærerne forholder seg til i praksisperioden, men samtidig mener hun at studentene skal koble forholdet mellom læringsteorier og praktiske eksempler ved en teoretisk eksamen:

F: Altså hvis de blir inspirert av en teori, kan de velge hva som helst, når de da går ut ...i praksis?

I: Du kan si det eksempelet jeg nevnte for deg nå, så er det jo veldig mye didaktikk. Didaktiske kunnskaper...mer enn læringsteori.

F: Ja nettopp.

I: Så, det er ikke læringsteori, primært vi ser etter da. Men vi har en eksamen til jul, i samarbeid med norsk. Som vi kaller norsk- og pedagogikkeksamen. Hvor vi har like mange studiepoeng inn i disse to fagene, inn i den eksamen. Og der skal det være en tverrfaglig eksamensoppgave, skriftlig seks

timers eksamen. Og da bruker vi ofte læringsteori. Og vi prøver dem, kan du si, i hvor mye har de forstått av den læringsteorien. Og det vil alltid være knyttet til en praktisk situasjon. Slik at de kan begrunne et praktisk opplegg, med disse læringsteoriene. Men det blir en teoretisk prøve da(...)(Marjan, HiO).

I undervisningen kommenterer Elin at pedagogikkundervisningen har blitt møtt med kritikk for å ikke koble læringsteorier til undervisning, og sier videre at høyskolelærerne i stor grad har regnet med at studentene kunne gjøre denne koblingen selv. Kritikken, mener hun, har vist at dette ikke har stemt. Hun sier derfor til studentene at hun nå gjør koblingen helt eksplisitt, slik at de skal forstå. Hun refererer til en parallell i Bjørgens pensumartikkel (1998) der han beskriver Thorndikes kritikk av latin og logikkundervisningen, som for elevene ikke hadde en overføringsverdi til andre fag slik man hadde trodd.

Elin knytter flere av teoriene til studentenes praksiserfaringer. Hun sier at Piaget kan være bra for å beskrive noe av det studentene har observert i praksis, og spør studentene om hva de tenker at er det sentrale hos Piaget som de kan ta med seg ut. Elin ber også studentene tenke over om de har møtt eksempler på dette i skolen når hun gjennomgår behaviorismen og forsterking av elevens atferd ved belønning. Studentene forteller her flere eksempler fra egne erfaringer. I én av studentenes praksis ga man ”brakort” til elever som var flinke. Disse kortene ble samlet opp fra hele klassen, og når de fikk 50 stykker fikk de ha en kosedyrfeest. En lignende praksis som ble beskrevet var et ”stjernesystem”, der de gruppene som var flinke fikk stjerne. En student forteller at det føltes vanskelig å bruke dette der det var grupper med både flinke og rampete elever. Hun sier at de ville gi belønning til disse gruppene også, noe som fort ville bli oppfattet av enkelte elever som urettferdig. Et siste eksempel var fra en av studentenes egen skolegang. Klassen pleide å ha et tent lys i klasserommet. Læreren slukket lyset hver gang det ble bråk. Når lyset var brent ned fikk de ha en lysfest

Hvordan man kan bruke teoriene i undervisningen er også et eget tema i Kapittel 13 i Imsen (2005), samt i artikkelen til Bjørgen (1998) og i undervisningen knyttet til disse. I boken til Imsen knyttes både kognitivistiske læringsmodeller, behaviorisme samt konstruktivistiske modeller til praksis. I undervisningen som omhandlet dette kapitlet ble teoriene ikke knyttet til studentenes praksiserfaringer, men til hvordan teoriene har vært brukt i skolen tidligere. Elin sier at man “kan begrunne handlinger og avgjørelser som angår elevene til foreldre og kolleger ut fra teori.”

Da Elin mot slutten av semesteret gjennomgikk Gagnes tanker (som er en eklektiker) spurte hun om ikke også studentene er eklektiske når de er i praksis.

Jeg tror nok at jeg grunnleggende sett er eklektiker. (...) Og jeg tenker at det er ikke min jobb i forhold til studentene å markedsføre mitt syn. Og synet.. (...) Det var Maslow, og nå er det Vygotsky. Altså hva er det om fem år, hva er det om 20 år, hva er det om 30 år? Jeg mener at jeg skal ha gitt dem en allmenndanning innenfor disse områdene, sånn tror jeg at jeg tenker. Ja.

F: At du lærer dem litt av alt, og så kan de selv velge å...

I: Ja faktisk, og så det at i "virkelighetens verden" så bruker, altså så bruker vi jo litt av alt. Ja. (...) Være åpen for at de må reflektere og tenke, ikke sant. Istedenfor at jeg sier dette er sannheten. (Elin, HiO).

Det at studentene ikke skal velge én teori eller ett perspektiv, men at de skal velge elementer eller deler og sette dem sammen slik de ønsker og har behov for (eklektisisme) var slik jeg tolket det, svært sentralt i undervisningen av læringsteoriens bruk i praksis. Teoriene anbefales brukt som inspirasjon eller idétilfang, og gjerne sammensatt i ulike kombinasjoner avhengig av hva som møter studentene av utfordringer og erfaringer.

Mens jeg observerte pedagogikkundervisningen, var det som ble kalt for "Skolestartoppgaven" sentralt i undervisningen både i matematikk, norsk og pedagogikk. Denne skolestartoppgaven er et godt eksempel på hvordan studentene kobler læringsteorier til erfaringer fra praksisperioden. Jeg gjengir derfor eksempler fra undervisningen og noen besvarelser. Skolestartoppgaven var et faglig samarbeid mellom fagene matematikk, norsk og pedagogikk. Studentene skulle gjennom observasjon i klasserommet og samtale med barn i sin egen praksisperiode, undersøke kompetansen barn har i matematikk og norsk ved skolestart, samt beskrive og reflektere over elevens aktiviteter og relasjoner i klasserommet og hvordan disse best kan observeres.⁹⁶ Studentene ble også bedt om å knytte observasjonene de har samlet inn til pensum. Når det gjelder å beskrive hvem 6-åringen er, anbefalte pedagogikk lærer Elin blant annet Helles artikkel (2005). Den tar blant annet for seg barns kognitive utvikling. Selv om Helle påpeker at det kan være et mentalt spenn på flere år i en slik klasse, forsøker han å gi noen karakteristikk av hva som er alderstypisk. Når han så skal skissere småskoleelevens utviklingstrekk henviser han til Piaget og Vygotsky og ulikheten mellom dem når det gjelder nivået på elevens oppgaver og elevens utviklingsnivå. Mens Piaget hevder at læringsoppgavene må tilpasses (det biologiske) utviklingsstrinnet elevene befinner seg på, mener Vygotsky at "ved å gi oppgaver som befinner seg i ytterkanten av elevens individuelle mestringssone, vil de presses videre" (Helle, 2005: 31-32). Faglæreren i matematikk foreslår å se nærmere på Piaget og Vygotsky i kapittel 2 og 3 i Høines

⁹⁶ Pedagogikkdelen av oppgaven var fokusert på hele elevgruppen og læreren: Hvordan starter og slutter timen? Hvordan får læreren til overganger mellom ulike aktiviteter? Hva gjør læreren når det skjer mye på én gang? Hvordan er elevene plassert i klasserommet, og hvordan forebygger læreren uro ved overgangen til ny aktivitet? Hvordan blir elevens "stemme" hørt av læreren? Studentene fikk også tips om å konsentrere seg om relasjoner, den didaktiske relasjonsmodell, tilpasset opplæring eller læringsmetoder eller motivasjon. Oppgavene i norsk og matematikkdelen var derimot mer sentrert rundt den enkelte elev. Her skulle studentene se på ordforrådet til en elev, se på barnets matematiske ferdigheter, hvordan barnet bruker ferdighetene sine praktisk, hvilke språkfunksjoner barnet bruker etc.

(2006). I norsken fikk studentene tips om å knytte observasjonene til rollelek, metaperspektiv på språk og språkhandlinger og å bruke pensumboken til Høigård (2007).

For å illustrere hvordan teoriene ble koblet til praksiseksempler har jeg nedenfor gitt en kort sammenfatning av tre besvarelser på skolestartoppgaven. To besvarelser fikk jeg fra matematikklærer som sa hun hadde plukket dem ut tilfeldig, og en besvarelse fikk jeg fra en gruppe jeg snakket med i timen. I pedagogikkdelen av skolestartoppgaven skriver studentene mye om klasseledelse og relasjonen lærer elev. Dette kommer jeg ikke inn på i referatene nedenfor. Jeg beskriver derimot nærmere hvilke læringsteorier de diskuterer observasjonene sine opp mot. Slike tema kommer også av og til opp i matematikk- eller norskdelen av oppgaven. Disse er derfor med i referatet.

I den første besvarelsen var observasjonene gjort på en skole der klassene var aldersblandede.⁹⁷ Studentene knytter det at de eldre kan hjelpe de yngre til Vygotsky og hans begrep “proksimal utviklingssone”. De knytter matematikkeksemlene sine til Piagets stadier ved at de sjekker om elevene kan tenke reversibelt og om de skjønner antallskonservering, samt begrepet “egosentrisk tale”. De siterer også fra pensumboken i matematikk av Høines, der forfatteren har utviklet Vygotskys teori videre. I den andre besvarelsen er studentene på en skole der det jobbes med et atferdsprogram kalt PALS. Skolen støtter eller forsterker positiv atferd ved bruk av brakort og ignorerer negativ atferd. (I oppgaven knyttes ikke dette til behaviorisme og atferdsmodifikasjon selv om dette er en plausibel kobling). I matematikkdelen av oppgaven brukes derimot Piaget

⁹⁷ Her er et eksempel på et mer utfyllende referat av en besvarelse: Studentgruppen har vært tilstede i en aldersblandet klasse med ti førsteklasinger og elleve andreklasinger. Et av spørsmålene som studentene stiller i denne oppgavebesvarelsen er om aldersblandet organisering på 1. og 2. trinn er en god tilpasset opplæring. Skolen har en såkalt *fleksibel skolestart*. Dette innebærer at skolene bestemmer selv hvorvidt elevene skal gå i en gruppe med elever fra samme årstrinn eller i en aldersblandet gruppe. For å diskutere dette spørsmålet bruker studentene Vygotsky og hans begrep proksimal utviklingssone. Hvis eldre elever støtter de yngre, kan de kanskje oppnå mer enn de hadde klart på egenhånd. I denne klassen sitter en 1. og en 2. klasing sammen på en pult. De små kan kopiere atferd og arbeidsmåte fra de eldre. I matematikkdelen av oppgaven diskuterer gruppen tre elevers matematiske kompetanse og begrepsbruk. I denne delen bruker også studentene læringsteori i diskusjonene. Studentene gjør for eksempel et eksperiment med seks små papirlapper. Disse spres over henholdsvis et lite og et stort areal, uten at noen fjernes. Eleven blir begge ganger bedt om å fortelle hvor mange papirlapper som ligger der. Her henviser de til Piaget i forhold til det å kunne tenke reversibelt og antallskonservering. Også begrepene kardinisjon og ordinasjon blir benyttet. Vygotsky blir indirekte brukt gjennom Høines (2006). Hun har utviklet begrepene språk av 1. og 2. orden basert på hennes tolkning av Vygotsky. Sammen med disse begrepene bruker hun også *begrepsinnhold* og *begrepsuttrykk*. Studentene observerer to elever og argumenteres for at elev 1 har et større begrepsinnhold, enn elev 2, mens elev 2 har et bedre repertoar av begrepsuttrykk. Elev 1 er god på muntlige tall/telling, men ikke symboler/siffer. Dette er for ham språk av 2. orden. Når det gjelder norskdelen av oppgaven diskuteres først språkfunksjoner, noe jeg ikke kommer inn på her, men så brukes begrepet *egosentrisk tale* fra Piaget og Vygotsky for å forklare at eleven snakker mest med seg selv og ikke er så interessert i studentene. Denne talen er ikke ennå internalisert (Vygotsky), eller forsvunnet (Piaget). En av de andre elevene kunne derimot desentrere og fortelle en historie uten dialogstøtte.

knyttet til antallskonservering, kardinasjon og ordinasjon, og pensumboken til Høines (2006) brukes knyttet til begrepene “språk av 1. og 2 orden” som Høines har utviklet fra Vygotskys teori. I norskdelen henviser de til ulike stadier i et barns språkutvikling fra pensumboken til Høigård (2007). Også i den tredje besvarelsen ble Piaget, Vygotsky, Høines språk av 1. og 2. orden, samt utviklingen av lesing i fire stadier basert på Høigård (2007) brukt.

Selv om høyskolelærerne underviser i en rekke teoretikere, og studentene kan velge selv, kan det virke som det noen som blir brukt mer enn andre. I de tre besvarelsene jeg så på ble eksemplene knyttet til teoriene til Piaget og Vygotsky og studentene var også opptatte av stadieteorier. Dette kan ha med oppgaveformuleringen å gjøre, men Trude nevner også at Vygotsky og Piaget “passer veldig” godt inn i norsk og matematikk:

I: Men Vygotsky passer jo inn i det vi har et sånn flerfaglig samarbeid. I norsk og matte, pedagogikk, jeg vet ikke om [nevner navn på høyskolelærer] fortalte om det?

F: Skolestartoppgaven?

I: Jo det er den ene, og så har vi noe nå som heter "Språk og læring". Hvor de skal lage et didaktisk opplegg, en uke hvor de skal jobbe med det her, og skal lage et didaktisk opplegg, hvor alle disse tre fagene er berørt. Og så skal vi som kontaktlærere komme ut og se på gjennomføringen av det. Som de skal da prøve å pusse litt på med øvingslæreren, inntil vi kommer og betrakter det. Og det betyr jo at det er jo, både det og Piaget er jo ting som passer veldig godt inn i norsk og matte. Så altså særlig matte, Piaget, og særlig Vygotsky på begge områder. Så...det er jo noe vi skal finne, og som skal passe, fagene også. Og da har vi fellespensum. Vi har fellespensum i disse fire fagene. ...Og det er også interessant, for så vidt, da det er...noen kapitler hver i, i disse bøkene her. Der er det Dewey, og Vygotsky og diverse andre teoretikere (Trude, HiO).

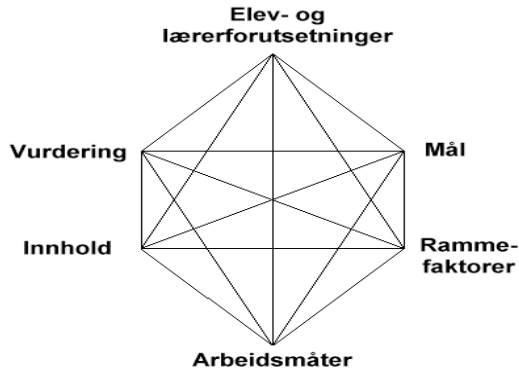
Jeg har betegnet gjennomgangen av læringsteoriene og høyskolelærernes forsøk på å koble dette til undervisningen i grunnskolen som deler av et “overlevert kunnskapsrepertoar” eller som studentenes opplæring i en “bakgrunn” (Berger og Luckmann, 2011). Samtidig kan man påpeke at selv om oversikten over læringsteorier kan sies å være deler av en tradisjon høyskolelærerne er opptatte av å videreføre, var det ikke bestemt *hvilke* av læringsteoriene studentene skulle bruke eller *hvilke* arbeidsmetoder de skulle bruke.⁹⁸ I Bernsteins terminologi er det *svak innramming* fra høyskolelærernes side både når det gjelder hvilke læringsteorier og arbeidsmetoder studentene skal bruke. Som vi skal se i avsnittene under, argumenterer høyskolelærerne enda sterkere for at “frihetsrommet” også skal gjelde studentenes valg av arbeidsmetoder.

Undervisningsprinsipper, men “ikke oppskrifter”

Som lærerutdannerne hos Kvalbein (2004) gir Elin få oppskrifter til studentene, men noe som går igjen, og som blir fokusert på i forbindelse med planleggingen av undervisningen er *den didaktiske relasjonsmodell* av Bjørndal og Lieberg (1978):

⁹⁸ I samarbeidet med norsk og matematikk har jeg vist at føringene virket tydeligere.

DIDAKTISK RELASJONSMODELL



Elin sier at denne modellen er sentral i forhold til læreplan, undervisningsplanlegging og gjennomføring. Hun eksemplifiserer dette gjennom sin egen undervisning. Den didaktiske relasjonsmodell viser seks områder læreren skal fokusere på når han planlegger undervisningen, men områdene er “innholdstomme”, og lærerstudenten kan fylle den med de arbeidsmetodene og læringsteoriene de selv vil. Hun lærer også studentene noen undervisningsprinsipper hun selv lærte da hun gikk på lærerskolen, nemlig akronymet MAKVISE(R): Motivasjon, Aktivitet, Konkreter, Variasjon, Individualisering, Samarbeid, Evaluering og Ros. Hun sier også at man bør forsøke å forstå elevenes forutsetninger.

Jeg spurte også de andre pedagogikklererne om de lærer studentene spesielle metoder. Som Elin, trekker også Trude fram den didaktiske relasjonsmodellen:

Så for å kunne planlegge noe som helst, så må man rett og slett observere, og så bruker vi jo veldig enkelt i første klasse den didaktiske relasjonsmodellen, som er en oppskrift, på hva de skal ta for høyde for, når de skal planlegge noe. Og det betyr at da skal du ta for høyde for altså det overordnede målet ikke sant, de skal gå ut fra læreplanen og trinnene og, og da må du jo tenke også alders, modning, utvikling, språkkompetanse. Samarbeid, gruppe, kjønn. Det er ganske mange viktige ting for at du, kan planlegge et opplegg kan være flott på papiret, men det skal jo gjennomføres. Og så bruker jeg en del tid på det, men vi har ikke så mye tid. Så det bruker vi, og Engelsens bok "Kan læring planlegges?". Og hun har jo noen eksempler der. Og jeg har noen eksempler. Så, jeg ber dem jo alltid ta, ha en svær arbeidsbok i praksis, sånn at vi kan skrive ned gode opplegg. Men...jeg vandrer litt mellom, litt avhengig av hva temaet eventuelt skulle være. Skal det være om planeter, skal vi bruke prosjektarbeid, skal vi...? ikke sant. (Trude, HiO)

Etter litt betenkningstid, nevner Beate en rekke metoder hun lærer bort, men sier samtidig at høyskolen kanskje er “litt redde” for å lære bort prinsipper:

Har du en spesiell metode du lærer dem, eller lærer du dem litt forskjellig eller ikke noe?

I: Nei. Vet du hva. Nå skal jeg tenke meg om. Men det er vel egentlig veldig få metoder jeg lærer dem.

F: At det er litt opp til praksisskolene å lære dem?

I: Mm. Vi snakker om gruppearbeid. Hvis vi kaller det en metode. Vi snakker om hvordan gruppearbeid kan bli vellykket. Hva skal til for et gruppearbeid at det blir bra. Vi snakker om litt om prosjektarbeid, og vi snakker litt om klasse-, altså sånn kateterundervisning, og hva som er problemet med det, i forhold til de ulike nivåene og sånn. Men sånn direkte sånn oppskriftsaktig, det gjør jeg lite. Vi snakker litt om stasjonsundervisning og litt om, ja, vi snakker litt om metode, litt om sånn storyline. Men, det er mer i praksis de ser metoder. Men da kan vi drøfte det de har sett i praksis. Og så kan vi si hvorfor var det bra, og hvorfor var det dårlig, og hva var det med det som fungerte? [...] Så jeg, jeg blir sånn litt idealist selvfølgelig her i min jobb, og, og blir veldig på studenten at...de skal være reflektert og de skal ha et mål med det de gjør, og det målet skal være synlig for elevene, og, og det går an. Det er jo veldig ofte de, det er jo mye av det vi leser som er idealer ikke sant. Når det gjelder i hvert fall praktisk pedagogikk og Nordahl og relasjoner og alt dette her. Og så sier studentene, ja hvordan kan vi klare det med så mange, og det er jo vanskelig. Men [...]det går an, vi kan ha noen grep hvor vi kan klare det. ...og det er jo det vi skal lære da. Og der er kanskje ikke lærerutdanningen god nok. Vi har kanskje ikke vært, vi har vært redd for metoder, men vi har kanskje ikke vært, vi har kanskje vært for redde, så vi ikke har lært dem noen prinsipper, som kan ligge til grunn for at man kan...velge noen metoder.

F: Ja, for det er egentlig...

I: Og der vet vi noe ut fra læringspsykologi ikke sant, og ut fra motivasjonsteori og sånne ting, så vet vi noe

som er viktig, for læring. Og som vi kan benytte rent praktisk, mener jeg da. (Beate, HiO).

Det at høyskolelærerne legger vekt på at studentene skal ha metodefrihet, er ikke overraskende. En viktig endring i læreplanen Kunnskapsløftet fra 2006 var nettopp det at lærerne fikk større metodefrihet. Mens L-97 påla 20 % prosjektarbeid, sies det ikke lenger noe i lærerplanen om hvilke metoder lærerne skal benytte seg av. På dette området kan det hevdes at lærerens autonomi har økt. I St.meld 11 (2008-2009) henvises det til hvordan ”lærerens profesjonelle frihet [er] utvidet samtidig som ansvaret for elevenes læringsutbytte er styrket” (s. 41). Lokalt planarbeid og valg av arbeidsmåter og opplegg foretas av den enkelte skole, og skal i en slik desentralisert styringslogg gi lærerne autonomi (Granlund, Mausethagen og Munthe 2011:21). Likevel kunne kanskje et alternativ være å lære studentene flere typer arbeidsmåter på lik linje med læringsteorier?

Høyskolelærers innramming av timene

I tillegg til hvilke metoder og læringsteorier studentene skulle bruke i undervisningen, hadde også studentene muligheter til å komme med enkelte innspill i selve undervisningssituasjonen. For å belyse det tredje og siste eksemplet på studentenes frihetsrom har jeg igjen brukt Bernsteins (2003a) begrep intern innramming.

Elin bruker ofte powerpointpresentasjoner under forelesningene. Hun stopper av og til opp underveis og ber om innspill, ber studentene summe to og to, eller sette seg i grupper for å diskutere eller lese noe. I sammenfatningene av de ulike teoriene tegner hun tankekart på tavlen. Klassen har ikke eget klasserom, men har faste rom i de ulike fagene. Det er ca. 30 studenter i klassen. Pultene står noen ganger rekkevis med to og to pulter sammen, andre ganger plassert i

hesteskoform. Det er en tavle foran og det er mulighet for å dra ned et lerret til bruk for powerpointpresentasjoner. Elin timer ble ofte startet med at to av studentene holdt et kort innlegg om noe aktuelt eller annet som hadde opptatt dem. To eksempler på dette som jeg overhørte, var gjennomgang av resultatene fra nasjonale prøver og endringene i Formålsparagrafen. Flere andre pedagogikk lærere starter timen på samme måte med studentframlegg, og i intervjuet med Beate fortalte hun at det noen ganger ble sunget en sang eller lagt fram en lek, slik at innholdet i studentframleggene var svært åpent.

I et par av timene foreslår studentene selv at klassen skal gjøre en ”Røris”, noe de får lov til. Dette er et konsept for barn fra 3-9 år utviklet av treningssenterkjeden Friskis og Svettis. En av studentene er instruktør, men flere av studentene har vært med på dette i praksisperioden siden flere grunnskoler gjør dette fast. Som ved RSH kommer en student med innspill på hva som kan gjøre i timen, men også her er innspillet relevant i forhold til mange av studentenes praksis, og kanskje slik ikke vanskelig å godta. Innrammingen i forhold til om lærer eller student kunne komme med innspill, rekkefølgen på de ulike sekvensene og hvor lenge de ulike sekvensene varte, var slik lærerbestemt, men relativt åpen for mindre innspill og endringer.

Jeg har til nå beskrevet det jeg betegnet som et “overlevert kunnskapsrepertoar” og “frihetsrommet” i undervisningen ved HiO. Mange av høyskolelærerne begrunnet frihetsrommet de ga med stadige reformer og en politisk styring av utdannelsens innhold. Hvordan ble slike skifter formidlet i undervisningen, og hva tenkte høyskolelærerne om dette? Kan man snakke om en slags “motkultur” også her? Dette diskuteres i neste avsnitt.

Politiske krav og reformer – en motkultur også her?

Det å undervise i politisk vedtatte krav som læreplaner og pålagte tester var viktig for Elin. Hun sier selv i intervjuet at hun føler hun forholder seg mye, kanskje altfor mye til rammebetingelsene. Hun har for eksempel fokusert på lærerplanen flere ganger selv om det egentlig er tema først i neste halvår i følge undervisningsplanen. Også studentene, i selvvalgte framlegg i begynnelsen av timene, har vært opptatt av hva som foregår i dagens skole som Nasjonale prøver, PISA-undersøkelser, KRL-fagets dom i Strasbourg og innføringen av det nye RLE faget, samt endringen i opplæringsloven.⁹⁹

⁹⁹ Utfyllende informasjon om dom og endringer, kan for eksempel finnes her: <http://www.trooglivssyn.no/index.cfm?id=148543>

Jeg spurte i intervjuene om hva pedagogikk lærerne synes om ulike reformer og skolepolitiske beslutninger. Da jeg spurte høyskolelærerne hva de synes om stadige reformer i lærerutdanningen, og om de ikke vil protestere på enkelte av disse, svarer mange litt unnvikende angående reformene ved høyskolen, men er sterkt opptatt av hva som skjer ”ute i skolene” og mange er kritiske til enkelte av endringene. Saker som høyskolelærerne nevner i intervjuene er arbeidsplaner, baseundervisning, rapportering og målstyring, aldersblandede grupper og fleksibel skolestart. Beates sitat er et godt eksempel, og her sammenfatter hun mye av det alle høyskolelærerne sier:

F: Jeg tenker at det er jo ganske store endringer som skjer, altså er alt OK? (...) Er det noen gang at du tenker at nå, jeg som underviser i pedagogikk, nå er det strippet for det jeg egentlig ville, hva har skjedd med pedagogikkfaget, hva, hva er det som er mitt, som er igjen, hva er det som...?

I: Nei vet du hva det tenker ikke jeg. For jeg synes ikke vi har behov å endre på den måten. Men det kan heller være ting som skjer i skolen som vi kan reagere på. Sann som dette med disse arbeidsplanene som skal være løsning på tilpasset opplæring. Sann som nå med baseundervisning. Altså en god del sanne nye ting som kommer inn i skolen. Som vi ikke nødvendigvis synes er verken faglig underbygget eller bra. Men det, det jeg gjør i faget da, det er å diskutere det med studentene. For jeg håper jo at jeg skal få dem til å bli kritiske til alt det som skjer. Å ha en type kritisk vurdering som de kan begrunne litt faglig da. I hvert fall at de skal gå ut med åpne øyne og se, hva er det egentlig som skjer. Hva er konsekvensen av dette her. og her i Oslo-skolen, her må jeg si at jeg er veldig betenkt på en del av det som skjer. For Oslo-skolen lever sitt eget liv.

F: Hva tenker du spesielt på?

I: Nei der er det jo en veldig sterk byråd for skole, ikke sant, og vi har en veldig sterk utdanningssjef i utdanningsetaten, og de er veldig på sann rapportering, målstyring, testing. (...) Men de er nok effektive, for de har fått ganske gode vurderinger. Men spørsmålet er jo hva de vurderingene viser, selvfølgelig, av elevenes kunnskaper. Men de har klart å få snudd trenden i noen skoler når det gjelder grunnleggende ferdigheter og sånt noe (Beate, HiO).

Beate mener at det er enkelte praksiser i grunnskolen som blir politisk vedtatte og pålagte som ikke nødvendigvis er faglig begrunnet. Også Trude deler dette synet, men understreker også økonomiske incentiver:

I: Nå driver de jo i Oslo med fleksibel skolestart og aldersblandede grupper. Begrunnelsen er vel fraværende annet enn den helt økonomiske.

F: Ja?

I: Så jeg må jo si at innføringen av aldersblandede grupper var i utgangspunktet...gulroten der var jo belønning til skolene. De fikk jo, tror de fikk 50.000 hvis de ville prøve ut prosjektet. Og i denne seksårig skolestart, da fikk elevene begynne, hvis han, altså hvis de ble seks år i januar eller i desember, så kan de velge selv. ...Der var det [...] en begrunnelse at da fikk man bedre tid til å ta seg av det enkelte barn, at ikke alle startet på én gang. Det sier nyutdannede lærere ikke fungerer sann. Jeg hadde jo aldri trodd at det skulle fungere sann. Men det er jo et bystyrevedtak her. At alle Oslo-skolene skulle ha det inn, var det i fjor eller noe sånt. Og det ble jo hevdet at disse barna som eventuelt begynner i desember da – alle undersøkelser viser jo at de som er født sent på året presterer dårligere enn de som er født tidligere på året. Og hvis de i tillegg da går glipp av innkjøringsperioden, de fleste begynner jo som sagt i august. Så får de altså problemer med vennskap. Så her er mange kjempeviktige spørsmål. Og jeg skjønner ikke hvordan man bare kan bestemme sånt uten å ha noe mer solid tyngde bak. Jeg (ler), jeg er litt kritisk, som du skjønner (Trude, HiO).

Både Trude og Beate er slik i tråd med for eksempel Jensen (2008) og Haug (2010:9) som understreker at verken lærerprofesjonen selv, eller forskningen, har kontroll over innholdet i lærerarbeidet, men at dette i stor grad er politisk styrt. Mange av temaene høyskolelærerne nevner knyttes til Oslo-skolene og ikke så mye til læreplanen. Den mener for eksempel Beate at har begrenset dem lite, men derimot gitt dem mer frihet, men både Beate, Trude og Marjan er enige om at læreplanen har gitt lærerne mer papirarbeid, noe de ikke har forberedt studentene på:

Men, når det gjelder læreplanene hvis du tenker, så synes ikke jeg de har begrenset oss noe. Men vi har diskutert den, og vi ser at nå er det mye større frihet, og det jeg heller ser er vel at den nye læreplanen kan skape problemer for de nyutdannede lærerne. Fordi at det er, det krever veldig, veldig, mye mer arbeid utenom klasserommet. Og, og det blir nyutdannede lærere litt sjokkert over noen ganger, at de synes de får for lite tid til å jobbe med undervisning, eller forberede undervisning.

F: Mm. At det blir mer sånn byråkrati eller mer sånn papir...

I: Veldig mye papirarbeid, veldig mye tid til sånn overordnet utvikling av planer. Ikke sant, og lokalt læreplanarbeid som jo skal være interessant nok, men masse sånne rapporter på hver, på hver elev, vet du, vurderingsskjemaer på hver elev. Veldig mye som tar veldig mye tid. Så de jobber seg nesten ihjel. Og der er vi jo i et sånt grenseland, hvor mye skal høyskolen forberede dem på den delen? Det diskuterer vi jo. Og hvor mye er det arbeidsgivers ansvar? Så vi gjør ikke mye av det i vår undervisning. Hvordan fyller man ut en sånn... hvordan fyller man ut et planleggingskjema for undervisning? Det snakker vi om, men ikke hvordan du fyller ut alle de andre rapporteringsskjemaene og sånt noe (Beate, HiO).

Elin virker som hun har en mer pragmatisk holdning til dette:

Det er veldig mye sånn opphisselse rundt veldig mye av det på, på ulike måter. Og jeg tenker litt sånn, at...i skolesammenheng, at vi har veldig lett for å hisse oss opp over veldig mange ting. Altså på ulike nivåer i skolesammenheng. Men nå, men, på den annen side så må vi liksom finne oss litt i tenker jeg, vel nå er det det som er sånn som det er. Og de påbyr oss, og da må vi gjøre det, vel så gjør vi det. En annen gang så er det noe helt annet, og det prøver også jeg å få frem til studentene mine(...) Det lange perspektivet de på en måte må ha, at de er ferdig å jobbe i 2040 eller -50 eller noe sånt, ikke sant, og hva slags endringer og hva skal ikke de gjennom på alle mulige måter (Elin, HiO).

Elin kan slik forstås som hun tolker pedagogikklereren som en ”byråkrat” hvor forskning eller politikk bestemmer premissene for innholdet, og hvor høyskolelæreren må godta de stadige skiftene. Knyttet til Pisa og Kunnskapsløftet sier hun

For da kommer det litt sånn som jeg lærte av faren min. At det kommer an på hvor man velger sitt origo, og liksom, fra ett, ett ståsted, og ett synspunkt så kan det jo være veldig bra. For liksom det at man, det at man, i skolen, som undersøkelsen her egentlig sier, viser at man i grunnen ikke har etterspurt læring noe særlig, og liksom at det er i grunnen bare all right å være på skolen og ha det hyggelig, men læring er ikke så viktig. Og da er det jo på en side sett, interessant å se, med disse, disse her prøvene, hvor mye læres det egentlig, ikke sant. (Elin, HiO).

Trude sier at hun er overrasket over hvor få som har tatt til motmøle av rektorer, av andre ute i skolen eller fra høyskolene. Beate mener det er synd at pedagogene er så lite ute i media og mener noe:

Men jeg synes det er litt synd at ikke vi pedagogene er mer på banen med faglige innspill og det kunne vi gjort på en forståelig måte for vanlige mennesker også. For det går alltid i ytterpunktene.

Det er liksom høyresiden og venstresiden, og noen vil ha læring vet du, og de andre vil ha lek (Beate, HiO).

I intervjuene over ser vi at høyskolelærerne i mye større grad er kritiske til den eksterne styringen av praksisskolene enn den eksterne styringen av deres egen høyskole. I disse uttalelsene er det tydeligere at ikke alle arbeidsformer og tilnærminger som velges, blir satt like stor pris på.

Oppsummering HiO

Den *eksterne innrammingen* ved HiO kan karakteriseres som sterkere enn ved RSH på grunn av de nasjonale rammeplanene, men i dette materialet var denne eksterne innrammingen ikke særlig synlig. Som Fosøy og Sataøen (2010) beskrev, er det store variasjoner i hvordan føringene er tolket mellom de 18 ulike lærerutdanningsinstitusjonene. Et område der slike eksterne føringers kanskje var tydeligst var at det i rammeplanen var pålagt et flerfaglig samarbeid mellom fagene pedagogikk, matematikk, norsk og praksisopplæringen. Ved HiO hadde høyskolelærerne laget seg en rekke flerfaglige samarbeid som blant annet “Skolestartoppgaven.” Den eksterne innrammingen gjør slik at fagene er svakt klassifiserte i forhold til hverandre og også i forhold til praksisopplæringen. De statlige eksterne innrammingene ble også vektlagt i høyskolelæreres skildringer av at “det rette læringssynet” stadig ble politisk forandret.

I undervisningen ved HiO ga høyskolelærerne studentene en innføring i ulike teoretiske perspektiver. Å kunne denne oversikten over perspektiver, og å kunne møte de ulike perspektivene med en kritisk, refleksiv holdning, betegnet jeg som et *overlevert kunnskapsrepertoar* ved HiO. Høyskolelærerne begrunnet denne med store historiske variasjoner og trender angående dominerende læringsteorier. På dette området var det en sterk innramming fra høyskolelærernes side.

Når studentene i neste omgang skulle undervise selv, ble det gitt uttrykk for at studentenes valg av arbeidsmetoder og teoretisk retning (eller eklektisme) var helt uten føring fra pedagogikkklærerens side. Mens pedagogikkklærernes framstilling av læringsteorier framsto som pragmatiske og eklektiske, hevdet de at det var et sosiokulturelt fokus i bøker og eksamensoppgaver, og at det i samarbeidet med matematikk og norsk i Skolestartoppgaven var mest vekt på Vygotsky og Piaget “fordi det passet sånn”. I omtalen av reformer og politiske krav, var det likevel tydelig at ikke alle tiltak var like populære. *Den interne innrammingen* fra høyskolens side når det gjaldt både læringsteorier og arbeidsmetoder kan likevel karakteriseres som svak.

Fossoy og Sataoen (2010) oppsummerte analysen sin av rammeplan, fagplan og pensum med at pedagogikkfaget mangler en tydelig identitet, og at de ser ulike former for pendlinger mellom et akademisk og et profesjonsrettet fag. Dette vil jeg si også preger undervisningen og opplæringen ved HiO, selv om jeg vil påstå at det akademiske opplæringsidealet var viktigere enn det profesjonsrettede. Hvordan pendlingen mellom ulike opplæringsmodeller kan sies å kjennetegne lærerutdanningen ved HiO som helhet, vil jeg diskutere mer utfyllende i kapittel 8.

Sammenligning av pedagogikkfaget ved RSH og HiO

Det som er sentralt i denne avhandlingen er forholdet mellom kunnskapsinnhold, frihet og kontroll i de to utdanningene. Gjennom å ha sett nærmere på formidlingen og beskrivelsen av læringsteorier, metoder, fagdidaktikk og politiske reformer, har jeg kommet et godt stykke på vei i skildringen av disse aspektene ved pedagogikkundervisningen. Hva er felles ved utdanningen som studentene må ha fått med seg og hva er valgfritt? Hva er “bakgrunnen” og hva slags “forgrunn” frigjøres for studentene?

Ved HiO var det samarbeid på tvers av enkelte fag i opplegg som språk og læring og skolestartoppgaven. Jeg har påpekt at dette delvis kan skyldes eksterne føringer fra rammeplanen. Ved RSH var det en tett kobling mellom fagdidaktikk og antroposofi gjort av en og samme lærer, men ikke så vidt jeg så, flere faglærere som direkte samarbeidet. Kunstneriske innfallsvinkler og fagdidaktikk fra ulike fag ble derimot tatt opp av pedagogikklærer. Både HiOs og RSHs pedagogikkfag har slik delvis *svake klassifiseringer* mellom fag. (Bernstein 2003a). Der fagene ved HiO er integrert pga. samarbeid mellom flere fags lærere, er fagene ved RSH integrerte via en og samme lærer. Ulikhetene mellom RSH og HiO kan ikke beskrives bare i forhold til om det er svake eller sterke klassifiseringer av kunnskap i faget (Bernstein, 2003), men ulikhetene knytter seg også til *hvilke* av kategoriene klassifiseringen er sterk og svak i forhold til, og også til *innholdet* i de ulike kategoriene. Når det gjaldt læringsteorier var klassifiseringen mellom Steiners læringsteori og andre teorier sterk, mens det mellom læringsteoriene ved HiO var svake klassifiseringer og muligheter for å eklektisk kombinere dem.

På Steinerhøyskolen har vi sett at det er Steiners antroposofi som danner grunnlaget for synet på mennesket, der Steiners stadieteori er sentral. Dette gir videre implikasjoner for både fagvalg, arbeidsmåter og fagdidaktikk. Slik jeg oppfattet det var det enighet i at Steiners menneskesyn (Steiners fire legemer og stadieteori), og hans utviklingsdidaktikk, skulle være sentral i undervisningen og også i begrunnelsene for valg en gjør i praksis. Denne kunnskapen var sterkt innrammet og jeg kalte den derfor “et overlevert kunnskapsreperatoar”. Derimot oppfattet jeg det

slik at det var uenigheter om hvordan det fysiske og det spirituelle i teorien skal forstås, slik at det her er svakere innramming og rom for individuelle valg. Samtidig viste jeg også at det var diskusjoner angående fornyelse av praksis, men i “Steiners ånd”. Når det gjaldt “kunstneriske” tolkninger av Steiners verk, hans begreper, samt læreplanen, ble disse temaene diskutert som frihetsrommet i pedagogikken.

Ved HiO ble læringsteoriene presentert som likeverdige heuristiske hjelpemidler, og her var det svært svake innramminger fra høyskolelærernes side. For å unngå å reklamere for “den rette trua”, eller sannheten, beskrev høyskolelærerne to strategier som ikke utelukker hverandre: 1) Teorienes popularitet skifter, og derfor blir det viktig å lære en oversikt over pedagogiske retninger, og å vite at det er ulike måter å forholde seg til mennesket og læring. Dette slik at læreren kan være forberedt på (mange) nye trendsifter. Dette er en kollektiv løsning som gir et fast kunnskapsinnhold i utdanningen. 2) Individene står fritt til å velge en eller flere av teoriene, og kan også være eklektiske, noe som peker på det omskiftelige ved pedagogikkens innhold. Studentene styres sterkt når det gjelder måten valgene skal gjøres på. De skal ikke gjøres på grunnlag av følelser eller religiøs tro, men skal være kritiske, rasjonelle vurderinger i tråd med akademiske idealer.

Et bilde av kunnskapens stadig skiftende innhold har vært skildret av en rekke forskere på ulike områder innenfor skole og pedagogikk. Skarpenes (2004, 2005 og 2007a) har i sin studie av læreplaner og læreplantilblivelsesprosesser (Reform 74 og Reform 94), vektlagt at bildet av samfunnet som i stadig endring henger sammen med en tro om at kunnskapen man har behov for også er i stadig endring. Like viktig som faglig kunnskap blir da studieferdigheter, arbeidsmåter og læringsevne. Pedagogikken eller didaktikken blir slik mer sentral. Skarpenes spør så om denne forskyvningen har gått for langt: *”Spørsmålet er rett og slett om elevene får kunnskap å fylle deltagelsen sin med”* (Skarpenes 2005: 428). Slik jeg tolker det, har holdningene fra HiOs side noen fellestrekk med dette, nemlig synet på at relevant kunnskap stadig er i endring. Løsningene er derimot helt ulike. Der Reform 94 (og L-97) vektla *mer* metodetrening som kompensasjon, har det ved HiO blitt *mindre* metodetrening. Høyskolelærerne holder her fast på et kunnskapsinnhold (en oversikt over pedagogiske retninger), men vegrer seg i forhold til å vektlegge spesifikke metoder eller læringsopplegg ut over svært generelle modeller som den didaktiske relasjonsmodell. Selv om det som oppfattes som interessant kunnskap skifter, har man likevel en felles basis man kan holde fast i. Likevel kan en spørre seg: Dersom en har valgfrie teorier med ulike menneskesyn og med ulike syn på stadieteorier: Har dette ikke implikasjoner for fagene,

eller er det ikke så viktig hva man velger? Dette er en diskusjon som videreføres i kapitlene framover, men ikke minst i kapittel 8 der jeg forsøker å beskrive utdanningene som en helhet.

En form for “anti-instrumentalisme” hos høyskolelærerne?

I fortellingene fra HiO ser vi tydelig en motstand mot å gi studentene “oppskrifter”, en “sannhet”, eller ett svar som er riktig. Høyskolelærerne var forsiktige med å legge føringer på hva de mente var best, og hva kjernen i kunnskapsbasisen som man tok med seg fra høyskolen burde være, ut over en kritisk og eklektisk holdning til ulike læringssyn. Studentens individuelle skjønn og kritiske refleksjon ble i stedet framhevet som sentralt i valgene her. Dette kan oppfattes som anti-instrumentalisme, men også et akademisk opplæringsideal, slik jeg skildret det i kapittel 3. Slik jeg videre oppfatter høyskolelærerne er de kritisk til ideene i en mesterlæremodell i snever forstand eller det Freidson (2001) kaller en mekanisk spesialisering, der den tradisjonelle læreren eller mesteren har fasisvarene og som overleverer dem til sin lærling, slik den for eksempel beskrives hos Moore (2004).¹⁰⁰ Opplæringsidealene ved RSH minner her mer om mesterlæremodeller i en bredere og mindre mekanisk framstilling, som for eksempel Schöns (1987) beskrivelse av en cellists opplæring. I den utfyllende diskusjonen i kapittel 8 underbygges disse poengene videre, og dette settes inn i en bredere sammenheng.

Implikasjoner for undervisningen i grunnskolen

Begge utdanningene knytter læringsteoriene til undervisning i grunnskolen, men på ulike måter. På RSH knyttes eksemplene mer til de enkelte fagene og til hvordan stoffet skal legges fram for ulike alderstrinn, mens på HiO knyttes eksemplene til generelle undervisningsprinsipper og ikke til fag, som for eksempel stjerner i boka, eller til planlegging av undervisning generelt, som den didaktiske relasjonsmodellen. Eksemplene fra Skolestartoppgaven skiller seg ut her kanskje siden dette var oppgaver knyttet til matematikk og norskfaget. En forklaring kan være at fagdidaktikk ikke regnes som pedagogikkens undervisningsområde, men at ansvaret for dette ligger hos de enkelte fagene, det som Løvlie (2003a) kaller “outsourcing” av elementer fra pedagogikken.

Fra dette ser vi at kommende steinerskolelærere ledes inn i en institusjon med tydelige rammer, klare tradisjoner og en kollektiv enighet om en del grunnleggende elementer. På den måten kan vi antyde at RSH institusjonaliserer et slags grunnleggende fellesskap. HiO fører derimot studentene

¹⁰⁰ Moore (2004) vektlegger at mesteren besitter praktiske ferdigheter, teknikker og kunnskapsområder. I følge ham innebærer dette også at studentene må læres opp til å kunne anvende visse kompetanser, som for eksempel klasseromsledelse, i henhold til standarder som er satt opp på forhånd og som er målbare. Dette innebærer det han kaller en “modernistisk” tenkning hvor virkeligheten er en sluttet, objektiv størrelse. Inspirasjonen for tenkningen mener han er hentet fra naturvitenskap og teknologiske fagområder med klare prosedyrer og riktige løsninger. En slik måte å tenke om læreren på mener for eksempel Hjardemaal (2009) var sentral på 60-tallet, men at den nå igjen er blitt aktualisert i debatten om evidensbasert lærerutdanning.

inn i en institusjon med mer utydelig og uklar innramming av innhold. Pedagogikkfaget ved HiO institusjonaliserer individualisme og kritisk refleksjon i tråd med et akademisk opplæringsideal. Dette innebærer at pedagogikkfagets funksjon som "metafag" og som formidler av den sentrale relasjonen i oppdragelsen- kontroll og frihet er svært ulik ved de to utdanningene. Ved RSH danner pedagogikkfaget et fellesskap hvorfra ideelt en lærerfrihet og kreativitet kan utfolde seg. Ved HiO framstår pedagogikkfaget som en åpen disiplin som allerede i utgangspunktet er individualisert og atomisert uten tydelige rammer, slik at friheten blir en nødvendighet. Studenten må selv velge teorier, metodikk og didaktikk.

Kapittel 6: Matematikkundervisningen

Utdypning av problemstillingene og disposisjon av kapittelet

I dette kapitlet vil jeg undersøke matematikkfaget ved høyskolene. Hva skiller opplæringen i matematikkfaget fra pedagogikkfaget? Er det en sterk eller svak klassifisering mellom matematikk og andre fag? Hva er føringene som legges på høyskolelærerne og studentene, og hvordan håndteres disse? Hvilke tradisjoner er disse høyskolelærerne opptatt av å videreføre?

På begge lærerutdanningene var matematikk et obligatorisk fag.¹⁰¹ Jeg valgte å følge undervisningen innenfor et matematisk emne som var felles og sentralt ved begge skolene; geometri. Geometri fantes allerede i alle de tidligere sivilisasjonene som Kina, India, Hellas, Egypt og Mesopotamia, og bruken av geometri har gjennom tidene vært knyttet til alt fra praktiske oppgaver og arealberegninger, til bruk i kunst og arkitektur, til å lære deduksjon, bevis og abstrakte lovmessigheter, og til å undersøke fenomener i naturen (Mammana & Villani, 1998).¹⁰² Hvis man ser på etymologien til ordet, er geometri sammensatt av de greske ordene *gê* eller *geo* som betyr jord og *metri* (avledet av metron) som betyr et mål. Ordet kan derfor oversettes som jordmåling eller landmåling, noe som indikerer den praktiske nytten geometrien kan ha. I Store norske leksikon blir geometri i dag beskrevet som en matematisk gren som har konsentrert seg

¹⁰¹ Da jeg var til stede i 2008 var matematikkundervisningen ved lærerutdanningen på Rudolf Steinerhøyskolen fordelt på alle tre studieårene og utgjorde til sammen 15 studiepoeng av 120 studiepoeng, mens den obligatoriske matematikkundervisningen ved allmennlærerutdanningen ved HiO (Ma1), utgjorde 30 av 120 obligatoriske studiepoeng og var fordelt på ett og et halvt år. HiO har til sammen 180 studiepoeng, men der innholdet i de siste 60 studiepoengene velges av studentene. I tillegg ble det undervist i matematikk i emnet GLSM (Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkundervisning). Matematikk kunne også tas videre som valgfag 3. eller 4. året, enten med spesialisering i matematikk for barnetrinnet eller matematikk for ungdomsskoletrinnet. Dette ble endret høsten 2010. Da jeg observerte lærerutdanningenes undervisning skulle den kvalifisere for undervisning i grunnskolen fra 1.-10. trinn.

¹⁰² Mammana & Villani (1998) legger i sin artikkel vekt på de ulike aspektene ved geometri som har blitt vektlagt opp gjennom historien. I første omgang mener de at det var de visuelle aspektene ved geometrien som dominerte, deretter ble nytteaspektet i måling av lengde, areal og grenseoppgang viktig, men geometrien fikk også en instrumentell bruk i arkitektur, geografi og astronomi. Fra en mer praktisk bruk av geometrien ble den etter hvert forsøkt abstrahert og systematisert, blant annet av Euklid. Begrunnelsen for å skille "teori" fra "praktisk nytte" finner vi allerede hos Platon. Pytagoreernes matematikk ble kalt for kvadrur, og besto av aritmetikk, musikk, geometri og astronomi. Geometri, på lik linje med de andre tre emnene, ble her et teoretisk studium av abstrakte figurer og modeller, mens landmålingen, som var sentral tidligere, ble skjøvet i bakgrunnen. Matematikkhistorikeren van der Waerden mener at begrunnelsene ble sentrale når babyloneren eller egypteren måtte forklare seg til en "interessert utlending". Arealet av en sirkel ble for eksempel beregnet ved $3r^2$ hos babylonerne, mens egyptere ville sagt $(8/9d)^2$. For å kunne argumentere for hva som var riktig av oppskriftene, ble i følge der Waerden, bevisene innført, og man fikk, historisk sett, en overgang fra babylonsk og egyptisk beregnende matematikk til gresk begrunnende matematikk. På denne måten ble teoretisering innført for å systematisere praktisk kunnskap (Bekken, 1982). Senere finner man eksempler hvor bare det teoretiske skjelettet gjenstår, som hos for eksempel Euklid¹⁰² (Solvang, 2002). I denne fasen og i århundrer etterpå ble Euklidsk geometri og begrepsmessige aspekt ved geometrien dominerende. Utviklingen av projektiv geometri, analytisk geometri og deskriptiv geometri, regnes i følge forfatterne som fremmed for Euklids geometri, men utfordret den ikke, men først på nittenhundretallet med Gauss, Bolai og Lobachevsky, regner man den ikke-euklidske geometrien for å ha oppstått. I følge Mammana & Villani (1998) førte dette til en videre abstrahering av geometrien. De sier videre at den algebraiske geometrien har blitt tillagt en økende viktighet, og at bruksområdet til geometrien har økt innen for eksempel datagrafikk, bildebruk og mønsterapplikasjon og innenfor fagområder som informatikk, ingeniørvirksomhet, kjemi og arkitektur.

om romstørrelser som ”punkter, linjer, kurver, flater og legemer, og deres beliggenhet, form og størrelse,”¹⁰³ men det understrekes at innholdet etter hvert ble utvidet til også å omfatte en del teorier som faller utenfor denne avgrensningen, og som mer har et logisk slektskap til geometriske teorier, eller et historisk eller tradisjonelt utgangspunkt derfra.

Jeg valgte å følge geometriundervisningen fordi dette utgjorde store deler av den obligatoriske matematikkundervisningen ved begge utdanningene,¹⁰⁴ og fordi innfallsvinkelen til undervisningen på langt nær gir seg selv. Det empiriske grunnlaget for diskusjonene mine er bygd på materiale fra feltarbeid i undervisningen, intervjuer med faglærere, samt analyse av fagplaner, læreplaner og pensum. Dette empiriske stoffet diskuteres og sammenlignes ved hjelp av de teoretiske innfallsvinklene jeg har skissert i tidligere kapitler.

Først i kapittelet redegjøres det for eksterne føringer som legges på høyskolelærerne og studentene når det gjelder innholdet og formen på matematikkopplæringen. Dette er basert på analyser av rammeplan, fagplan og pensum. Deretter forsøker jeg å vise hva som ble vektlagt i matematikkundervisningen, og hvordan dette ble formidlet. På samme måte som i pedagogikkkapittelet gir jeg en tykk beskrivelse av undervisningen. Dette gjør jeg først for RSH, deretter for HiO. Bernsteins (2003a) begrep klassifisering fungerte sensitiviserende i den forstand at jeg så etter ulike kunnskapstyper og klassifiseringen mellom dem. *Hvilke* områder jeg så etter var ikke gitt på forhånd, men ble systematisert etter en gjennomgang av det empiriske materialet. I den empirisk funderte typologien bruker jeg betegnelsen “kunnskapstyper”, heller enn “fag”. Dette har jeg gjort siden distinksjonene noen ganger overlapper med de ulike fagene ved høyskolene, andre ganger ikke. I siste del av kapittelet sammenlignes de to høyskolene der jeg diskuterer:

- 1) Forskjeller og likheter i klassifiseringen av fag og kunnskapstyper.
- 2) Hva som kan sies å utgjøre den overbyggende idéen som avgjør hva som trekkes inn i undervisningen basert på Bernsteins teori om integrasjonskoder (2003a).
- 3) Hva som er kunnskapsstoff og praksiser som oppfattes som viktige å videreformidle, som jeg betegner som “overlevert kunnskapsrepertoar”, samt hvor og hvordan frihetsrommet formidles, inspirert av Berger og Luckmann (2011) og Bernstein (2003a, 2003c).

¹⁰³ <http://www.snl.no/geometri>. 12.04.10.

¹⁰⁴ Geometriundervisningen ved 1. trinn på RSH utgjorde en periode på to uker, med ca. 17,5 undervisningstimer, mens den på 1. trinn ved HiO utgjorde ca. 15 timer fordelt på tre uker.

Geometri ved RSH

Geometri har historisk vært knyttet til ulike områder og fag som religion, kunst og arkitektur, jordmåling og det å undersøke former i naturen. Interessant er det da å se nærmere på hvordan det matematikkfaglige klassifiseres i forhold til andre fag og kunnskapstyper i de to utdanningene. For å få tak i noe av de felles føringene ved høyskolen, beskriver jeg først hvilke kunnskapstyper som ble skildret i RSHs fagplan og pensum,¹⁰⁵ før jeg går over til en beskrivelse av undervisningen som ble gitt. Som vist i pedagogikk-kapitlet er RSH ikke underlagt en nasjonal rammeplan.

Innhold og klassifisering: Kunnskapstyper i RSHs fagplan og pensum

Fagplanen i matematikk er til sammen på ca. to sider, hvor matematikk og geometri har to atskilte overskrifter.¹⁰⁶ I den generelle innledningen til matematikk nevnes at studenten skal innføres i “et spirituelt syn på matematikk”,¹⁰⁷ at matematikken kan knyttes til naturen,¹⁰⁸ samt hvordan matematikken både engasjerer tanke, vilje og følelse. Det framheves at et vesentlig trekk ved matematikken er at den både kan finnes i en “indre tankeverden og i den ytre natur” (RSHs læreplan: 20). Barnas bevissthet blir beskrevet som å gå fra en kvalitativ til en kvantitativ virkelighetsoppfatning. Til slutt understrekes sammenhengen mellom matematikkundervisningens metodikk og et antroposofisk menneskebilde. Under innholdsdelen i den generelle matematikkbeskrivelsen nevnes geometri. Progresjonen skal gå fra enkle strekøvelser i 2. klasse, til kompliserte former i 3. og 4. klasse. Det nevnes også innføring i klassisk geometri i 2 dimensjoner, øvelser med 3-dimensjonale geometriske former og at enkelte punkter fra projektiv geometri skal gjennomgås.¹⁰⁹

¹⁰⁵ I de ulike utgavene jeg har er begrepsbruken litt uklar. I den utgaven jeg analyserer (utgitt 2007) brukes termen “læreplan” på innledningen og på det generelle innholdet, og så kalles de enkelte fagenes planer for “fagplan”. I den nye utgaven (2009-2010) kalles helheten for “studieplan”, mens fagplaner er beholdt som begrep på de enkelte fags planer.

¹⁰⁶ Kanskje fordi geometri er en egen periode på høyskolen og at det først er et fag i grunnskolen fra 6.klasse?

¹⁰⁷ ”For å undervise i matematikk, er det avgjørende at læreren har et dypere forhold til tallenes og matematikkens vesen. Studentene innføres i et spirituelt syn på matematikk. I mytisk tid var den kvalitative oppfattelsen av tall, forhold, former og størrelser dominerende. Dette har sin parallell i den forbindelsen de yngste skolebarna har til tallenes verden” (Fra RSHs fagplan:21).

¹⁰⁸ “Man finner en rekke matematiske forhold i naturen, helt fra den enkle femdelingen av frøhuset i et eple til den kompliserte pivot-transformasjonen rundt en konge. Det er et vesentlig trekk ved matematikken at den både kan finnes i vår indre tankeverden og i den ytre natur” (RSHs læreplan: 20)

¹⁰⁹ Under geometribolken poengteres det at geometrifaget i 6.-10. klasse er en forlengelse av formtegningen i 2.-5. klasse, og samtidig en forberedelse til den ikke-euklidiske geometrien i videregående. Polariteten mellom punkt- og linjegeometri nevnes spesielt, og at “det er en vesentlig tanke at geometrikonstruksjonene er øyeblikksbilder av en kontinuerlig bevegelse eller transformasjon” (s. 22). Under innholdsdelen ble det listet opp emner som frihåndsgemetri for 6. klasse, repetisjon av grunnbegrepene i geometri, øvelse i former av rette linjer og av kurver, samstillinger av former, 7.-8.-klasses geometri, symmetri i grunnkonstruksjoner og i geometriske steder, passerøvelser og linjaløvelse, samt metodiske og pedagogiske tanker som ligger til grunn for den første geometriundervisningen. Videre står det at det på 3.trinn settes fokus på grunnleggende konstruksjoner og ungdomstrinnets matematikk.

I pensum kan en se at alderskomponenten er svært viktig for Steinerhøyskolen. To av bøkene på pensum er lærerveiledninger, en for sjette klasse og en for syvende klasse (Marstrander 2001, 2003).¹¹⁰ I disse bøkene er det stor vekt på barnets modenhetsnivå, på *når* de ulike temaene skal introduseres til elevene, og *hvordan* de skal introduseres. Det gis også en begrunnelse for sammenhengen mellom trinnene. Pensum omfattet også en bok (Schuberth, 1999/2004) der temaet er frihåndsgeometri for 4. og 5. klasse. Boken, som er skrevet av en Steinerskolelærer som er matematiker, beskriver progresjonen i geometrien fra formtegning, via frihånd til bruk av passer. Kroppslig forståelse av geometri, overganger fra en form til en annen, konstruksjoner, Pytagoras, og skyggelegging og farging av ulike former, er sentralt i boken. Høyskolelærer Gunhild fortalte at man i Norge flytter dette temaet til 5. og 6. klasse. Alle tre bøkene hadde en sterk didaktisk vinkling, hvor grunnskole- og høyskolematematikken er nært koblet. Kompendiet skilte seg ut fra resten av pensumet. Som også Gunhild vektlegger i sitatet under, var hensikten med kompendiet å gi studentene artikler som skulle sette matematikk i en bredere sammenheng:

F: Hva har dere tenkt på når dere har plukket ut artiklene i kompendiet? Hva var viktig å få med?
I: Det er noen artikler her, som er mer filosofiske. Hvor man prøver å sette matematikk, altså inn i en større sammenheng. Og det synes vi er viktig, at studentene går inn i klasserommet og møter barna med et større perspektiv i forhold til matematikken. At ikke det blir liksom det helt lille, men at vi lever i matematikken, vi er i matematikken, og hvordan matematikken hjelper oss, og hvordan vi, altså matematikk er usynlig, men mye blir bygget på matematikkens forståelse, så det er et punkt. Og, så har jeg vektlagt det at det er ulike artikkelforfattere, som har forskjellige veier å angripe et problem på. Og at det er, håndfaste ting som virkelig kan være et utgangspunkt for dem som lærer det. Og det vi sier, er at dere behøver ikke å gjøre det på denne måten, men her er en vei inn i et matematikkområde, som kan være utgangspunktet ditt, og så kan du lære, bruke det, og så kanskje du finner din måte, ut fra, det arbeidet som kan danne et grunnlag (Gunhild, RSH).

Pensumet i geometri for 2. trinn var i 2008 de samme bøkene som på 1. året.¹¹¹ Oppsummert kan vi se at kunnskapsområdene som ble trukket fram i fagplan og pensum ble knyttet til et spirituelt syn på matematikk, naturen, samt barnets modenhetsnivå (pedagogikk, didaktikk og arbeidsmåter): Den matematiske kunnskapen skal først knyttes til kropp og bevegelse, så det estetiske og til slutt det mer abstrakte (vilje, følelse og tanke).

Som vi skal se i neste delkapittel var “det spirituelle” et område som ikke ble skildret i undervisningen, mens alle de andre kunnskapsområdene jeg til nå har tematisert i pensum og/

¹¹⁰ Marstrander, Erik (2001): *Matematikk og geometri i 6. klasse*. Eget forlag (side 68 - 109; 41 sider). Marstrander, Erik (2003): *Matematikk og geometri i 7. klasse*. Eget forlag (side 25-127; 102 sider).

¹¹¹ I 2010 er pensumet endret til også å inneholde en bok som er beregnet for den offentlige lærerutdanningen (Breiteig, Trygve og Venheim, Rolf, 2005: *Matematikk for lærere 1*(side 18-55 og side 224-298; 111 sider), samt også engelskspråklige lærebøker: Mason, John, Alan Graham & Sue Johnston (2005): *Developing Thinking in Algebra USA*: SAGE Publications (side 1-91). Schuberth, Ernst. (2002): *Mathematics Lessons for the Sixth Grade*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben (side 9-79; 70 sider).

eller fagplanen også ble skildret i undervisningen. Dette kan tyde på at alle disse områdene er viktige i utdanningen generelt, og ikke bare hos høyskolelærerne jeg observerte.

Innhold og intern innramming: Undervisningen ved RSH

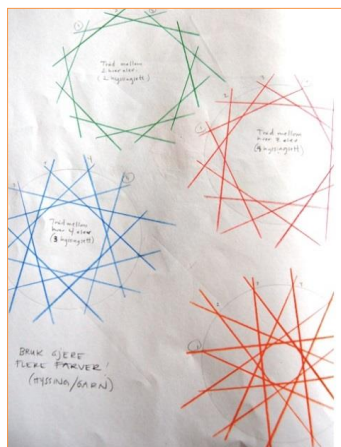
Da jeg var til stede i 2008 var matematikkundervisningen ved lærerutdanningen på Rudolf Steinerhøyskolen fordelt på alle tre studieårene og utgjorde til sammen 15 studiepoeng av 120 studiepoeng. Høyskolelærerne som underviste i matematikk ved RSH hadde ulik utdanning. Noen hadde en faglig fordypning i matematikk fra ingeniørstudier, lærerutdanning eller universitetet, mens andre hadde fått den matematikkfaglige fordypningen etter lang praksis i grunnskolen, og med en annen grunnutdanning. Alle hadde lang undervisningserfaring etter å ha undervist i matematikk i grunnskolen eller i videregående skole. I intervjuene var høyskolelærerne opptatte av de samme temaene i studieplanen, men mente at vektleggingen av aspektene og eksemplene kunne variere mellom lærerne. “Gunhilds” undervisning som gjengis under er ett eksempel på hvordan denne undervisningen kan se ut. I framstillingen under er feltnotater fra geometriundervisningen ved 1. trinn hovedfokuset. I tillegg trekker jeg inn studentoppgaver, samt intervjuer med tre matematikklærere ved høyskolen som underviste på 1-3.trinn.

Geometriundervisningen ved 1. trinn hadde et bredt fokus på hvilke kunnskapstyper som var relevante å trekke inn i formidlingen av det matematiske. Både kropp og bevegelse, det kunstnerisk-estetiske, kulturhistorie og natur, og det didaktiske var sentrale områder ved 1. trinn. Geometriundervisningen ved 2. trinn, slik disse lærerne framstilte det, fokuserte på en sterkere abstrahering av geometrien, et ønske om å selvstendiggjøre studentene, men samtidig også en sterk vektlegging av det didaktiske angående når og hvordan noe skulle undervises i på grunnskolen.

I Gunhilds matematikkundervisning var fagdidaktikk viktig, og hun henviste også til generell steinerpedagogikk om barns utvikling. Gunhild gir hele perioden direkte eksempler på hvordan studentene kan gå fram i undervisningen i grunnskolen. Hun forklarer også hvordan progresjonen i geometri er tenkt i Steinerskolen: I de første fire skoleårene holder elevene på med formtegning og speilsymmetri. I 6. klasse begynner man med frihåndsgeometri og i 7. klasse begynner man med geometri med passer og linjal. Tanken, forklarer hun, er at undervisningen skal bevege seg fra “det billedlige”, til etter hvert å bli mer rettet mot “forstanden og det lovmessige”. Undervisningen på høyskolen var også lagt opp etter denne stadielogikken. De to første dagene i 1. trinns geometriperiode hadde studentene frihåndsgeometri og 6. klassepensum, mens det etter hvert ble mer vekt på 7. klassepensum og konstruksjoner. I Bernsteins(2003a)

terminologi kan man si at det var en svak klassifisering mellom didaktikk, pedagogikk og det matematikkfaglige.

Noen fag og kunnskapstyper var svakt klassifiserte i forhold til hverandre i denne undervisningen. Elementer fra både bevegelsesfaget eurytmi og fra praktisk-estetiske fag ble trukket inn i matematikkundervisningen. Gunhild starter en av timene med å samle studentene i

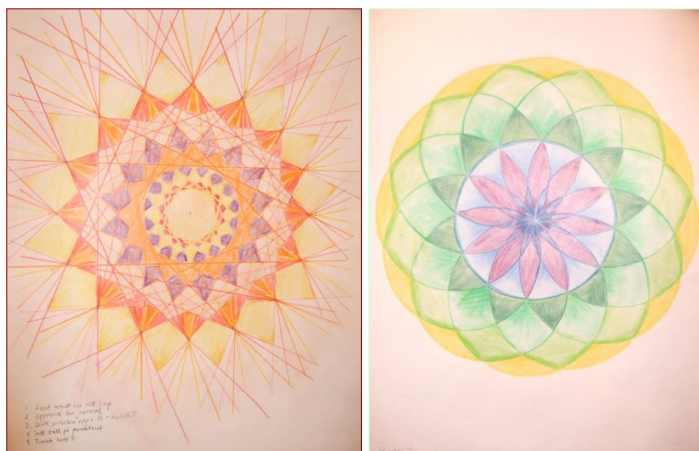


eurytmisalen. 12 studenter lager en ring. En hyssingtråd holdes av annenhver student slik at tråden lager et mønster. Dette danner en heksagon. Så deler hun ut to hyssingnøster, hvor det andre nøstets tråd starter en plass lenger bort enn det foregående nøstet, men fortsatt hopper man over annenhver student. Formen danner nå to heksagoner oppå hverandre. Neste utfordring er å hoppe over to studenter, slik at man får en firkant, man hopper deretter over tre studenter og fortsetter slik og ser hvilke former man får. Dette gis som et eksempel på hva studentene kan gjøre i

klassen med elevene for eksempel i *rytmisk del* (forklares detaljert i kapittel 7). Når de går tilbake til klasserommet viser læreren hva de har gjort på tavlen, og studentene konstruerer det i boken sin (Se illustrasjon).

At både det estetiske og visuelle og det abstrakt matematikkfaglige, var sentralt i Gunhilds undervisning, var svært tydelig i den første delen av undervisningen som fokuserte på frihåndsgeometri, men også senere når det ble mer vekt på konstruksjoner med passer og linjal fra 7. klassepensum. Studentene lærte å oppreise og nedfelle en normal, konstruere en rekke vinkler og figurer. I løpet av geometriperioden lærte studentene å konstruere en likesidet trekant i en sirkel, et kvadrat i en sirkel, et pentagram/femstjerne i en sirkel, en heksagon, en syvstjerne/heptagon, en nistjerne/enneagon, en parabel, tangent, periferivinkel, samt linjedeling.

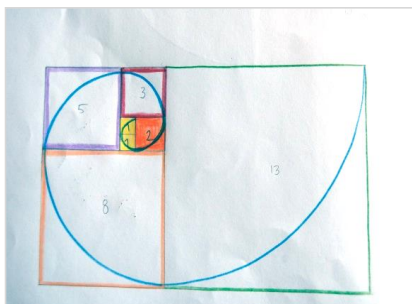
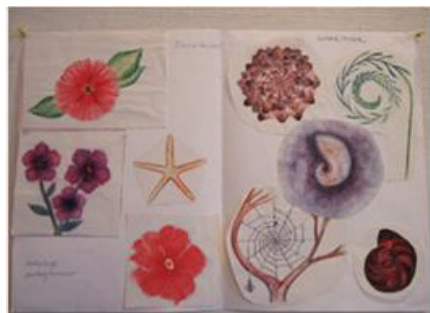
Høyskolelærer viste hele perioden fram en rekke rosetter, geometriske figurer og konstruksjoner de kunne lage ut fra det de har lært. Konstruksjonene ble fargelagt. Bruken av farger i segmentene skulle i følge Gunhild fremheve formen. I arbeidsbøkene under konstruksjonene skulle studentene skrive hvordan de hadde konstruert figurene slik at høyskolelærere kunne se dette når bøkene ble samlet inn ved slutten av perioden (Se to illustrasjoner fra arbeidsbøkene under).



Gunhild relaterte også geometri til former i arkitektur. Hun spør hvordan en kan få elevene til å ”bli våkne” for former med å fokusere på border, symboler på klær, bygninger og symmetri. Hun stiller studentene spørsmålet: hva gjør det med barnet å gå inn i en spiral innenfra eller utenfra? Studentene tegner spiraler i luften. Hun forteller at maleren Kandinsky, som er kjent for å male geometriske figurer, mener at formen selv har en indre klang. Dette mener hun ligner Steiner sin oppfatning om at former virker inn på mennesket. Hun spør studentene om de har en opplevelse av at form påvirker oss, og i så fall hvordan? Om det er mye form rundt oss eller ikke? Diskusjonen dreier seg etter hvert om form i omgangsformer, arkitektur, middag og skolen og om *når* det er greit å ha form på noe, *hvor mye* form og *i hvilke tilfeller*. Begreper som kaos og orden og farger og form settes opp mot hverandre. Dette blir knyttet opp mot geometri som blir sagt å være ”bevegelse som har kommet til hvile”.

Studentene konstruerte også spiraler basert på det gyldne snitt, en Fibonaccispiral, Arkimedesspiral og Logaritmespiraler. Gunhild ber dem være observante på opphavet til disse figurene og at flere av de geometriske figurene har en lang kulturarv, blant annet spiralen, femstjernene og seksstjernene. Hun sier at de som lærere bør kjenne til hva disse figurene betyr for mennesker og i kulturen – ikke bare intellektuelt. Dette er ikke nødvendig å ta opp med elevene, sier hun, men lærerne bør kjenne til dette. Hun gir også eksempler der fibonacciforøkelsens minner om forgreningen av trær, spiralene i broccoli, blomkål og konge, og at det gyldne snitt er å finne flere steder i naturen, som frøene i en solsikke, nautiluskjellet, forhold mellom et menneskets høyde og lengden fra navle og ned til bakken, men også i menneskeskapte ting som FN bygningen, Leonardo da Vincis kunst og Nidarosdomen.

De tester det sistnevnte forholdstallet på to studenter. Høyskolelærer viser så en spiral med det gyldne snitt på tavlen, og studentene konstruerer så denne. Under er to illustrasjoner gjengitt. Den første illustrasjonen viser en plansje som hang i klasserommet, og den andre en students



konstruksjon av en Fibonaccispiral.

Når det gjaldt undervisning rettet mot ungdomsskoletrinnene, henviste Gunhild meg til høyskolelærerne Kristoffer og Mads, som underviste i geometri på 2. trinn. De forklarte at de blant annet gjennomgikk geometriske steder, ellipser og parabler, kjeglesnitt og arealforvandlinger. Mads understreket også at konstruksjoner av trekanter, bevis, formlikhet og Pytagoras ble gjennomgått. Også ulike former for trekanter slik som rettvinklede, likesidede og likebeinte, samt også kongruente trekanter (fra Euklid). De la vekt på at undervisningen måtte tilpasses trinnet som dette skulle undervises i. Kristoffer sier at undervisningen skal foregå fra idé til bilde. Han forklarer det slik:

Men så når de begynner å komme opp i ungdomsskolen så er det jo, da kommer det mye mer idéer inn i faget. Altså at de blir bevisstgjort hva de egentlig har holdt på med.(...) Altså før sjuende klasse så er det ikke noe passer og linjal og sånn. Men når man begynner sjuende klasse med det, så gjør vi mye av det som de har gjort tidligere på frihånd, det gjør de nå med passer og linjal. (...) Og da, er det en slags oppvåkning at, å ja, det var, det er sånn det var ja. At det er jo noen helt klare regler som ligger bak en sånn speiling. Som, man egentlig ikke har snakket så mye om, men som de bare har gjort. Så det skjer i ungdomsskolen, eller det starter i sjuende. I steinerpedagogikken så snakker vi om 12-åringen som i et forpubertalt stadium, hvor man begynner å bli klar for den typen tenkning da. Regler, kausalitet, sanne ting. Og så går jo det der videre, og tar et lite sprang opp, for da, det som vi startet med denne uken her, det var det som, jeg synes er litt typisk for tiende klasser, som er et slags avgangår. ...Og da starter vi egentlig i helt motsatt ende, av det man har gjort tidligere. Da starter vi med en idé. Da jobber vi for eksempel med geometriske steder. Så da starter vi med regelen (Kristoffer, RSH).

Kristoffer vektlegger at idéer og bevis nå kommer sterkere inn, og sammenlignet med undervisningen til Gunhild, kan vi se at “det abstrakte” er blitt viktigere i ungdomsskolepensumet. Han forklarer at skolen gjerne fokuserer på formforvandlinger i 8. klasse, og at en av målsetningene er at man skal *oppleve* og ikke bare regne areal. Han mener at vektleggingen av transformasjoner er ”typisk” for Steinerskolen:

Så har vi gjort transformasjoner, det synes jeg også er viktig, jeg synes det er typisk Steinerskolen. For det handler om en sånn, dynamisk tenkning. Altså å få bevegelse i...at man ikke ser formene som stivnet, det er bare et utsnitt av noe som er i bevegelse (...). I dag jobbet vi med konstant areal, altså den transformasjonen hvor vi har en figur, og så forandrer vi den til en figur med annen form, men samme areal. Og i den prosessen der, så bruker vi også, Pytagoras. Altså på norsk, så tror jeg det het mellomproporsjonalsetningen, i gamle dager (...). Når vi lager sånne formforvandlinger, med konstant areal, kan de bli overrasket, og det ser jo så mye mindre ut enn det er. Men det er like stort. For det er klart på den måten så får man øvd opp en slags sans for areal. Uavhengig av om det var 14 kvadratcentimeter eller hva det nå var, men det var like stort. (Kristoffer, RSH).

I 10.klasse i grunnskolen sier både Kristoffer og Mads at temaet gjerne er geometriske steder, som tas videre i kjeglesnitt. I Kristoffers undervisning undersøkte de også konkret hvordan kjeglesnittene kunne se ut ved å modellere kjegler i leire og så kutte dem på ulike måter.

Når jeg sier geometriske steder, så tradisjonelt så snakker man jo om fem geometriske steder, i geometrien, men vi tar det videre til kjeglesnittene. Som i og for seg også er geometriske steder. Altså sirkel, ellipse, og parabel (...). I hvert fall er det vi har holdt på med mye denne uken her. Geometriske steder først som en idé og så gjør vi det i rommet. Vi stiller oss opp i rommet. Vi gjør det på tavlen (...) Og til slutt så konstruerer vi det. Og da konstruerer vi på tre, fire forskjellige måter. Altså punktmessig, og så er det linjer, og så er det en projektiv metode (...). Det er viktig at vi jobber med samme form på mange måter. Mer bestemt på tre måter har vi gjort, da. Det synes jeg er viktig. At punkt og linje begge er, skapende. Det synes jeg er viktig. Og det tror jeg skiller Steinerskolen veldig fra mange andre skoler. For det er jo en egen matematikk. Det her er ikke noe som vi har funnet på. Det er punkt og linje. I den matematikken her så ser man ikke linje som mindre primær enn et punkt. De har på en måte samme status. De finnes på samme nivå. Og det synes jeg er viktig. At de ikke låser seg til en sånn punktforståelse. Så derfor har vi gjort det.

Begge understreker viktigheten av at elevene og studentene skal bli skapende og selvstendige:

Det som jeg hadde som et slags mål, var at de skulle til slutt bli skapende i det her eller idéene. At da kan de begynne å tenke ut sånne regler selv. Og så se hva det blir. Hvilket bilde blir det, hvis jeg tenker det? Det synes jeg er sånn tiende klasse-greie, at man blir selvstendig (Kristoffer, RSH)

Og...det er litt smart, for da får elevene og studentene da, trene seg i å, hvordan kan jeg bygge opp...en sånn tankerekke, med å, lokke dem skritt for skritt, så de blir så produktive selv (Mads, RSH).

Da perioden var ferdig samlet Kristoffer inn arbeidsbøkene til studentene, for å sjekke det "håndverksmessige" som han sier; om de har forstått det faglige. I tillegg fikk de også en didaktisk skriftlig oppgave:

Gi en kort beskrivelse av den typiske progresjonen i faget fra 2. til og med 10. klasse (se for eksempel "Idé og Innhold"). Hvilke emner behandles når? Hvilke ulike egenskaper / evner får elevene øvet når de arbeider med geometri, hvordan endrer dette seg gjennom de ni årene (se over)? Begrunn svarene dine ved å vise til undervisningseksempler, egne erfaringer og relevant litteratur.

Oppsummert kan man se at geometriundervisningen ved 1. trinn hadde et bredt fokus på hvilke kunnskapstyper som var relevante å trekke inn: kropp og bevegelse, det kunstnerisk-estetiske, kulturhistorie og natur, i tillegg til det didaktiske, mens geometriundervisningen ved 2. trinn, slik

disse lærerne framstilte det, fokuserte på en sterkere abstrahering av geometrien, et ønske om å selvstendiggjøre studentene, men samtidig også en sterk vektlegging av det didaktiske angående når og hvordan noe skulle undervises i på grunnskolen. Med Bernstein kan en si at *klassifiseringen* mellom matematikk og andre (tilstøtende) kunnskapstyper, var svak, men ble sterkere når undervisningen omhandlet pensum for eldre elever. Når det gjelder den interne innrammingen fra høyskolelærers side, er den sterk både når det gjelder faginnhold og didaktikk. Et viktig poeng er at et svakt klassifisert matematikkfag skjer innenfor rammene av et sterkt klassifisert pedagogikkfag.

Geometri ved HiO

På samme måte som ved beskrivelsen av undervisningen ved RSH, har jeg først tatt for meg føringer i fagplan og pensum før jeg går nærmere inn på selve undervisningen som ble gitt ved HiO. For å se nærmere på noen av de felles rammefaktorene lærerne forholdt seg til, har jeg blant annet brukt Mjelleim Tonheim og Torkildsen (2010) analyse av kunnskapsområdene som ble skildret i rammeplan 2003 (førende for alle høyskoler), lokal fagplan (førende for egen høyskole) og pensum.

Innhold og klassifisering: Kunnskapstyper i rammeplan, fagplan og pensum.

I Mjelleim Tonheim og Torkildsen (2010) analyse av emnet MA 1 i *Rammeplan 2003*, peker de på at de nasjonale føringene i større grad gjelder det didaktiske framfor det matematikkfaglige. Rammeplanen er delt opp i to deler: *formål og egenart*, samt *målområder*. I *målområder* gjengis 14 underpunkter, hvorav 13 omhandler didaktikk, og ett det matematikkfaglige: ”Studentene skal ha kunnskaper innenfor et bredt spekter av matematikkfaglige emner som er aktuelle i grunnskolen”. (R2003: 28 sitert i Mjelleim Tonheim og Torkildsen, 2010:210). Det faglige innholdet er ikke presisert. Den brede didaktiske kompetansen som etterspørres, eksemplifiseres med henvisning til generelle læringsteorier, tilpasset opplæring og problemløsning. Under overskriften *Formål og egenart* presiseres det matematikkfaglige innholdet: “I skolen var faget i mange år dominert av innlæring av de ulike regnearterne. Det ble lagt sterk vekt på ferdighetsaspektet. Dagens læreplan i matematikk legger stor vekt på begrepsutviklingen i faget og matematikkens relevans i samfunnet” (R2003: 25). De eksterne føringene vektlegger altså at begrepsutvikling og vektleggingen av det didaktiske er sentralt.

Mjelleim Tonheim og Torkildsen sammenligner også de lokale fagplanene ved 20 institusjoner som tilbyr matematikkundervisning til lærerstudenter. De lokale planene er høyskolenes egne planer. Disse planene deles gjerne inn i mål og innhold. I analysen av fellestrekk mellom de ulike høyskolene finner de at det er lagt mest vekt på fagdidaktikk i kategorien *mål*, mens det matematikkfaglige vektlegges i kategorien *innhold*. De hevder videre at institusjonene ikke er like enige om det didaktiske innholdet som det matematikkfaglige, men at institusjonene er enige om hvilke fagkunnskaper som skal vektlegges (tall-lære, algebra, funksjonslære, geometri, statistikk og kombinatorikk/sannsynlighetsregning). Mjelleim Tonheim og Torkildsen spør seg om dette kan skyldes at læreplanene L97 og LK06 beskriver matematikk-kunnskaper ganske likt, men ikke angir dybden.

I og med at de enkelte høyskolene ikke framgår i analysen til Mjelle og Tonheim og Torkildsen, måtte jeg selv se nærmere på HiOs fagplan. Her fant jeg under overskriften *fag og fagdidaktisk kunnskap*, mål knyttet til områder som språk,¹¹² kultur og historie,¹¹³ didaktikk,¹¹⁴ og det strengt matematikkfaglige.¹¹⁵ Når det gjaldt innholdet i geometrien, ble disse områdene vektlagt:

Geometriske begrep og grunnleggende geometriske figurer, hvordan matematikk, særlig tallere og geometri, forekommer bl.a. i musikk, drama, arkitektur, kunst og håndverk, konstruksjoner som er aktuelle i grunnskolen og prinsippene bak disse, eksempler på avbildninger, herunder formlikhet og kongruens, sammenhengen med modeller, kart, arbeidstegninger, mønstre, tesselering og symmetri, de klassiske geometriske stedene og deres egenskaper, samt Pythagoras setning, eksempler på etnomatematikk, herunder bruk av geometri i ulike kulturer, egenskaper knyttet til sentrale geometriske figurer i plan og rom (Fagplan for matematikk s.39).

I denne fagplanen er kunnskapstypene som nevnes altså mange og varierte.

Fire bøker går igjen som pensum ved de fleste opplæringene, og de kan slik betegnes som en kanon for høyskolene (Mjelle og Tonheim og Torkildsen 2010). En av to bøker brukes av alle unntatt to institusjoner: *Matematikk for lærere 1 og 2* av Breiteig og Venheim (2005),¹¹⁶ og *Alfa* av Bjørnstad med flere (2006), mens Høines (1998) *Begynneropplæringen* brukes av tolv institusjoner, og Botten (2003) *Meningsfylt matematikk* brukes av ni institusjoner. Ved HiO brukes bare to av disse fire bøkene, så HiO skiller seg fra de andre høyskolene. *Alfa* og *Matematikk for lærere 1 og 2* som ble brukt av alle institusjonene unntatt to, ble for eksempel ikke brukt ved HiO. Bøkene beskrives av Mjelle og Tonheim både som matematikkfaglige og didaktiske, og nært knyttet til grunnskolepensum. HiOs to alternative bøker, som det ble lagt vekt på i undervisningen jeg fulgte, var Holes (2006) *Grunnleggende matematikk i skoleperspektiv* og Selvik et al.(2003) *Matematiske sammenhenger, Geometri*.¹¹⁷ Disse kan nok beskrives som en blanding av matematikkfaglig og didaktisk, men med stor vekt på det matematikkfaglige. Bøkene til Høines og Botten som av Mjelle og Tonheim og Torkildsen (2010) blir beskrevet som didaktiske bøker, brukes derimot også ved HiO (spesielt på GLSM). Når det gjelder boken til Høines, så må det bemerkes at den også er interessant ved at den så sterkt vektlegger både språk og pedagogikk. Botten og Lorentzen (2003) hevder at denne boken ble banebrytende for den grunnleggende undervisningen i matematikk.

¹¹² To mål knyttet til språk: Utvikle god forståelse for og beherske sentrale matematiske begreper, ha innsikt i språkets rolle for læring.

¹¹³ Tre mål knyttet til historie og kultur: ha kunnskap om matematikkens historie, ha forståelse for matematikkens plass og utvikling i forskjellige kulturer, å kjenne eksempler på hvordan matematikk preger norsk samfunn og kultur, og kjenne hva matematikk kunnskap betyr for deltagelse i et demokratisk samfunn og etiske refleksjoner i tilknytning til dette.

¹¹⁴ Tre mål knyttet til pedagogikk/didaktikk: kjenne til teorier om hvordan barn lærer matematikk, å kunne gjøre kritisk bruk av teknologiske hjelpemidler i et faglig og didaktisk perspektiv. Å utvikle refleksjon over eget fagsyn og undervisning.

¹¹⁵ Ett punkt som jeg tolket som rent matematikkfaglig: det å analysere og selv gjennomføre enkle matematiske bevis

¹¹⁶ Interessant er det at også RSH i 2010 har satt opp denne på pensum.

¹¹⁷ Redaktører: var Bjørg Kristin Selvik, Christoph Kirfel, Hans-Jørgen Brucker og Olga Herbjørnsen.

De beskriver utviklingen i undervisningen som en bevegelse bort fra mekanisk regning med hovedfokus på å regne oppgaver, til en endring på 80- og 90-tallet der språk og begreper blir viktigere, mye på grunn av denne bokens vektlegging av ”Vygotsky og teoriene hans om språket som tenkinga sitt uttrykk og læring som overgang mellom den aktuelle og den potensielle sona til elevane” (Botten og Lorentzen 2003: 220). Som jeg skal vise i dette kapitlet og som vist i pedagogikk-kapitlet, har denne boken også influert undervisningen ved HiO.

Det er også interessant å se nærmere på de to hovedbøkene som ble brukt på MA1 ved HiO, men ikke ved de andre høyskolene. Mens Holes (2006) bok hovedsakelig kan beskrives som matematikkfaglig med hovedvekt på abstrakt og praktisk geometri, inneholder den også elementer av didaktikk. Selvik et al.(2003) bok inneholder også disse to elementene, men har også et bredere matematikkfaglig innhold med emner som etnomatematikk, fraktalgeometri og den estetiske dimensjonen. Som et apropos kan det nevnes at kapittel 5 hos Selvik, som både inneholder deler om den estetiske delen i matematikk og etnomatematikk, tas også en rekke andre emner opp som minner sterkt om undervisningen ved RSH. Her er fire sider om det gylne snitt knyttet til arkitektur, kunst og natur, og fibonaccitalene nevnes også i en oppgave. Etnomatematikk gis en bred definisjon, slik at også spill og håndarbeid trekkes inn som eksempler, og flere av oppgavene om emnet viser ulike former for passerrosetter. Store deler av dette kapitlet ble imidlertid ikke nevnt i undervisningen som jeg fulgte. I pensum var det oppdelinger i hva som passer for småskoletrinnet og ungdomsskoletrinnet uten nærmere spesifisering på alder eller trinn. Holes bok (2006) gir en forberedelse for undervisning i ungdomsskolen, mens flere av pensumbøkene som også brukes på GLSM er knyttet til matematikkundervisning for yngre barn.¹¹⁸

Oppsummert kan man se at vektleggingen av didaktikk, språk og begreper er tydelig i HiOs pensum, og at HiOs pensumlitteratur ut fra Mjellems Tonheim og Torkildsen (2010) gjennomgang kan beskrives som mer matematikkfaglig enn mange av de andre høyskolene. Muligens er Selviks pensumbok spesiell i innhold, for eksempel med vekten på etnomatematikk og det gylne snitt, men dette sier Mjellems Tonheim og Torkildsen (2010) ikke noe om.

¹¹⁸ Pensum: Alseth, Einar (1998): *Matematikk på småskoletrinnet*. Oslo: Læringscenteret. Kapittel 8 og 9.4-9.6., Botten, Geir (2003): *Meningsfylt matematikk: nærhet og engasjement i læringen*. Caspar forlag. Kapittel 3. Hole Arne (2006): *Grunnleggende matematikk i skoleperspektiv*. Universitetsforlaget. Kapittel 6. Høines, Marit Johnsen (1998): *Begynneropplæringen: fagdidaktikk for barnetrinnets matematikkundervisning*. Caspar forlag. Kapittel 4 Selvik, Bjørg Kristin (red.) (1999): *Matematiske sammenhenger. Geometri*. Caspar forlag. Kapittel 1, 2.2, 3.1-3.5, 3.8, 3.11, 4.14 og kapittel 5.Solem, I. og Reikerås, E. (2004): *Det matematiske barnet*. Bergen: Caspar forlag. Kapittel 4.6, 7 og kapittel 8.Kunnskapsloftet 2006.

Innhold og intern innramming: Undervisningen ved HiO

Da jeg var til stede i undervisningen i ved HiO i 2008 utgjorde den obligatoriske matematikkundervisningen ved allmennlærerutdanningen ved HiO (Ma1), 30 av 120 obligatoriske studiepoeng og var fordelt på ett og et halvt år.¹¹⁹ I tillegg ble det undervist i matematikk i emnet GLSM (Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkundervisning). Denne undervisningen skulle kvalifisere studentene for matematikkundervisning i grunnskolen fra 1.-10. trinn, men matematikk kunne tas videre som valgfag 3. eller 4 året, enten med spesialisering i matematikk for barnetrinnet eller for ungdomsskoletrinnet, dersom man ønsket en ytterligere fordypning.

I tre uker i 2008 fulgte jeg høyskolelærer Einars geometriundervisning på 1. studieår (MA1). Dette utgjorde til sammen ca. 15 timers undervisning. Beskrivelsene nedenfor er basert på feltnotater fra denne perioden. Hovedvekten i fremstillingen er lagt på hvilke tema det ble undervist i, hva høyskolelærer vektla, samt hvilke arbeids- og undervisningsformer som ble brukt. Jeg har også intervjuet Einar, Jørgen, Silje og Sølvi, hvorav tre underviste både på GLSM og MA1.¹²⁰ I intervjuene diskuterte vi blant annet tematikken i undervisningen, pensum og eksamensoppgaver. Noen hadde universitetsutdanning i matematikk, mens andre hadde en fagdidaktisk utdanning. Enkelte hadde lang erfaring fra undervisning i grunnskolen, mens andre ikke hadde undervisningserfaring. Selv om pensum og emnene som ble tatt opp stort sett var det samme, varierte vinklingen av stoffet i undervisningen noe. Undervisningen jeg skildrer nedenfor er slik bare ett eksempel på hvordan dette ble gjort ved HiO. Som i analysen av undervisningen ved RSH, trekker jeg i tillegg inn empiri fra intervjuene, pensum og eksamensoppgaver.

Fortellingen under er sortert på typer kunnskap systematisert ut fra materialet beskrevet over. Som jeg skal vise ble formidlingen av det matematikkfaglige i geometrien knyttet til 1) det "strengt" matematikkfaglige,¹²¹ 2) didaktikk, 3) kropp, 4) det estetiske, 5) matematikk i andre kulturer, samt 6) det språklige.

¹¹⁹ HiO har til sammen 180 studiepoeng, der innholdet i de siste 60 studiepoengene velges av studentene. Matematikkundervisningen og dens kvalifisering ble endret høsten 2010.

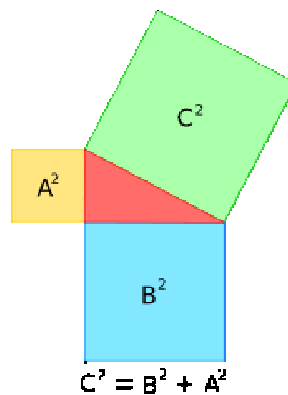
¹²⁰ Silje fortalte at det ofte er de samme lærerne som underviste i begge emnene, siden GLSM utgjør de fem første ukene av matematikken som så går over i MA1. Pensumet i GLSM var noen av de samme bøkene som i MA 1, men alle her med fokus på småskoletrinnet: Alseth, B., 1998: *Matematikk på småskoletrinnet*, Oslo: Læringssenteret. Kap. 4, 5, 9 s.79 - 88. Hoines, M. J., 1998: *Begynneropplæringen* (kap. 2). Bergen: Caspar forlag. Solem, I. H. og E. K. L. Reikerås, 2001: *Det matematiske barnet*. Bergen: Caspar forlag. Kap. 4, 5, 7, 9.

¹²¹ Her skilles det ikke mellom praktisk og teoretisk matematikk i intervjuene, for eksempel i opplæringen av arealberegninger og Pytagoras.

Einar startet undervisningen i geometri ved å tegne et rektangel på tavlen og spørre om formelen for arealet. Han spør så hvordan læreren kan forklare formelen $l \times b$ (Lengde gange bredde) til en elev, og hvorfor man får cm^2 i svaret. Tilsvarende spør han studentene om arealet av en trekant. Hvordan kan man forklare dette til en elev? Studentene får også i løpet av ukene en rekke oppgaver hvor forståelsen av det de gjør er like viktig som at de får riktig svar. Studentene må for eksempel begrunne hvorfor formelen for arealet av en trekant er den samme også ved stump vinkel. I gjennomgangen av Pytagoras vektlegger Einar at en av vinklene i trekanten må være 90° for at man skal kunne bruke Pytagoras' setning. Han tegner en rettvinklet trekant på tavlen, markerer vinklene a, b og c og skriver opp formelen $a^2 + b^2 = c^2$. Han gir så et par såkalt "pene" eksempler med hele tall, f.eks. $3^2 + 4^2 = 5^2$. Han forteller at akkurat denne trekanten er skulpturert utenfor Blindern blant brosteinene. Han tegner en figur (se til venstre) på tavlen og viser hvordan $\text{katet}^2 \times \text{katet}^2 = \text{hypotenus}^2$. Han poengterer at illustrasjonen bare er en illustrasjon og *ikke* egentlig et bevis for Pytagoras. Han viser så to ulike bevis for Pytagoras setning. Store deler av undervisningen til Einar handlet om at studentene skulle forklare og begrunne hvorfor noe er slik. Einar gjentok flere ganger i undervisningen at det er viktig at de forstår det de gjør, sånn at de kan forklare det til elevene. Dette gjentar han også i intervjuet:

F: Men hva er det du er mest opptatt av at du skal få gjennomgått der. At de skal ha fått med seg?
 I: I geometrien? Det er jo, at de forstår begrepene skikkelig. At de har en idé om hvordan de kan legge det opp da. Ut i skolen. F. eks. nå skriver jeg om arealbegrepet ikke sant, så er det jo da en katastrofe hvis de begynner å introdusere det som lengde gange bredde. De må jo da forstå selve begrepet, altså telle arealenheter f. eks, og tilsvarende er det jo med ... ja, sånne andre geometriing, sånn som enkeltsummen i en trekant eller, eller rene begreper. At de må forstå det, på en sånn måte at de skjønner hvorfor det henger sammen. Og jeg mener jo det at hvis du kommer dit at de skjønner hvordan man skal forstå det. Så har man jo også kommet en god del på vei i retning av å så kunne undervise det. Da gir jo de metodene seg litt seg selv. Etter min mening altså (Einar, HiO).

Einar sier selv at matematisk forståelse er det viktigste, og at metodene da gir seg litt selv. Samtidig understreker han både i intervjuet og i undervisningen at hvordan de går fram er sentralt. Boken han brukte som hovedbok var den som mest omhandlet det *strengt matematikkfaglige*, men også her med didaktiske innslag. Jørgen forteller at han måtte endre undervisningen sin. Han sa at han i utgangspunktet hadde mest vekt på *didaktikk* og refleksjon, men han opplevde, og fikk også tilbakemelding fra studentene at de ikke kunne nok matematikk til å kunne reflektere over problemene slik han ønsket. Han endret derfor undervisningen til mer vekt på det matematikkfaglige.



Så begynte jeg også å legge mye mer vekt på det matematikkfaglige. Og undervise matematikk for studentene. (...)

F: ...hvorfor bestemte du deg for å snu?

I: Nei altså det var delvis pga. litt problemer i min egen undervisning. Jeg så jo at studentene mine også etterspurte det da. Mer undervisning i matematikk.

F: Mm. Så du vil si problemet i undervisningen var rett og slett det at de ikke kunne det du...

I: Ja det er et av problemene ja. Det var det. Og at det var vanskelig for dem å reflektere og fatte poeng med, det didaktiske, både aktivitetene, og refleksjonene, diskusjonene som jeg prøvde å legge opp til.

F: For det var det du gjorde, mye før, at det var mye mer refleksjoner rundt?

I: Ja, det var stort sett lagt opp til aktiviteter som, som man kunne tenkes å gjøre, med elevene og forsøke å dra i gang diskusjoner, omkring det, men det viste seg vanskelig (Jørgen, HiO).

Sølvi og Silje mente de brukte masse oppgaver hentet fra lærebøker for grunnskolen. Sølvi sier hun tror hun har mer fokus på didaktikk enn for eksempel Jørgen og Einar. Likevel påpeker hun at de gjennomgår samme emner og har felles pensum, slik at mye er likt. Også Silje vektlegger det didaktiske i intervjuet:

Jeg gjør kanskje ofte ting som jeg tenker at de kan gjøre for elevene da. Når de blir lærere.

Jeg har liksom falt ned litt på den innfallsvinkelen, for noen så blir det veldig sånn derre dette her kan jeg. Men da kan du forsvare å gjøre det sånn, fordi da blir det en didaktisk undervisning for dem. Mens det blir faglig undervisning for de som faktisk ikke kan det, men samtidig med en didaktisk vinkling da (Silje, HiO).

Både det matematikkfaglige og det didaktiske ble prøvd til eksamen. Mens skriftlig eksamen vektla det matematikkfaglige og emner som geometriske steder, formlikhet, konstruksjoner og Pytagoras, har den muntlige eksamenen mer fokus på didaktikk og mappene studentene har levert inn.

I undervisningen gjennomgikk Einar raskt et kapittel i Selviks bok (1999) som handler om den *estetiske dimensjonen* i matematikk. Her var temaet speilingssymmetri og rotasjonssymmetri, som også ble gjennomgått i GLSM -undervisningen. Han viste eksempler med bokstaver. N; S og Z er rotasjonssymmetri, mens A er speilsymmetri. Også perspektivtegning ble gjennomgått. Einar underviste også i et kapittel som handlet om *etnomatematikk*. Dette, forklarer han, er en kunnskap om at matematikk er utviklet i ulike kulturer, men at den ofte er en "taus" kunnskap, dvs. ikke formalisert. Et eksempel han ga var sandtegninger i Mosambik, og i flere typer håndverk. Han sier at studentene kan lese dette på egenhånd, og at han ikke trenger å forelese over dette. Silje og Sølvi sa begge i intervjuene at dette heller ikke ble vektlagt i deres undervisning, at det var noe studentene kunne lese selv. Silje mente at dette kapitlet ble et tema senere under et tverrfaglig temaarbeid knyttet til den flerkulturelle skolen.

At praktisk og estetisk matematikk var viktig i undervisningen, må sees i sammenheng med at både oppgavene og mappekravet studentene fikk knyttet til geometri, omhandlet det praktiske: (Oppgaven ble løst i grupper med 3-4 studenter). I innledningen til oppgaven står det at kunst- og håndverkslærerne har erfart at studentene opplever sirkel, kvadrat og trekant som abstrakter. Temaet i oppgaven ble derfor knyttet det de kaller til ”geometri i samfunnet”. Oppgaven så slik ut: Del 1: Studentene skal lage en tegning av en bygning i nærmiljøet (enten deler av den eller hele). De skal bruke målestokk, og finne høyden på den ved hjelp av matematiske beregninger. De skal henviser til pensumlitteratur her. Til tegningen skal de lage et skriftlig vedlegg der de redegjør for a) matematikken i arbeidet med modellen/tegningen og b) matematikken i fasaden/huset de har valgt å lage tegningen av.

Geometri var også et tema i GLSM-undervisningen (Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkundervisning) ved HiO. Dette var et samarbeidsfag mellom ulike emner som ga til sammen 10 studiepoeng, hvorav matematikk, norsk og pedagogikk utgjorde en tredjedel hver. Studentene hadde også to økter med enten musikk, kroppsøving eller kunst og håndverk. I studiehåndboken (ALU 2007-2008: 24) står det under GLSM at ”Studentene skal erfare hvordan de praktisk-estetiske fagene musikk, kroppsøving og kunst og håndverk kan integreres i den grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæringen, gjennom for eksempel å ta musikalske, dramatiske, kroppslige og billedlige uttrykk i bruk”. I Bernsteins terminologi (2003a) er dette emnet et typisk eksempel på *svak klassifisering av fag*. Silje forklarte at det ikke er matematikklærerne, men de praktisk-estetiske faglærere som har ansvar for koblingen mellom matematikk og praktisk-estetiske fag, men hun visste at tema kan være tellesanger i musikk, eller arbeid med symmetri i kunst og håndverk. Både Sølvi og Silje forteller at lærerne i kroppsøving har bedt studentene lage bokstaver og figurer med *kroppene*. Emnet viser altså blant annet hvordan disse fagene kan brukes metodisk i matematikkundervisning for lavere klassetrinn. Sølvi mente at HiO var den eneste høyskolen som har valgt å samarbeide med de praktisk-estetiske fagene i GLSM.

Matematikklærerne la stor vekt på at elevene ikke bare skulle kjenne igjen navnene på de geometriske figurene, men de skulle også forstå og resonnerer rundt matematikken i dette og vite hvilke egenskaper figurene har. Ifølge Silje brukte alle tre GLSM-lærerne overheadark med to observasjonsoppgaver av geometriundervisning. I den første observasjonen viser læreren fram ulike geometriske figurer og spør elevene hva det er. Elevene svarer trekant, firkant, rektangel etc. I den andre observasjonen spør læreren hvorfor det eleven har tegnet er en trekant, firkant og en

sirkel. Eleven teller tre og fire kanter på tre- og firkanten, mens hevder at sirkelen har ”kanter rundt hele”. Studentene lærte også øvelser der lærerne spør elevene: Hvordan ser en firkant ut? En trekant? Hva med en tokant og en enkant? Hva er en runding? Er alle parallellogrammer rektangler? Læreren viser en sirkel og en firkant og spør hva som er forskjellen på figurene. Silje har også en oppgave som viser en tabell med ulike figurer. Her skal man krysse av om figuren er en eller flere av disse: firkant, kvadrat, parallellogram, trapes, rombe og rektangel. Fokuset på *språk og begreper*, slik det var skissert i rammeplanen, var slik tydelig i GLSM. Språkets betydning var også synlig i MA1, men da ikke direkte knyttet til geometrien, men til to oppgaver for studentene “Skolestartoppgaven” og “Språk og læring” hvor matematikk, norsk og pedagogikk samarbeidet (Se også pedagogikk-kapitlet). Jeg fulgte matematikklærer Sølvis undervisning om dette. Hun satte av to timer til gjennomgang av ulike læringsteorier som studentene kunne bruke knyttet til denne skolestartoppgaven. I forelesningene tok hun for seg kapittel 3 i Høines (2006) hvor blant annet faser i matematikkopplæringen hos barn i følge Piaget og Vygotsky var tema, Høines begrep språk av 1. og 2. orden, samt andre sentrale begreper hos Piaget og Vygotsky, som aktuell sone, proksimal sone og utviklingssone, samt skjema, assimilasjon og akkomodasjon. Geometri var ikke en del av denne undervisningen, så jeg går ikke nærmere inn på dette.

Ved RSH var alder og stadier svært viktig. Høyskolelærer Einar var derimot i sin undervisning ikke opptatt av når noe passer aldersmessig utover et par henvisninger til at dette kan passe for småskolen, eller at slike forklaringer kan passe for ungdomsskolen. Han sier at målet er mer individuell tilpasning, at dette er opp til praksisskolen eller at studentene kan se hva som står i Kunnskapsløftet selv. Jeg spør han videre om dette i intervjuet:

Jeg tror ikke det er så mange her som har lyst til å så si at akkurat dette skal du gjøre akkurat der. Og særlig nå med denne rammeplanen som gjelder nå for barneskolen da. Fordi at nå er det jo ikke lenger mål for et år. Det er jo bare mål for et tredjeår. Og det var jo fordi man håpet at skolen og lærerne skulle lage litt individuelle opplegg og privatopplegg (...) Vi kunne jo kanskje ha, sånn sett brukt mer tid på å be dem om å bla i læreplanen, i Kunnskapsløftet. (...) Der står jo den informasjonen da, og det som er på innstillingen her til folk, det er at noe utover det ønsker vi ikke å si om når man skal gjøre det. Fordi at man ønsker ikke å pådytte på det punktet sine egne meninger. Og dessuten så er det jo veldig mange som mener, sånn finnes det jo garantert på Steinerskolen også, at man har veldig sånn konstruktivistisk innstilling. Hvor man mener at det finnes ingen fasit for hva du skal gjøre med ungene når de kommer til deg. Du må se an hva slags unger du har. (...) Men altså det folk her, på matematikkseksjonen altså vil si da, det er at det er ikke sånn man egentlig skal jobbe, man skal jobbe veldig med utgangspunkt i hva ungen kan, osv., ikke sant, og det der. Og dermed så, så ønsker man ikke å lage noe fast opplegg. Men det er forskjellige innstillinger. Det er jo noen her på seksjonen som har vært involvert i å skrive lærebøker. Mens andre nekter å gjøre det. Fordi de mener at det er altfor styrende. (Einar, HIO)

Når det gjelder hvor spesifikt matematikken tilpasses et spesielt aldersnivå er Einar klar på at han ikke gjør dette. Holdningen på seksjonen er i følge ham heller “å ta utgangspunkt i hva eleven kan” og slik ikke lage noe faste opplegg på alder. Han sier også at det er variasjoner i holdningen

til staben om lærebøker kan bli for styrende på dette punktet, slik at noen av høyskolelærerne ikke vil delta i slike skriveprosjekter. På dette punktet er Einar opptatt av å ikke legge føringer på studentene.

I pensum er det gjort oppdelinger i hva som passer for småskoletrinnet og ungdomsskoletrinnet uten nærmere spesifisering på alder eller trinn. Holes bok, som Einar la hovedvekten på i sin undervisning, gir en forberedelse for undervisning i ungdomsskolen, mens flere av pensumbøkene som også brukes på GLSM er knyttet til matematikkundervisning for barn.¹²²

F: (...), pleier dere å skille noe mer enn at noen ting er for småskolen og noe for barneskolen og for ungdomsskolen eller...altså skiller dere noe av, det her er for...

I: Nei altså det har i hvert fall ikke jeg gjort. studentene er jo veldig ivrige på, på akkurat det, å finne ut akkurat det. Hva gjør man akkurat for, eller hvilket nivå passer akkurat denne aktiviteten for. og da, da kan jeg, jeg bare si noe ganske generelt, siden jeg ikke har vært lærer selv(...)

F: Metodisk har dere noe, har dere vært opptatt av å lære dem én type metoder, eller flere type metoder, eller hvordan har dere...tenkt i forhold til det? Er det også sånn som er mer, praksis?

I: Ja, undervisningsmetoder? Når det gjelder metodikk, så, så har jeg ikke fokusert på det. Nei. det har jeg ikke. Det har vært i grunnen fokus på det å prøve å forstå det matematikkfaglige, altså begrepsmessige ting, ved matematikken. og også, da et forsøk på å, diskutere ja begrepsutviklingsmessige ting, i forhold til matematiske begreper der også. I forhold til elevene da. så nei. Men ikke sant, det henger igjen sammen med at jeg ikke har den erfaringen selv... (Jørgen, HiO).

Også i Jørgens undervisning er det den grunnleggende matematikkforståelsen som vektlegges, mens spesifikke metoder eller stoff tilpasset en spesifikk alder ikke legges vekt på. Han begrunner dette med at han har liten erfaring fra undervisning selv.

Oppsummert kan man se at kunnskapsområdene i undervisningen kan beskrives som 1) didaktikk, 2) kroppslig, 3) estetisk, 4) matematikk i andre kulturer, 5)det språklige og 6) det "strengt" matematikkfaglige.¹²³ *Klassifiseringen mellom kunnskapsområdene* var svak, spesielt i undervisningen i emnet GLSM, men ble sterkere dersom pensumet og oppgavene var rettet mot eldre elever. Integrasjonskoden kan kalles flerlærerbasert, siden lærerne fra de praktisk-estetiske fagene ble trukket inn. I intervjuene nevnte de andre matematikklærerne de samme temaene som Einar gjennomgikk i sin undervisning. De mente at dette ikke var rart, i og med at de fulgte den samme fagplanen og hadde det samme pensumet. Slik alle matematikklærerne jeg snakket med

¹²² Pensum: Alseth, Einar (1998): *Matematikk på småskoletrinnet*. Oslo: Læringscenteret. Kapittel 8 og 9.4-9.6., Botten, Geir (2003): *Meningsfylt matematikk: nærhet og engasjement i læringen*. Caspar forlag. Kapittel 3. Hole Arne (2006): *Grunnleggende matematikk i skoleperspektiv*. Universitetsforlaget. Kapittel 6. Høines, Marit Johnsen (1998): *Begynneropplæringen: fagdidaktikk for barnetrinnets matematikkundervisning*. Caspar forlag. Kapittel 4 Selvik, Bjørg Kristin (red.) (1999): *Matematiske sammenhenger. Geometri*. Caspar forlag. Kapittel 1, 2.2, 3.1-3.5, 3.8, 3.11, 4.14 og kapittel 5.Solem, I. og Reikerås, E. (2004): *Det matematiske barnet*. Bergen: Caspar forlag. Kapittel 4.6, 7 og kapittel 8.Kunnskapsløftet 2006.

¹²³ Her skilles det ikke mellom praktisk og teoretisk matematikk i intervjuene, for eksempel i opplæringen av arealberegninger og Pytagoras.

selv skildret det, var det først og fremst hvordan de vektla og kombinerte det “strengt” matematikkfaglige og det didaktiske som skilte undervisningen deres fra hverandre. Felles, var at det var på disse to områdene hovedvekten av undervisningen var lagt. Det ble henvist til forskjell i utdanning blant høyskolelærerne, hvor noen var mer matematikkfaglig utdannet, mens andre hadde didaktisk spesialisering. Det var også stor variasjon angående praksiserfaring fra grunnskolen. Mens enkelte av lærerne ikke hadde noen erfaring fra grunnskolen, hadde andre mye og variert undervisningserfaring. Hvorvidt stoffet ble relatert til grunnskoleundervisning kunne slik variere mye i staben. Høyskolelærerne mente selv også at det var ulikheter angående hvor mye vekt man la på at studentene skulle regne selv og hvor mange “grubleoppgaver” og lekser man ga. Det didaktiske var viktig, men det ble lagt mer vekt på at det skulle føre til at elevene forstod matematikk enn akkurat innholdet i dette. Praktisk-estetiske innfallsvinkler var ikke like sentralt, men kunne brukes som metoder for å få variasjon. *Innrammingen* når det gjaldt det matematikkfaglige innholdet og det at studentene måtte kunne vise forståelse var sterk, mens innrammingen på det didaktiske innholdet var, på samme måten som i pedagogikkfaget, svak. “Bakgrunnen” høyskolelærerne tilbyr, er opplæring i et bestemt faglig innhold, Vygotsky og Piaget når det gjelder læringsteorier, samt vekten på forståelse. Når det gjelder alderstilpasninger og hvilke metoder studentene skal bruke, var dette opp til studentene selv.

Sammenligning av geometriundervisningen ved de to høyskolene

Dersom man sammenligner geometriundervisningen ved HiO og RSH ser man en rekke likheter og ulikheter. I første del av sammenligningen legger jeg vekt på kunnskapsområdene og klassifisering mellom dem, mens jeg i andre del av sammenligningen reflekterer rundt ulikheter i eksternt og intern innramming, samt hva som kan sies å utgjøre den overbyggende idéen (Bernstein 2003a, 2003c). Delkapitlet avsluttes med et blikk på hva som kan sies å utgjøre det “overleverte kunnskapsrepertoaret” og hva som utgjør frihetsrommet i denne undervisningen (Berger og Luckmann, 2011).

Kunnskapstyper, progresjon og klassifisering

I innledningen av kapitlet beskrev jeg hvordan man i ulike land og i ulike historiske perioder har vektlagt ulike aspekter ved geometri, og viste at geometrien har vært brukt til praktiske oppgaver og arealberegninger, til bruk i kunst og arkitektur, til å lære deduksjon, bevis og abstrakte lovmessigheter, og til å undersøke fenomener i naturen.

Da jeg observerte lærerutdanningenes undervisning skulle den kvalifisere for undervisning i grunnskolen fra 1.-10. trinn. Dette er veldig omfattende, så noen tema må vektlegges mer enn andre, og noe blir tatt for gitt at studentene kan. I utgangspunktet fulgte jeg bare geometriundervisningen ved 1. trinn. En stor forskjell var hvilket alderstrinn i grunnskolen undervisningen var rettet mot. Høyskolelærerne ved RSH hadde mest vekt på stoff rettet mot grunnskolens 6. og 7. trinn, mens HiOs høyskolelærere la hovedvekt på stoff for ungdomsskoletrinnet. Etterhvert fant jeg ut at det ble gitt undervisning i geometri også i emnet GLSM (Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkundervisning) på HiO, samt ved 2. trinn på RSH. GLSM hadde hovedvekt på grunnskolens 1.-5 trinn. Tilsvarende hadde 2. trinn ved RSH hovedvekt på 8.-10. klasse. For å få fram helheten i geometriundervisningen som ble gitt, undersøkte jeg derfor også innholdet i disse to emnene. Etter å ha utvidet perspektivet mitt fra 1. trinn ved høyskolene til også å inkludere to andre matematikkemner, så jeg at undervisningen ved de to utdanningene ble mye likere når det gjaldt hvilke *alderstrinn* ved grunnskolen undervisningen rettet seg mot. *Kunnskapsområdene* det ble lagt vekt på ble også likere. Det var overraskende for meg at mange av de samme fagene ble trukket inn i undervisningen på HiO og RSH. Jeg hadde for eksempel ikke forventet at musikk og kroppøving ble trukket inn i matematikken på HiO. *Klassifiseringen mellom fag var slik snak* både ved RSH og ved HiO.

Formidlingen av det matematikkfaglige ved RSH ble knyttet til 1) kropp og bevegelse, 2) det estetiske, 3) didaktikk, 4) natur, 5) kulturhistorie, og 6) abstrakt matematikk. I fagplanen ble også

et spiritielt syn på matematikk trukket inn.¹²⁴ Ved HiO ble den matematikkfaglige undervisningen knyttet til 1) kropp, 2) det estetiske, 3) det didaktiske, 4) matematikk i andre kulturer, 5) det språklige og 6) det “strengt” matematikkfaglige.¹²⁵ I begge utdanningene var det en stor bredde i kunnskapstyper. Begge utdanningene var opptatt av både praktiske og abstrakte oppgaver, og progresjonen begge steder gikk fra det praktisk-estetiske til det abstrakte. Emnet MA1 ved HiO kan regnes som sterkere klassifisert enn GLSM, på samme måten som matematikkundervisningen 2. året ved RSH var sterkere klassifisert enn ved 1. året. Det at HiO vektla språk og begrepsutvikling, mens RSH hadde fokus på matematikk i naturen, var ulikt. På tross av disse ulikhetene, er mange av de vektlagte kunnskapstypene ved de to høyskolene de samme, selv om hvor hovedtyngden ble lagt varierte (Se tabell på neste side).

¹²⁴ I undervisningen jeg fulgte og i intervjuene i etterkant, var en spirituell dimensjon i forhold til matematikken ikke et tema, men dette ble nevnt i fagplanen. Her ble det spirituelle knyttet spesielt til tallene og barns tenkning rundt dette. Framstillingen av barnas spirituelle tenkning i fagplanen kan minne om Piagets magiske tenkning som ble diskutert i pedagogikk-kapitlet. Det nærmeste jeg kom et slikt tema i undervisningen er kanskje artikler fra et kompendium for 2. trinn¹²⁴ der det er en artikkel om de greske mysterieskolene, Platon og Pythagoras som kan leses inn i en slik sjanger, men her er det samtidig vekt på geometriens kulturhistoriske bakgrunn. Denne artikkelen ble ikke nevnt eller gjennomgått da jeg var til stede. I og med at dette var et fraværende aspekt i matematikkundervisningen jeg fulgte ved Steinerhøyskolen, og heller ikke var sentralt i den offentlige, valgte jeg å ikke gå nærmere inn på denne dimensjonen i dette kapitlet. Som et apropos kan det nevnes at også i den offentlige skolen var det metafysiske en del av diskusjonen om innholdet i matematikkfaget på attenhundretallet, rundt århundreskiftet, knyttet til debatter mellom Treschow og Hansteen: I Frøylands (1965) gjengivelse syntes Treschow å mene at geometrien var forankret i en metafysisk sfære, men i Hansteens forsvar for den praktiske geometrien sier han at man ikke skal dvele ved at ”dens substans egentlig er metafysisk”, men at man skal satse på en praktisk geometri (Gjone, 2005).

¹²⁵ Her skiller det ikke mellom praktisk og teoretisk matematikk i intervjuene, for eksempel i opplæringen av arealberegninger og Pytagoras.

Tabell 7. Kunnskapstyper i geometri i de to utdanningene.

Type kunnskap	RSH	HiO
<i>Abstrakt</i>	Konstruksjoner, Pytagoras, ellipser, parabler, regne areal, geometriske steder etc. Hovedvekt ved RSHs 2.trinn	HiO studentene løste/regnet oppgaver hele tiden. Konstruksjonen ble kombinert med å regne areal, finne lengder av sider etc. Pytagoras og geometriske steder. Mye fokus på hvorfor og det å begrunne det en gjør.
<i>Historie og kultur</i>	Steinerhøyskolen knytter stoffet til kulturhistorie, til grekere og babylonere og til menneskets opplevelse av seg selv i verden.	Historie nevnes, men i pensum (Selvik) og planer. Ikke gjennomgått i undervisningen. Etnomatematikk er et område som gjennomgås.
<i>Estetikk</i>	Fargelegge konstruksjoner, rosetter, det gylne snitt, Fibonacci.	Perspektiv gjennomgås. Mer i pensum (Selvik) enn det som ble gjennomgått i MA1. Viktig i fagplanen og sentralt i GLSM.
<i>Natur</i>	Fibonacciøkningen i hvordan trær forgrener seg, spiralene i broccoli, blomkål og en konge, mens det gylne snitt i frøene i en solsikke, nautiluskjellet.	Ikke nevnt
<i>Didaktikk</i>	Didaktikk som viktig. Fra innlæring gjennom bevegelse, via det kunstneriske til det abstrakte og lovmessige (Tanke, vilje, følelse)	Didaktikk som viktig, men valgfritt hvilke metoder. Innlæring fra det estetiske og språklige til det abstrakte, men ikke eksplisitt uttalt rekkefølge, men mine observasjoner av rekkefølgen.
<i>Mytisk/spirituell</i>	Pytagoras og brorskapet er pensum i kompendiet og i læreplan, men det ble ikke undervist i.	Ikke nevnt.
<i>Språk og begrepsinnlæring</i>	Ikke fokus i undervisningen jeg fulgte	I både fagplan, pensum og undervisningen i GLSM (Vygotsky via Hoines). Mest på barneskolenivå
<i>Kropp, rom og bevegelse</i>	Knyttet til Steiners didaktikk og stadier. Eurytmi.	I GLSM ble dette knyttet til variert metodeundervisning. Ikke matematikklærer som underviste.

En forskjell mellom utdanningene var at mens det på HiO i stor grad var andre lærere enn matematikklærerne som utførte de praktisk-estetiske øvelsene, var det på RSH den samme læreren som utførte øvelsene. Ut fra denne beskrivelsen kan integrasjonskoden ved HiO betegnes som en “flerlærerbasert integrasjonskode”, mens integrasjonskoden ved RSH betegnes som “enlærerbasert” (Bernstein, 2003a).. Som jeg antydte i pedagogikk-kapitlet kan denne integrasjonen ved HiO også karakteriseres som eksternt pålagt.

Selv om progresjonen begge steder gikk fra praktisk-estetiske fag til det mer abstrakte, er det også her større forskjeller dersom man ser nærmere etter. For å kunne si noe mer systematisk om progresjonen og slik hvordan undervisningen på lærerutdanningene forholdt seg til de ulike alderstrinnene på grunnskolen, sorterte jeg undervisningen på høyskolen etter kompetansemålene for grunnskolene.

Steinerskolen og den offentlige grunnskolen har ulike læreplaner, men begge må følge kompetansemål og sikre elevene “jevngod” opplæring.¹²⁶ Utdanningsdirektoratet understreker at private skoler som Steinerskolen

(...) kan ha flere kompetansemål enn læreplanen i LK06/LK06-S, og eventuelt utforme egne alternative mål. Ut fra helhetlige pedagogiske hensyn kan det også være mulig å flytte kompetansemål til andre hovedtrinn i grunnskolen og trinn i videregående opplæring i forhold til læreplanen i LK06/LK06-S (Udir. 2011).¹²⁷

Kompetansemålene kan slik være interessant å sammenligne undervisningen ut fra. Likevel er det ingen selvfølge at høyskolenes undervisning følger eller forholder seg mer enn indirekte til disse, i og med at dette pålegges *grunnskolene* og ikke lærerutdanningen. Målet med denne sammenligningen er derfor ikke en kontroll, men en metode for å se mer systematisk på hvilke av grunnskolemålene og kunnskapsområdene herfra som ble vektlagt i de to høyskolene. Dette gir en av flere oversikter over ulikheter og likheter mellom skolene. I terminologien fra kapittel 3 er denne analysen en del av undersøkelsen av det jeg beskrev som relasjonen utdanning-arbeidsplass.

Kompetansemålene gir målsetninger som grunnskolelæreren skal følge, men ikke år for år, men i løpet av en to-eller treårsperiode. For å få en forenklet oversikt over hvordan undervisningen på høyskolene vektlegger innholdet i kompetansemålene i læreplanene, laget jeg noen tabeller (se appendikset). Som jeg skal utdype i teksten under, varierer det mellom høyskolene angående hva de vektla i undervisningen, men også hvilke tema som er nevnt i læreplanen.

Hvis man sammenligner grunnskolenes kompetansemål trinn for trinn på tvers av skolene, kan

¹²⁶ Steinerskolene representerer et pedagogisk alternativ til de offentlige skolene, og skolen er dermed underlagt Privatskoleloven. Læreplanen må være godkjent av departementet, men trenger ikke være lik den offentlige, så lenge den sikrer elevene jevngod opplæring. Etter innføringen av Kunnskapsløftet har Steinerskolen likevel måtte innføre kompetansemål også i deres læreplaner (2007). Læreplanen for Steinerskolen ligger under linken pedagogikk på Steinerforbundets hjemmeside: <http://www.steinerskolen.no/> og var datert 12.11 2007. Nå er det en oppdatert versjon.

¹²⁷ <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2011/Rundskriv-Udir-02-2011---Krav-til-lareplaner-for-private-skoler/>

man se at det estetiske er synlig i begge læreplanene i 4. klasse (Se tabell 1 i Appendiks for detaljer). I begge læreplanene nevnes symmetri, speilvendinger og geometriske mønster som sentrale tema. Steinerskolen begynner først med geometri i 6. klasse, men faget formtegning, sammen med blant annet modellering og eurytmi, regnes som en nødvendig forutsetning for, og en forberedelse til geometrien. Dette gjelder både for elever i grunnskolen og for lærerstudentene hvor speiling og symmetri er sentralt.¹²⁸ Kompetansemålene derfra er derfor tatt med i denne framstillingen. I Steinerskolens læreplan er det kunstneriske enda tydeligere enn ved HiO i og med at det trekkes inn fagområder som tegning, håndarbeid og maling. Også bevegelsesfaget eurytmi nevnes spesifikt, noe som viser vektleggingen av det fysiske og kroppslige. I den offentlige skolens læreplan kan en se at det språklige trekkes litt fram i og med at elevene skal beskrive de geometriske mønstrene muntlig. I begge utdanningene er det matematikkfaglige i Bernsteins (2003a) terminologi svakt klassifisert opp mot andre fag, eller fagområder, tydeligst ved RSH der fag som tegning, håndarbeid og eurytmi trekkes inn. Felles for *høyskolene* er at disse grunnskoletemaene ikke undervises i den ordinære matematikkundervisningen, men i faget formtegning ved Steinerhøyskolen og i GLSM ved HiO.¹²⁹

I 7. klassesålene fra grunnskolen er det i Steinerskolens læreplan fortsatt kunstnerisk-estetiske termer og tema. Elevene skal synliggjøre geometriske mønstre gjennom trådgeometri, de skal utføre estetiske geometriformer og tydeliggjøre karakteristiske trekk med farger. Steinerskolens fokus på frihåndsgeometri, trådgeometri og estetikk skiller seg klart fra kompetansemålene i den offentlige læreplanen (se tabell 2 i appendiks). I den offentlige skolens læreplan skal eleven tegne perspektiv med ett forsvinningspunkt, målene blir også knyttet til mer praktiske- eller dagliglivssammenhenger, som å beskrive fysiske gjenstander innenfor teknologi og dagligliv ved hjelp av geometriske begrep, og det å bygge tredimensjonale modeller. I begge skolene vektlegges mer abstrakt matematikk. I steinerskolens læreplan nevnes for eksempel det å forstå den pytagoreiske læresetning og kjenne beviset for vinkelsummen i en trekant. I den offentlige skal elevene analysere egenskaper ved to- og tredimensjonale figurer og beskrive og gjennomføre speiling, rotasjon og parallellforskyving. En kan også se at flere mål som står nevnt i Steinerskolens læreplan ikke står eksplisitt i den offentlige læreplanen, men kanskje forutsettes kjent, slik som å avsette vinkler med passer og linjal og å utføre grunnkonstruksjoner og å kjenne

¹²⁸ "Øvelsene i geometri styrker den anskuende tenkningen, og på Steinerskolen kommer undervisningen i geometri parallelt med at elevene utvikler en logisk tenkning innenfor andre fagområder. Geometrifaget i 6.-10.kl. er på den ene side en forlengelse av formtegningen (2.-5.kl.) og på den andre siden en forberedelse til den høyere, ikke-euklidiske geometrien på videregående trinn (Læreplan for Steinerhøyskolen s. 21).

¹²⁹ Formtegning, maling og modellering utgjør 5 studiepoeng ved RSH, mens matematikk, norsk og pedagogikk utgjør en tredjedel av ti studiepoeng hver ved HiO.

betegnelser på ulike vinkeltyper, sekant, korde etc. Hovedvekten i undervisningen ved 1. trinn ved RSH var lagt på disse grunnskolemålene, mens noen få av disse var tema ved 1. trinn på HiO.

I motsetning til kompetansemålene for 7.klasse hvor det var klarer forskjeller i tema og formuleringer, finnes *alle* kompetansemålene i den offentlige læreplanen for 10. klasse også i lærerplanen for Steinerskolen. De er også *identiske* formulerte (se tabell 3 i appendiks). Steinerskolen har i tillegg med tre tema som ikke beskrives i den offentlige læreplanen. Disse er knyttet til geometriske steder og geometriske figurer avledet av regningsartene. I begge læreplanene er det mer vekt på det abstrakte enn tidligere trinns kompetansemål. Elevene skal utføre og grunngi konstruksjoner, analysere egenskaper, utforske og eksperimentere med og formulere logiske resonneringer ved hjelp av geometriske ideer. Steinerskolens argumenter mot kunnskapsløftets kompetansemål har blant annet gått på at deres læreplan skal gi elevene en likeverdig utdanning med den offentlige grunnskolen samlet etter ti år, men at den faglige progresjonen deres er annerledes lagt opp enn i den offentlige og dermed burde blitt målt på andre tidspunkt. Det at 10. klassesålene minner mest om hverandre, kan kanskje skyldes dette. Ved HiO er hovedvekten på disse kompetansemålene undervist over i MA1, mens disse i større grad er tema ved 2. trinn på RSH.

Ut fra denne oversikten kan vi se at selv om klassifiseringen mellom kunnskapsområdene er svake ved begge utdanningene, er det likevel en forskjell både i emnene som tas opp, i vektleggingen av kunnskapsområdene og i progresjonen. Ved HiO kan det se ut som om klassifikasjonen mellom de ulike fagene og kunnskapsområdene ble sterkere ettersom man beveger seg oppover i alder. Dette gjaldt også for Steinerskolen og RSH, men denne klassifiseringen skjer senere. Det estetiske er fortsatt sentralt i matematikkundervisningen som dekker pensum for 7. klassetrinn.

“Frihet og kontroll”: De overordnede idéene som styrer undervisningen

Dersom klassifikasjonen mellom fagene kan karakteriseres som svak, har man i følge Bernstein (2003a) gjerne en overordnet idé som styrer innholdet i undervisningen. Altså, hvis den matematikkfaglige disiplinen ikke bestemmer innholdet, så må det være noe annet som avgjør hva som tas med i undervisningen. Ut fra framstillingene foran kan man peke på mulige faktorer: a) høyskolens fagplan og pensum, b) grunnskolenes læreplan c) de konkrete elevenes behov og evner, samt elevenes progresjon, d) en pedagogisk grunnidé. Disse ulike faktorene spiller ofte sammen, så i diskusjonen nedenfor tar jeg for meg skolene hver for seg, men inkluderer alle disse

faktorene under hver av skolene. Jeg var også svært interessert i om det var noe som ble oppfattet av høyskolelærerne som viktigere å formidle enn noe annet. Med Bernsteins begrep innramming (2003a) og Berger og Luckmanns (2011) begreper undersøker jeg hva som kan beskrives som “bakgrunnen” eller tradisjonen som videreføres, og hvordan “forgrunnen” eller frihetsrommet kan beskrives.

RSH

Både Gunhild, Mads og Kristoffer viste til Steiners utviklingsdidaktikk når de beskrev innholdet i geometriundervisningen i intervjuene. Også undervisningen, i fagplanen og i pensum går dette igjen. Innlæringen av det matematikkfaglige skal først skje kroppslig, så estetisk og følelsesmessig, og så tilslutt intellektuelt (vilje, følelse, tanke). Det matematikkfaglige og det metodiske henger nøye sammen med hvordan Steiner oppfatter barns utvikling. Dette er ikke bare tilfeldig valgte metoder som skal gjøre undervisningen interessant og variert. Metodene skal være tilpasset til barnets utviklingsnivå. Disse ulike inngangsportene til geometrien tar i følge Gunhild i bruk ”hele mennesket” og barnet kan slik ”eie” kunnskapen. Hun forklarer det slik i intervjuet:

Vi legger grunnlaget for geometrien i de første skoleårene, gjennom leken, gjennom bevegelsesfaget eurytmi. Og hvor eurytmilæreren og matematikklæreren prøver å samarbeide. Slik at de formene og den formopplevelsen som de prøver å etablere i småklassene, og som gjøres i et stort rom med hele klassen, hvor de sosialt og kunstnerisk gjennom musikk og ord og bevegelse og sosial lek spiller former som de da igjen på et annet nivå kan tenke seg og sette ned på papiret. Og da har de levet det, de har oppdaget det, de har kjent det på kroppen, og så kan de nedfelle det skriftlig. Og da eier de formen, og de eier hva de har utført. På en helt annen måte enn hvis det kommer bare som en abstrakt geometrisk form (Gunhild, RSH).

Også i grunnskolens læreplan er dette utdypet:

Matematiske kunnskaper peker frem mot det modne menneskes aktive evne til å ta del i og stilling til samfunnets videre utvikling. Skal veien frem til en slik modning gi størst mulig utbytte, må den gjennomføres i takt med barnets indre utvikling. Steinerskolen knytter derfor arbeidet i dette faget tett opp mot et helhetssyn på ulike stadier i barnets utvikling. Tre hovedtrinns kan beskrives på følgende måte: I barnehagen og på småskoletrinnet knyttes arbeidet med matematikk i hovedsak til kroppslig aktivitet, på mellomtrinnet og frem mot puberteten arbeides det i hovedsak med tallrike eksempler på konkret anvendelse av tall og former, og først etter 12-årsalderen skritt for skritt taes den intellektuelle evne til abstraksjon i full bruk. Den grunnleggende matematikk forankres så vidt mulig i hver enkelt elev, slik at algebraen og den øvrige abstrakte matematikk vokser frem som en indre nødvendighet, vel å merke når tenkeevnen er tilstrekkelig utviklet. Da bygges en sterkere forbindelse i det oppvoksende menneske mellom det konkrete og det abstrakte, mellom aktivitet i det ytre og aktivitet i det indre. En reell handlingskompetanse er et uttalt mål (Læreplanen for Steinerskolene 2007: 57).¹³⁰

Utviklingsdidaktikken er her helt sentral i forhold til hvilken type matematikkfaglig kunnskap det skal undervises i, når, og dette bestemmer også variasjonen i metoder. Det er således ikke tilfeldig at høyskolelærerne lærer bort geometrien først via eurytmi og bevegelse, så over mot det praktisk-

¹³⁰ Læreplanen for Steinerskolen ligger under linken pedagogikk på Steinerforbundets hjemmeside: <http://www.steinerskolen.no/> og er datert 12.11 2007.

estetiske og så tilslutt mot det abstrakte. Dette kan knyttes til tanke, vilje og følelse hos Steiner og til oppfatningen av barnets utvikling. Utvalget og didaktikken i matematikkundervisningen må dermed forstås på bakgrunn av den sterke klassifiseringen av Steiners læringsteori og den sterke innrammingen av deler av pedagogikkfaget. I Berger og Luckmanns (2011) terminologi utgjør denne kunnskapen en sentral del av “bakgrunnen” også for matematikkfaget. Hva kan da beskrives som “forgrunnen”, eller frihetsrommet?

Når det gjelder koblingen Gunhild gjorde til geometriske former i naturen, og det kulturhistoriske opphavet til ulike figurer og konstruksjoner, omfattes ikke dette direkte av det jeg til nå har beskrevet som Steiners utviklingsdidaktikk, men som vist i kapittel 5, regnes også dette som sentrale elementer i Steiners tenkning (Nobel 1991; Mansikka 2007). Disse områdene ble også nevnt i pensum og fagplan. Områdene kan forstås som et ledd i innføringen i en klassisk og europeisk danningstradisjon, eller som i et romantisk natursyn inspirert av Goethe, som jeg viste til pedagogikk-kapittelet (Nobel 1991; Mansikka 2007).

Vektleggingen av det bevegelige og ikke bindende i forhold til læreplanen, er noe Mansikka (2007:249-250) framhevet i analysen av den norske gamle læreplanen (2004) og den engelske læreplanen (Rawson & Richter 2003). Tilsvarende kjennetegn beskrev også Mazzone (1999) som en av to australske strømninger. Hos Mansikka (2007) ble dette koblet til det han oppfattet som organiske og ”goethanistiske” trekk i pedagogikken. Men også i selve matematikkforståelsen kan en se vektlegginger av det bevegelige og dynamiske, selv i geometriske former, for eksempel i Kristoffers utdypning av undervisningen på 2. trinn. Han forklarer at man gjerne fokuserer på formforvandlinger i 8. klasse, og at en av målsetningene er at man skal *oppleve* areal ikke bare regne areal. Han mener at vektleggingen av transformasjoner er ”typisk” for Steinerskolen:

Så har vi gjort transformasjoner, det synes jeg også er viktig, jeg synes det er typisk Steinerskolen. For det handler om en sånn, dynamisk tenkning. Altså å få bevegelse i...at man ikke ser formene som stivnet, det er bare et utsnitt av noe som er i bevegelse (...). I dag jobbet vi med konstant areal, altså den transformasjonen hvor vi har en figur, og så forandrer vi den til en figur med annen form, men samme areal. Og i den prosessen der, så bruker vi også, Pytagoras. Altså på norsk, så tror jeg det het mellomproporsjonalsetningen, i gamle dager. (...) Når vi lager sånne formforvandlinger, med konstant areal, kan de bli... overrasket, og det ser jo så mye mindre ut enn det er. Men det er like stort. For det er klart på den måten så får man øvd opp en slags sans for areal. Uavhengig av om det var 14 kvadratcentimeter eller hva det nå var, men det var like stort. (Kristoffer, RSH).

I høyskolens 2006-læreplan legges det vekt på former i forvandling som et generelt pedagogisk trekk: ”Formforvandlingene spiller stor rolle i Steinerpedagogikken. Det er en indre organisk logikk i slike formforvandlinger, som bringer levende bevegelighet inn i det kunstneriske

uttrykket. (s. 9). ”Det plastiske” er hovedtema for vårterminen det første skoleåret på høyskolen, og det framheves også at geometri sammen med formtegnning og botanikk er fag som ” i særlig grad tydeliggjør arbeidet med de plastisk formende kreftene” (s. 9). Eksempler som gis på dette er plantenes formforvandling fra spire, stengel, blad og blomst til frø, de endrede formkreftene i mennesket, og samspillet mellom undervisning og barnets formende krefter, noe som igjen er inspirert av Goethe og hans metamorfosetenkning.

Kristoffer og Mads understreker videre betydningen av at både elevene fra 10. trinn og studentene skal bli skapende og selvstendige:

Det som jeg hadde som et slags mål, var at de skulle til slutt bli skapende i det her eller idéene. At da kan de begynne å tenke ut sånne regler selv. Og så se hva det blir. Hvilket bilde blir det, hvis jeg tenker det? Det synes jeg er sånn tiende klasse-greie, at man blir selvstendig (Kristoffer, RSH)

Og...det er litt smart, for da får elevene og studentene da, trene seg i å, hvordan kan jeg bygge opp...en sånn tankerekke, med å, lokke dem skritt for skritt, så de blir så produktive selv (Mads, RSH).

Også Gunhild tok opp hvordan form og bevegelse kan sies å ha innvirkning på mennesker og elever som en del av geometriundervisningen. I fagplanen beskrives syntesen mellom teorifag og praktisk-estetiske fag som sentralt ved skolens undervisning, og det poengteres at alle fagene blir bearbeidet både teoretisk og praktisk-kunstnerisk i grunnskolene, men også ved RSH, noe vi så et eksempel på hos Gunhild i geometrien. Dette knyttes i fagplanene til studentenes mulighet for å få et dypere og mer individuelt forhold til læringen i alle fag.¹³¹

Ved å forbinde egen handling, egen produktiv kreativitet med teoretiske temaer kan studentene utvikle et dypere og mer individuelt forhold til læringen. De kunstneriske og håndverksmessige fagene får derved en sentral betydning i høyskolens læreplan. Ved siden av den konkrete opparbeidelsen av ferdigheter, byr disse fagene på en perspektivutvidelse for de 7 fagområdene hvor det skapes en syntese mellom teorilæring og praktisk skapende virksomhet. (RSH fagplan 2006:3).

I pedagogikk-kapittelet viste jeg at Nobel (1991) brukte Schillers begreper *Stofftrieb*, *Formtrieb* og *Spieltrieb* for å belyse kunstens viktighet i kunnskapstilegnelsen hos Steiner. Som hun påpekte fremhever Steiner ikke en logisk tankegang framfor fantasi og intuisjon, men søker en balanse. Lek og kunstnerisk utøving blir for Steiner viktig både i utdanning og senere i livet for å utvikle

¹³¹ Et viktig etisk aspekt i læreprosessen ivaretas når teoretisk beskjeftigelse med et fag knyttes sammen med aktiviteter der studentene følelsesmessig og handlende bearbeider samme tema. Ved å forbinde egen handling, egen produktiv kreativitet med teoretiske temaer kan studentene utvikle et dypere og mer individuelt forhold til læringen. De kunstneriske og håndverksmessige fagene får derved en sentral betydning i høyskolens læreplan. Ved siden av den konkrete opparbeidelsen av ferdigheter, byr disse fagene på en perspektivutvidelse for de 7 fagområdene hvor det skapes en syntese mellom teorilæring og praktisk skapende virksomhet. Eksempelvis tar maleundervisningen i 1. år opp motiver fra fortellestoffet som bearbeides i språkundervisningen, akustikkforsøkene i faget fysikk i 2. studieår knyttes sammen med forelesningsrekken om musikk og zoologiundervisningen i 2. studieår følges opp av pedagogiske øvelser i etterkant av perioden (RSH, 2006: 3 og 2009-2010:7).

frie tenkende ansvarsfulle mennesker og for å utvikle menneskelige anlegg som skiller mennesket fra en maskin. En trener en måte å tenke på (ibid). Mens det i pedagogikk-kapittelet (kap 5) og praksiskapittelet (kap 7) i større grad legges vekt på det bevegelige, men da beskrevet gjennom begreper som ”det kunstneriske”, var begreper som ”form og formforvandlinger” tydeligere her.

Oppsummert kan vi se at på tross av at høyskolelærerne er sterk innrammet av en tradisjon som de skal videreformidle (Bernstein, 2003a), er de likevel opptatt av at de gjennom disse rammene skal kunne gi frihet og skaperevne til både elever og lærerstudenter. Som jeg viste i kapittel 3 er dette bare et tilsynelatende paradoks hos Berger og Luckmann (2011). I følge denne teorien kan eller må ”friheten” bygge på et habitualisert grunnlag. Uten et slikt fundament, er det ikke et grunnlag for fri, kreativ handling. Som jeg skal komme tilbake til i kapittel 8, gjør denne måten å tenke på Steinerskolens ”reformpedagogikk” annerledes enn den offentlige skolens.

HiO

At Steiners pedagogikk og idéer er viktig for Steinerskolen er neppe overraskende. Å finne en eller flere overordnede idéer ved HiO, er ikke like lett. Jeg hevder at spesielt høyskolens fagplan, og en ikke-eksplisitt pedagogisk grunnidé er viktige.

Henvisninger til kunnskapsområdene som jeg har kalt ”det språklige”, ”det didaktiske” og ”det strengt matematikkfaglige” gikk igjen overalt; i rammeplanen, i grunnskolens læreplan, i de ulike faglærernes fortellinger, og i pensum. Disse kunnskapsområdene hadde slik tydelige og flere både eksterne og interne føringer. Når det gjaldt det praktisk-estetiske i form av kroppsøving og musikk, eller vekten på ”etnomatematikk,” så var dette ikke synlig i grunnskolens læreplan, men kun i høyskolens fagplan. I følge Sølvi var også HiO den eneste høyskolen hvor de praktisk-estetiske fagene musikk, kroppsøving og kunst og håndverk var obligatoriske deler av GLSM-opplæringen. HiOs prioriteringer av disse kunnskapsområdene kan slik være ulik andre høyskoler. Fagplanen ga således, ikke overraskende, en klarere innramming på undervisningen enn grunnskolens læreplan. Mens begrunnelsene for å trekke inn praktisk-estetiske fag ved RSH var begrunnet i steinerpedagogikken, var hovedgrunnen som lærerne pekte på, at studentene skulle lære andre innfallsvinkler til å lære elevene matematikk:

Så, nei jeg har jo ikke selv vært i undervisningen, men vi retter jo eksamensbesvarelser, og da bruker de jo idéer som de da har fått i kroppsøving og musikk og, ja, sanger som de har lært og rytme og, ja. (...) altså poenget har jo vært at de skal bruke det som en metode, for å få frem undervisningen, matematikkundervisningen da. Hvordan lære bort og samtidig bruke, at ikke musikk blir i musikktime, men at man kan bruke musikk i matematikktimene og bruke kunst i håndverk i matematikktimene og gymnastikk i matematikktimene (Sølvi, HiO).

Slik jeg oppfatter Sølvi var målet å få variasjon i undervisningen og gjøre matematikken mer spennende for elevene. Akkurat hva slags øvelser eller innfallsvinkler lærerne brukte oppfattet jeg som mindre viktig. Føringen eller innramminger på *type* didaktikk var slik svak. På samme måte som i pedagogikkfaget, ville ikke høyskolelærerne bestemme dette. Studentene skulle stå for valget selv. “Variert undervisning” var derimot viktig. Variasjon i undervisningen har vært vektlagt både i forskning, didaktikk og i Stortingsmeldinger (for eksempel Smith et al. 2005; Repstad og Tallaksen 2011; KD 2011), noe som kanskje for noen av høyskolelærerne oppleves som sterke eksterne føringer?

Selv om det i Einars undervisning var lite fokus på grunnskolens læreplan og elevenes alder, var det i denne undervisningen, og også i oppdelingen av emnene MA1 og GLSM, en oppdeling i småskole, mellomtrinn og ungdomsskole. I pensumet for småskolen (GLSM) var fokuset på språket og språkets betydning for innlæringen av matematikken sentralt. Også i undervisningsbolken knyttet til “Språk og læring” ble Vygotsky og Piaget gjennomgått, og særlig slik de tolkes hos Høines (2006). Denne boken var også pensum. Her så vi at språket ble framstilt som sentralt i matematikkundervisningen, og også bruken av konkreter. En kan også se at språk og det praktisk-estetiske var vektlagt mest for småklassene,¹³² mens mer abstrakt matematikk ble introdusert for ungdomsskolen. Selv om den ikke var like eksplisitt her som ved RSH finnes det således også ved HiO en overordnet tanke om barns utvikling.

Oppsummert kan en si at likhetene i undervisningen mellom høyskolene først og fremst gjelder hvis man punktvis skisserer progresjonen, eller hvilke kunnskapstyper undervisningen tok for seg. Begge høyskolene underviste i kunnskapstyper som var svakt klassifiserte i forhold til hverandre. Teoretisk kan en forskjell mellom utdanningene beskrives ved at HiO betegnes som en “flerlærerbasert integrasjonskode”, mens integrasjonskoden ved RSH betegnes som “enlærerbasert” (Bernstein, 2003a), samt at HiOs innramming kan beskrives som svakere på visse områder (alder og type metode) enn ved RSH. På tross av mange likheter, kan man ved hjelp av Berger og Luckmanns (2011) institusjonsteori også påpeke at det er ulikheter i hvilke av disse skisserte kunnskapsområdene som regnes som en del av en tradisjon som er viktig å videreføre (bakgrunn). Ved RSH er for eksempel det å trekke inn kropp og bevegelse og det estetiske en viktig del av tradisjonen, mens det ved HiO kan karakteriseres som en del av et (ikke bestemt) repertoar studentene kunne velge å forholde seg til hvis de ønsket.

¹³² Mens det på RSH var en tanke om å vente med det begrepslige og språklige, var dette introdusert tidlig ved HiO I følge Gunhild (RSH) har dette vært debattert ved RSH, hvor hun og andre har undervist for førskole/barnehagetrinn om viktigheten av det språklige for matematikkundervisningen også på lavere trinn.

Mitt argument her er at en delvis svak og delvis sterk klassifisering av matematikk-kunnskapen ved RSH, samt den sterke innrammingen, følger naturlig av innholdet i den pedagogisk-filosofiske tradisjonen faget er så tydelig innrammet av. Situasjonen er en annen ved HiO. Matematikkfaget er også her relativt svakt klassifisert, men sterkt innrammet når det gjelder hva studentene må lære seg av matematisk kunnskap. Fagets didaktikk er derimot både svakt innrammet og klassifisert, noe som må sees i sammenheng med at dette skjer innenfor en institusjon med en pedagogisk-filosofisk tradisjon som er utydelig og som ikke fungerer innrammende på annen måte enn som en encyclopedisk presentasjon av teorier og didaktikk som man gir studentene i oppgave å orientere seg i. Ved RSH forankres matematikkfaget i en institusjon hvor det er kollektiv enighet om grunnprinsippene i tradisjonen, mens ved HiO forankres matematikken i en institusjon hvor manglene på enighet om slike prinsipper fører til en mer individualisert matematikkutdanning, særlig når det gjelder fagdidaktikken.

I både pedagogikk- og matematikk-kapitlet har høyskolelærerne snakket om hvordan og hva studentene skal gjøre når de underviser i grunnskolen. I neste kapittel beveger jeg meg ut i grunnskolen sammen med høyskolelærerne som er på besøk hos studentene sine. Hvordan ser studentenes undervisning ut og hva vektlegger høyskolelærerne i veiledningen i etterkant?

Kapittel 7: Praksisbesøkene

Utdypning av problemstillingene og disposisjon av kapittelet

Til nå har jeg beskrevet deler av undervisningen studentene følger ved høyskolene. I perioder er studentene også utplassert i grunnskolen hvor de selv får undervise. Ved både RSH og HIO er ansvaret for praksisperiodene delt mellom høyskole og grunnskole. Mens høyskolene tar seg av fag- og pedagogikkundervisningen, har øvingslærerne ved de enkelte grunnskolene studentene blir utplassert på, hovedansvar for veiledningen av studentenes egen undervisning.¹³³ Høyskolelærerne besøker likevel studentene ute i praksis, observerer undervisningen deres, og veileder dem så i etterkant av dette.¹³⁴ Disse praksisbesøkene utgjør slik et møte mellom øvingslærer, student og høyskolelærer.

De fleste studiene som tar for seg praksisundervisningen undersøker enten øvingslærere eller studentene (f.eks Sundli, 2001 og 2004; Riksaasen 2007a; Ohnstad og Munthe 2008, 2010; Ohnstad 2008; Hatlevik 2009; Smeby 2010). En studie som fokuserer på høyskolelærernes rolle kan slik bidra med å gi et mer helhetlig bilde av praksisperioden til studentene. Hvilke kunnskaper og praksiser fokuserer *høyskolelærerne* på i praksisbesøkene? Er føringene som legges på studentene annerledes ute i grunnskolen enn ved høyskolen? På hvilke måter arter spenningen seg mellom høyskolelærernes tradisjonsoverføring og studentenes frihetsrom når studenten selv skal undervise?

Mens undervisningen på høyskolene handler om at høyskolelærer underviser og studentene lytter, gjør oppgaver, og diskuterer, handler praksisbesøkene om at studentene selv skal prøve seg som undervisere. Studentene vil således ha større ”kontroll over *seleksjonen-, organiseringen-, timingen- og tempoet* på kunnskapen som blir overført” (Bernstein, 2003a:89), enn de har ved høyskolene. Jeg skal i dette kapitlet vise at det er store variasjoner mellom høyskolene i innrammingen i veiledningen studentene får fra høyskolelærerne ute i grunnskolen. Undervisningen som ble observert bestod av ulike fag og ulike fagtema, slik at en sammenligning av klassifisering av ulike type kunnskap, ble vanskelig. Jeg har derfor hatt mer fokus på innramming enn på klassifikasjon i dette kapitlet. Som i tidligere kapitler beskriver jeg ulikheter i friheten som gis og i kontrollen som

¹³³ Dette er ikke en helt korrekt formulering. Formelt har praksisskolene studentene er plassert på ansvaret for praksisperioden. Tidligere var det øvingslærere som var ansatt av høyskolene som hadde ansvaret (Skagen, 2010:131). På HiO kalles øvingslærerne av og til for praksislærere. Jeg bruker øvingslærere gjennomgående.

¹³⁴ På HiO kalles disse nå for kontaktlærere og på RSH kalles disse mentorer. Jeg bruker høyskolelærere gjennomgående i avhandlingen slik at jeg har en felles samlebetegnelse uavhengig av utdanning og hvilken type stilling de har ved høyskolen.

utøves av høyskolelærerne ved bruk av Berger og Luckmanns institusjonsteori (2011), Bernsteins begrep om innramming (2003a, 2003c), samt ved begreper knyttet til ulike opplæringsmodeller.¹³⁵

Fremstillingene i dette kapitlet er basert på feltnotater og intervjuer fra 19 praksisbesøk hvor høyskolelærerne er ute på besøk hos studentene.¹³⁶ Både studentenes undervisning og veiledningen i etterkant ble fulgt. Materialet inneholder også intervjuer med høyskolelærerne. Ideelt sett burde jeg også ha intervjuet øvingslærere, men siden studien har fokus på høyskolen, er det dette bidraget jeg gir her. I de neste delkapitlene skal jeg først gi en tykk *beskrivelse* av praksisbesøkene før jeg mot slutten av hvert av delkapitlene diskuterer og sammenligner funnene ved hjelp av teoriene nevnt over.

¹³⁵ Denne delte opplæringen mellom høyskole og grunnskole har i diskursen om opplæring gjerne blitt beskrevet som et skille mellom ”teori” og ”praksis” der høyskolelærerne lærer studentene ”teori” og øvingslærerne har ansvar for ”praksis”. Som Kvernbekk (2001) og Løvlie (2003) understreker, er et forhold mellom teori og praksis ikke bare ett forhold, men mange. I kapittel 3 betegnet jeg derfor forholdet beskrevet over som relasjonen mellom arbeidsplass og utdanning. Denne relasjonen løses ulikt i ulike lærerutdanninger. Mens lærerutdanningen i England har lagt 66% av undervisningen sin til grunnskolen hvor innlæringer av teknikker er vektlagt, har studentene i Norge 20 uker utplassering i grunnskolen, noe som utgjør ca 15% av undervisningen (Furlong & Maynard 1995, samt Sundli, 2003). Tilsvarende variasjoner finner man for steinerskolens lærerutdanninger. Mazzone (1999) finner alt fra intensive kurs, praksisopplæring på skolen, lærlingeordninger, deltid, heltid, offentlig lærerutdanning med påbygning, eller mikset opplæring med både universitet og steinerutdanning. Historisk beskriver han en forskyvning fra opplæring på jobben til mer formalisering. En annen variant av ”teori- og praksisdebatten” dreier seg om hvilken type kunnskap som skal være styrende for utdanningen. I forhold til den offentlige lærerutdanningen blir synet på ”teori-” og ”praksisstyrt” undervisning gjerne framstilt historisk som en pendelbevegelse. På 1960- tallet dominerte en tro på en teknisk rasjonalistisk tilnærming hvor læreren skulle planlegge og gjennomføre en undervisning etter en mål-middel pedagogikk. Deretter fikk man en kritikk av dette av blant annet Skjervheim, og hvor Schöninspirerte Handal og Lauvås fikk en stor innflytelse både gjennom sin praksismodell og i kritikken av teknisk rasjonalitet som profesjonell handling. Nå pekes det igjen på et nytt skifte hvor troen på forskningsbasert kunnskap også som evidensbasert kunnskap, skal bestemme hva man gjør i praksis (Haug, 2008, 2010 og Hjardemaal, 2009).

¹³⁶ Jeg fulgte faglærere i matematikk, norsk, RLE, naturfag og samfunnsfag på HiO. Høyskolelærere på HiO var slik alle faglærere. På RSH er grensen mellom faglærere og pedagogikk/antroposofilerere mindre skarp, jfr kapittel 5. Noen jeg fulgte her underviste slik i både fag og antroposofisk pedagogikk, mer spesifikt underviste de ulike høyskolelærerne i fag som naturfag, eurytmi, matematikk, musikk, antroposofi og pedagogikk.

Praksisperiodene ved RSH: Gradvis frihet til å improvisere ut fra sterk innramming

I praksisperiodene ved Steinerhøyskolen er én lærerstudent plassert i skoleklassen til en øvingslærer. Høyskolelærer kommer på besøk en dag i løpet av hver praksisperiode, mens øvingslærer har hovedansvar for opplæringen resten av perioden. Både høyskolelærer og øvingslærer observerer studentens undervisning, og i etterkant møtes student, øvingslærer og høyskolelærer til en veiledningssamtale. Jeg ble med syv av høyskolelærerne på i alt elleve ulike praksisskolebesøk med studenter både fra 2. og 3. trinn. Høyskolelærerne (mentorene) jeg fulgte var lærere i ulike fag, både humanistiske, naturfaglige og kunstneriske, noen i kombinasjon med antroposofisk pedagogikk.

Innrammingen på skoledagen og på timene var veldig sterk. *Alle* elleve gangene jeg observerte praksisundervisningen hadde studentene bygget opp timen med samme form, med noen små variasjoner i rekkefølgen. Føringene fra utdanningen – den interne innrammingen – var sterk og entydig. Jeg har disponert denne delen av kapittelet etter denne innrammingen og trekker inn høyskolelærernes kommentarer fra både veiledningen og intervju etter hvert som de er relevante for innholdet som skildres.

Skoledagen på Steinerskolen med vekt på hovedfagstimen

Skoledagen på Steinerskolen er vanligvis strukturert i tre deler. Først på dagen er det en to timer lang *hovedfagstime*. Der undervises det i et emne i 3-4 uker, før man går videre på et nytt. Etter at hovedfagstimen er ferdig har man så gjerne kunstneriske fag, og så avsluttes dagen med praktiske fag. Det var kun hovedfagstimen som høyskolelærerne observerte og kommenterte, så jeg avgrensner meg til denne delen av undervisningen i den videre framstillingen. Hovedfagstimen var gjerne oppbygget i syv deler:

1. Læreren håndhilser elevene velkommen
2. Morgenvers
3. Samtale med elevene knyttet til hverdagsrelaterte hendelser
4. Rytmsk del
5. Bearbeiding av gårdsdagens fortellerstoff
6. Arbeidsstund
7. Fortellerstoff/fortellerstund

Strukturen ble av høyskolelærerne trukket fram som viktig, og som en form man improviserer innenfor. Gunhild sa det slik: ”I hvert fall så må hovedfag ha en veldig klar ordning, og struktur. Og når man har det, så kan man bevege den.” Stine knytter i tillegg denne faste strukturen til det kunstneriske og musikalske i det å være lærer:

Strukturen i timen synes jeg er kjempeviktig, den formen som man kan improvisere innenfor, for meg må den være veldig tydelig. (...) Og det prøver jeg å lære studentene også. For det tror jeg

har noe med det der kunstneriske å gjøre. At det finnes ikke én musiker som improviserer uten å ha et grunnskjema. Og det gjør jeg også, tror jeg, mer fri, mer i stand til å være til stede når jeg har det som en slags bakgrunn. Jeg tror også at jeg har det blikket på at jeg ikke skal f. eks. ha en for lang arbeidsstund eller bli litt for dominerende, som lærer i timen. (Stine, RSH).

Også Veronica trekker inn musikk i beskrivelsen av strukturen:

Hvis du tenker på en slik time, som man kan ta idealer fra et verk, et musikkverk. Det er noen satser som skal ivaretas, og de har hvert sitt karaktertrekk... og det er nettopp det som er vanskelig, å få det til å bli veldig forskjellig. Men nettopp det at hovedfaget er bygget opp av forskjellige satser, det gjør at barna kan tåle to timer i et strekk (Veronica, RSH).

Friheten og det kunstneriske er noe studenten kan tillate seg i hovedfagstimen når han kjenner rammene. Denne strukturelle oppbygningen av hovedfagstimen var felles for alle Steinerskolene og også en struktur høyskolelærerne kjenner og bemerker i veiledningen. Innholdet og temaene i hovedfagstimene jeg observerte, var derimot svært varierte. Jeg fulgte to som handlet om multiplikasjon, en om zoologi (om musvåk, ørnen og kua), en om Jakob og Esau fra Det gamle testamente, Æsops fabler, geografi om fjellformasjoner, en historietime om renessansen og en om norrøn tid. I og med at både studentenes undervisning og veiledningen i etterkant fulgte hovedfagets struktur, har jeg framstilt resten av praksisbesøkene fra RSH kronologisk langs elementene i hovedfagstimen.

1. Håndhilsing

På alle praksisskolene jeg besøkte, startet dagen med at læreren/studenten håndhilser på alle elevene når de kommer inn døren til klasserommet, og det veksles gjerne noen ord. Håndhilsning er ett eksempel på hva Uhrmacher (1993) betegner som *focal activities* eller *focal conditions*, som han etter flere feltarbeid mente var typiske aktiviteter for Steinerskolen.¹³⁷ Begrepene konstruerte han for nærmere å kunne beskrive hvordan denne type aktiviteter bidro til å skape kontakt mellom lærer og elev. Dette var ikke aktiviteter som sto nedtegnet og som var pålagt lærerne, men som like fullt ble utført av alle på ulike måter. Disse aktivitetene artet seg som håndtrykk, hilsener til hver enkelt, ansikt- til- ansiktkontakt, og det å se hverandre inn i øynene. Målet var at alle elevene skulle bli lagt merke til. Gjennom slike aktiviteter antok han at lærerne fikk tilgang på en annen type informasjon om studentenes humør og stemning enn man får på skoler der dette ikke er sentralt (Uhrmacher, 1993). Håndhilsningen ble ikke kommentert i noen av veiledningsmøtene i etterkant. Kanskje fordi det er selvsagt at man gjør dette, eller fordi det foregikk uten noen problemer?

¹³⁷ Håndhilsning er også blitt svært vanlig også i offentlige skoler, blant annet skal skoler som følger atferdsprogrammet Connect håndhilsne. Bare i Oslo er det 31 skoler tilknyttet programmet. (<http://www.connectoslo.no/>).

2. *Morgenverset*

Når elevene har kommet bort til pultene, sier læreren for eksempel ”God morgen 5. klasse”, og elevene svarer ”God morgen (navn på lærer).” Deretter siterer klassen morgenverset mens de ennå står oppreist. For 2-4. klasse ser verset gjerne slik ut:¹³⁸

Guds gode varme sol , gjør dagen lys og klar,
guds lys i sjelens dyp, gir kraft til hånd og fot.
I solens varme glans, ser jeg den livsens kraft
som du o God så god i sjelen min har lagt.
Så jeg kan være arbeidsglad og ivrig til å lære,
fra deg går lys og kraft til deg går all vår takk.

Mens det for 5. klasse-3. videregående ser slik ut

Jeg skuer ut i verden
Og ser hvor solen lyser,
Hvor stjernene de tindrer;
Og stener tynges ned,
Planter livfullt vokser,
Dyr som føler, lever,
Hvor mennesket besjelet
På jord gir ånden bolig;

Jeg skuer inn i sjelen
Som lever i mitt indre.
Guds ånd er det som virker
I sol - og sjelelys,
I verdensrommet ute,
I sjelens dyp der inne, -
Du Guds ånd
Til Deg vil jeg i bønn meg vende
Så kraft til å få lære,
Velsignelse til arbeid
Må vokse i mitt indre.

Anders og Pia var de eneste to høyskolelærerne som kommenterte hvordan morgenverset ble utført. Pia kommenterte en praksis som for henne var ny. Hun hadde lagt merke til at på de fleste skolene la elevene armene i kryss over brystet under morgenverset, noe som ikke står skrevet noe sted. Hun påpekte at poenget var at elevene skulle samle seg, at de ”vet hvor de skal gjøre av hendene” og at de ikke kunne sende lapper eller lignende. Hun bemerket at de like godt kunne ha hatt hendene ned, eller holdt rundt seg selv, men at dette var blitt den praksisen som hadde vokst fram. Hun var nysgjerrig på om studentene hadde plukket dette opp fra undervisningen ved høyskolen eller ved praksisskolene. Anders var i sine kommentarer mer opptatt av formen. Han understreket at morgenverset skulle sies rolig og verdig, men at det ikke skulle være en bønn.

¹³⁸ Oppsettet av versene og ordrette gjengivelsene av morgenversene er hentet fra Bøhn (2010: 296-297). Men med små uviktige variasjoner, (om det var flere *og* eller *hvor*), ble disse sitert også i skolene jeg observerte.

Elevene skulle ikke be, men si, og at målet med morgenverset var en indre samling hvor blikket skulle være verdig og samlet.

3. Samtale med elevene knyttet til hverdagsrelaterte hendelser

Høyskolelærerne forklarte at det å samtale med elevene om hverdagsrelaterte hendelser var viktig slik at “elevene skulle kunne få tømme seg før undervisningen startet”. Kanskje hadde elevene opplevd noe spennende dagen før som de ville fortelle, eller kanskje noe skummelt var skjedd på veien til skolen. Dersom elevene fikk tid til å snakke om slike ting før undervisningen startet, ville det gjøre elevene klare for å konsentrere seg. Selv om dette ble gjennomført i de fleste av besøkene, ble dette ikke kommentert i veiledningen i etterkant.

4. Rytmisk del

Etter at elevene er ferdig med morgenverset og samtalen, starter selve undervisningen, og da er gjerne det steinerskolelærerne kaller *rytmisk del*, inngangsporten til temaet. Den rytmiske delen består ofte av sanger, leker, fløytespill eller lignende hvor elevene er aktive. Ofte er rytmisk del relatert til i hovedfagstimens tema. Jeg observerte for eksempel flere matematikkperioder hvor rytmisk del ble brukt til å øve gangetabellen med rytmepinner og ved tramping og klapping av rytmen i multiplikasjonen de gikk igjennom. I andre perioder ble det sunget eller spilt sanger som var knyttet til hovedfagstemaet på en eller annen måte. I en time om norrøn tid og mytologi ble for eksempel folkedanser og deler av Håvamål brukt. Gunhild gir et eksempel:

Følelselivet vårt, det må også kultiveres. Det må også bearbeides. Og det gjør man ved at man ikke har en rytmisk del som bare er ved siden av for å gjøre det rytmisk, men hvor rytmisk del på en måte utdypes hovedfagsstoffet. Og tar hovedfagsstoffet, temaet inn i et annet felt. Men når man blir eldre så tror jeg man trenger mindre tid til det, for å få gjort det daglig enn når man er yngre. (...)Det er jo fint om rytmisk del er enten relatert til årstid, til en høytid, eller til hovedfagsstoffet. Men på mellomtrinnet, altså fra syvende t. o. m. niende-tiendeklasse, har jeg også brukt rytmisk del til å f. eks. pugge hovedstedene i Europa. For vi bare sier de på remse og rad, og bare si dette her er noe som gir oss litt skjelett og litt ryggrad. Å kunne vite at i Ukraina så er det Kiev som er hovedstaden, og ved at de kan det, så er de litt tryggere. Så har vi brukt rytmisk del, det er bare for å gjøre det, så har vi kanskje lagt det inn i en rap eller inn i en rytme som gjør at vi lærer det. Og så har vi spilt musikk. Jeg har spilt musikk i alle år. Og prøvd å trekke inn andre instrumenter, slik at det ikke blir sånn ensformig, blokkfløyte eller brukt en alt og cello og tenorfløyte, og fioliner og trekkspill, og alt mulig rart (Gunhild, RSH).

I veiledningen ble ofte lengden på rytmisk del kommentert. Høyskolelærerne forklarer at den skal tilpasses alder, men også den spesifikke klassen. Jo mer urolig klassen er, jo lenger skal rytmisk del være, og de yngre klassene har lengre rytmisk del enn de høyere klassene. En student rettfærdiggjorde for eksempel at han hadde en lang rytmisk del ved at det var mange urolige elever i klassen. Rytmisk del skal i følge høyskolelæreren også være variert, så noen av studentene fikk bemerket at delen var for monoton.

5. En personlig bearbeiding av gårsdagens fortellerstoff

En liten del av hovedfagstimene ble satt av til noe høyskolelærerne kalte ”oppheiting”, bearbeiding eller en pedagogisk samtale. For utenforstående kan det virke som elevene gjenforteller hva gårdagens undervisning handlet om. Høyskolelærerne poengterte derimot i flere av veiledningene at dette *ikke* skulle være en tørr opprømsing eller gjenfortelling, men at det skal være plass til elevens personlige bearbeiding av stoffet ”som nå har fått hvile natten over”. Læreren, eller i dette tilfellet studenten, skal få eleven til å delta i skapelsen av fortellingen, og eleven skal oppleve fortellingen på en personlig og aktivt deltagende måte (leve seg inn i). En av høyskolelærerne nyanserte dette og forklarte at deler av bearbeidelsesdelen kunne være repetering av faktastoff, og at formen på denne delen var avhengig av hvilket fag og tema som skulle bearbeides. Fysikk, historie og eventyr blir for eksempel bearbeidet på ulike måter avhengig av hva målet med kunnskapen var. Høyskolelærerne påpeker viktigheten av at studentene må jobbe med å finne gode spørsmål for å få dette til.

For man ønsker ikke gjenfortelling, men det man ønsker er en bearbeidelse av det stoffet som var dagen i forveien. Og jeg må si at noen ganger så har jeg brukt mer tid da jeg var klasselærer, på å komme frem til de riktige spørsmålene i den bearbeidelsesdelen, enn på å forberede meg på fortellingen samme dag. Fordi at spørsmålene i den bearbeidelsesdelen, må være slik at kanskje man tilføyer noe som ikke ble sagt dagen i forveien. Eller at man spør på en slik måte at historien på en måte blir tatt et skritt videre. At det går litt dypere. At man også inkluderer litt: det hendte, hvorfor tror dere det blir slik? At ikke det blir en opprømsing av det jeg fortalte dagen i forveien. At man kan gi muligheten for barna, elevene, ungdommene til å legge noe av sitt eget, til. Og ... når jeg har hatt bearbeidelse, og det har bare blitt en gjenfortelling av det jeg fortalte dagen i forveien, at de bare har husket. Så synes jeg at jeg har hatt en dårlig bearbeidelsestid. Men når jeg kjenner at nå har vi gjort noe med stoffet som vi hadde i går, og når vi går videre, da bruker man den, det veldig viktige arbeidet på en Waldorfpedagogisk riktig måte. (Gunhild, RSH).

Det er også et mål at fortellingen skal skape *indre* og individuelle bilder hos elevene. Disse indre bildene tegnes så ned i læreboken elevene selv lager. Dette gjelder også hvis stoffet omhandler et dyr, eller en historisk epoke.

Hvis da en klasse har hørt et eventyr sammen, så sitter de med noe forskjellige bilder i seg, og det er greit. Og i en oppheiting så vil det til dels komme frem. Og la oss si de skal tegne fra et eventyr, så vil det også komme frem. Og det er i seg selv en viss individualisering, det er en indre billeddannelse. (Hanna, RSH).

Som vi ser skal både elev og lærer forholde seg opplevende og skapende til den kunnskap og det stoffet hun kommer i kontakt med. Dette blir satt opp som i motsetning til mekanisk læring og det å kunne noe utenat. Også her ser vi elementer i steinerpedagogikken som minner om reformpedagogikk. Elevene må oppleve kunnskapen aktivt, ved å selv delta i fortellingen og ved å selv lage lærebøkene. Det å holde igjen noe av kunnskapen, blir også gitt som eksempel på hvordan en kan få fram elevenes nysgjerrighet og individuelle undring:

Og jeg tenker at heller ett klart bilde eller noen klare bilder, tre etter hverandre i en fortelling, så lar du det stå og sender barna hjem. Så sover de på det, og så neste morgen så har du anledning til å åpne litt flere rom, litt flere sånne avdelinger, sidespor da. Som de kanskje lurer på. Men da kommer det fra dem. Da kommer det ikke som en rotete fortelling fra deg. Heller noe som er klart. For den pedagogiske samtalen den er like viktig som fortellingen tenker jeg. Det har vi prøvd å øve på nå i på ungdomstrinnet i den perioden som Jon og jeg hadde nå. Det å holde litt tilbake for at deres undring skal vekkes, hvordan fungerer dette, hvordan virker dette sosialt, hva skulle til for at vi fikk satt i gang denne fabrikk? Hvis du sier altfor mye og alt mulig om hvordan dette har skjedd og alt hva de lurte på underveis og alle overveielser og alle nei de fikk og alt det sånn, litt sånn fort frem, så står noe der og dirrer litt altså.

F: Og så blir det hentet opp dagen etter?

I: Så blir det hentet opp dagen etter. I den samtalen (Stine, RSH).

På samme måte som med fortellingen, er metodene styrt, mens måten man lager spørsmål på og hva man ønsker å fokusere på er fritt og opp til læreren å bestemme. Knyttet til denne bearbeidelsen ble også temaet i veiledningen hvordan man skulle fordele spørsmål. At man skulle legge merke til hvem av elevene som snakker, men spesielt det å lage gode spørsmål, slik at bearbeidelsen ikke skulle bli oppramsende. I sitatet fra Stine kan man se at målsettingen er å holde igjen noe for å fremme nysgjerrighet til stoffet, slik at elevene spør og prøver å sette seg inn i det som ikke ble fortalt. På lavere trinn var fokuset i bearbeidelsen følelser og innlevelse, og det å stimulere, mens det oppover i klassetrinnene ble fokusert mer på diskusjoner knyttet til mulige årsaker og virkninger. Uten at Steiners stadieteori ble nevnt, samsvarer dette med teorien. Målet med bearbeidelsen varierte i tillegg med fag og med hva studenten ønsket å lære bort.

6. *Arbeidsstund*

Arbeidsstundene jeg observerte varierte. Elevene har arbeidsbøker der de gjerne skriver og tegner fra temaet som gjennomgås. Noen ganger skrev studentene opp noen setninger som elevene førte inn i boken sin, andre ganger skrev elevene selv. Det samme gjaldt tegningene. Jeg observerte blant annet en time hvor Gunhild var veldig fornøyd med studentens tegning på tavlen. Hun forklarer:

Jeg satte pris på at hun gjorde det, (...)foran elevene. Og at hun hadde øvd seg på forhånd, var sikker. Men hun gjorde det allikevel på en slik måte at elevene i klassen kunne gå inn i det. Det var ikke så flinkt-flinkt, at en elev ville tenke nei, dette kan jeg aldri. Men det var på elevenes nivå. Og så var den stor, og den var klar. Og hun visste hva hun ville med det. Så det synes jeg på en måte var forbilledlig. Og jeg har jo sett mange tegninger hvor tegningene er ferdig på forhånd. Og som er altfor detaljerte. Og det vil heller lamme en elev, enn til å inspirere en elev, til å gjennomføre eller etterlikne eller bruke den som et forbilde for sitt eget arbeid.

F: Fordi at den er for detaljert, eller fordi at den er?

I: Den er litt for flink. Den er litt for dyktig. Da har læreren brukt kanskje to-tre timer på den, på kvelden i forveien. Og det kan jo være morsomt, for enkelte områder, for et eventyr, for et som ikke skal kopieres, i gåseøyne. Men som et sånt verktøy i klassen, så tror jeg læreren hele tiden må tenke, er den, er dette en inspirasjon? Er det nok områder, slik at eleven kan videreskepe og fullføre tegningen? (Gunhild, RSH).

7. Fortelling og fortellerkunst

I Steinerskolen bruker man sjelden lærebøker, spesielt på lavere trinn. På grunn av dette, består ofte undervisningen (spesielt i Steiners andre aldersstadio) av at læreren forteller om dagens stoff og bruker tavlen til tegning eller illustrasjoner og små tekster. Fortellerteknikk og pedagogiske øvelser hvor studentene lærer hvordan de skal presentere ulikt stoff til elevene er således viktig i undervisningen ved RSH. I veiledningen trakk høyskolelærerne fram elementer som variasjonen i stemmebruk, dynamikk i fortellingen, om man ikke hadde lært seg historien utenat, om den var for lang eller kort, og ikke minst om fortellingen ikke var tilpasset aldersgruppen.¹³⁹ Veronica og Vilde utdyper hva som manglet hos noen av studentene:

Der var det også mangel på... det jeg vil kalle for det musikalske elementet i språket, nemlig det at man får variasjon, du får crescendo, decrescendo... pauser, forte fortissimo og du får pianissimo... det er litt krevende, da! Det er litt avansert fortellerkunst. Men det er noe av det som er mat... noe av det kunstneriske, det er ikke bare det at vi formidler ting, formidler fag, men at det også blir en kunstnerisk og dynamisk opplevelse... og så ser du på det som en massasje av barna sitt, jeg vil si det rytmiske system, da... eller opplevelsen... det blir ofte forfriska når at man er på sitt beste. (Veronica, RSH).

Men med [Nevner navn på student] så hadde jeg kanskje savnet en viss dynamikk. Spesielt kanskje i stemmen. At hun kunne arbeide med den for å få mer liv og variasjoner (Vilde, RSH).

I veiledningen med studentene sine kommenterte både Gunhild, Erik og Veronica at de ikke var fornøyde med fortellingen slik den ble gjennomført fordi den ikke var tilpasset alderstrinnet. Gunhild og Veronica forklarer dette nærmere i intervjuet etterpå.

(...) Ja, det husker jeg godt, fordi fortellingen til vedkommende student da vi var der, var veldig intellektuell, og såkalt objektiv, og tørr, og jeg synes ikke det var en fortelling som gav elevene noe i det hele tatt. Det gav dem sånn konkrete kunnskaper om norrøn mytologi, som de kunne henge noen knagger på. Og som de kunne vite noe om, at Odin har disse to ravnene, og treet heter Yggdrasil osv. Men for at man skal anspore elever i femteklasse, så trenger man å ha også et helt annet bakteppe, slik at disse historiene kan leve med barna, vokse med barnet. Og så kommer jo norrøn mytologi igjen, i første videregående. I Steinerskolens læreplan. Og da ser man på norrøn mytologi ut fra hva betyr det at Odin var ordets kunstner. Hva betyr det at han skapte ordet? Da går man jo bevissthemmessig inn i historien, ut fra en voksen vei. Mens barnet rundt 10 år, trenger en annen formidling av samme litteratur, samme stoff, samme tema. (...) Men det, det er jo faktisk også noe som vi har øvd på i tre år da. Da har vi prøvd å øve, hatt pedagogiske øvelser hvor f.eks. oppgaven har vært, hvordan forteller du om en plante i femteklasse? I sjettklasse? Hvordan forteller du om en plante i andreklasse? Hvordan forteller du om en plante på videregående? (Gunhild, RSH).

Begge to var ganske dyktige, på en viss måte, de husket ting og hadde styr på det å formidle, men de holder det i en litt rasjonell stil, som en opplysningsstil... og den andre var da i en sjettklasse som jeg var hos nå, noen dager før, og der var det botanikk... og der skal det ikke bare være opplysning om plantene... hun hadde mange interessante opplysninger, så det sto seg for så vidt, det da, men... den fortellerkunsten var ikke på sitt høyeste hos noen av dem. Og det ser jeg jo på... ja, de har ikke trent nok enda, de klarer ikke å slippe seg. Men begge to tok jo imot den tilbakemeldingen og sa ”ja, jeg vet det er noe jeg skal trene på” (Veronica, RSH).

¹³⁹ Steiners aldersstadieteori/utviklingsdidaktikk er beskrevet i kapittelet om pedagogikk og antroposofi.

Siden elevene ikke har bøker, er det læreren selv som må finne det som er karakteristisk ved temaet hun ønsker å formidle. Stine forklarer:

Ja. (...) så er det å finne det som er karakteristisk. Det er det som er det viktigste. (...) Som regel så har du masse stoff som lærer. Masse bøker. Og jeg pleide å si så mye hadde jeg, så mye satt jeg igjen med, ikke sant, neste gang så hadde jeg dette, og så gjør jeg dette her mange ganger helt til jeg har det som er en dråpe som hele verden synes i, (latter) eller hele temaet synes i da. Og det er det ikke noen god oppskrift på, det er bare å lete seg frem det bildet som er mer enn seg selv. Som er talende. For eksempel nå skal jeg ta litt store barna her da, både taler til et eller annet i deres følelser, men som også vekker interessen og undringen deres og tenkningen deres (...) så når de drar ut i praksis så sier jeg hør nå godt etter, det er ofte lettere å fortelle videre en fortelling som du har hørt, altså de blir begeistret for en pedagogisk situasjon, som en del av dem har opplevd. Noen har funnet det fra tekst Jeg jobber jo også veldig mye med å hente tekst, altså hente fortellinger utav tekst. Det er jo det, de fleste nå kommer til å gjøre, det er å finne en tekst, lete gjennom en bok, og levendegjøre det. (Stine, RSH).

Det blir understreket at fortellingen skal gjenspeile lærerens personlige bearbeiding av stoffet, og spesielt på lavere alderstrinn skal det ikke bare være gjengivelser av fakta. Historien skal fortelles på en slik måte at elevene kan leve seg inn i stoffet. Læreren skal ”gjøre kunnskapen til sin egen”. Samtidig bygger dette også på overleveringer og tradisjoner. Dette er et dilemma som ofte ble tatt opp. Anders utdyper:

Nei det er sånn når man begynner, så er mange er ganske tomhendte og uten erfaring og sånn, og så vil man da gjerne ha oppskrifter. Og hvis man da bruker bare alle disse oppskriftene blindt, at i annen klasse og tredje klasse så har man Frans av Assisi, og det gjør man sånn og sånn, og så gjør man bare det helt ureflektert. (...) Det står jo og faller med at den enkelte lærer, virkelig trenger inn i det man underviser i. Og først da, når man vinner et sånt selvstendig forhold til det, så kan det bli inspirerende for andre. Og ikke bare hvis man på en sånn utvendig måte bare liksom støtter seg på tekster og gjengir liksom etter boken, så å si (...) Og det er klart at Steinerskolen den har en tradisjon, den har en, en arv. Men hvis det bare blir med å gjenta og gjenta det som har vært, så trutner det, og så dør det. Altså, så det er å finne en fornyelseskilde. Våge og ha mot til å gjøre noe, noe ukonvensjonelt, det er veldig vesentlig. (...) hvordan man kan da være nyskapende i Steinerskolens ånd. Fordi at steinerpedagogikk, det kan ikke være hva som helst, at man liksom tar litt fra Marx og litt fra indremisjonen og litt fra Darwin osv og rører sammen i en gryte og kaller det steinerpedagogikk. Det er klart, det går ikke. Det kan ikke være hva som helst. Men det må heller ikke være en repetisjon av gamle Steinerskoleresepter. Som man ikke selv har et produktivt forhold til. Så, å finne da dette, å bli skapende i den samme ånden, men altså fornying, da kan det gå videre (Anders, RSH).

Som vi har sett hos høyskolelærerne i pedagogikk ved HiO, er også Anders opptatt av å ikke overlevere ferdige ”oppskrifter». Forskjellen fra HiO er at Anders i større grad starter med en tradisjon og en oppskrift, som studentene i neste omgang må gjøre til sine egne. Utsagnet i sitatet over kan slik minne sterkt om forholdet mellom tradisjon og frihet slik Berger og Luckmann (2011) uttrykker det.

Oppsummert kan man si at fortellingen er styrt på den måten at den må tilpasses alderen til eleven, at læreren skal finne fram til det karakteristiske ved temaet (det enkelte kaller “eksemplarisk undervisning”, se for eksempel Klafki, 1979), men at friheten gjelder hvilke kilder,

eller hvilket bilde det legges vekt på, og måten dette gjøres kunstnerisk på. Jon vektlegger også fagenes betydning for fortellerstilen:

Det er nok slik at lærerens fortellerteknikk på Steinerskolen har to parametere som man forholder seg til. Det ene er *elevens alder*, slik at man har en ide om ulike fortellerstil knyttet til hvor gamle de er: Å fortelle mer billedlig i de første årene, at du betoner årsak og virkning nærmere puberteten, at du har en faktisk ganske spennende fortellertypologi som går på metaforer og analogier osv. over til logisk kausal tenkning og videre over i sosial etisk tenkning osv. Slik at du har jo et spennende fortellerrepertoar. Og det andre er *fagene*, altså at de ulike fagene inviterer til ulike fortellerstiler... det er noe vi jobber med her i lærerutdanningen, at vi over studentene og lærer dem så å si ulike fortellermessige og dramaturgiskdidaktiske teknikker, rett og slett. Jeg synes dette er et veldig, veldig spennende område. Hvorfor vi gjør det? Det handler jo om at... jeg tror at begrunnelsen dypest sett er et etisk forsøk... altså, at kunnskapen ikke er noe som står i en bok og som læreren og barna så å si forholder seg til som uttrykk som noen øvrigheter har kommet og sagt at dette må læres, men mer at kunnskap er noe som lever i relasjonen mellom lærer og barna, den er tilstede der og da og... gjennom fortelling... for det første så får du alt det som er knyttet til narrativene... du forbinder deg med det... og det blir en helt annen etisk relevans i en slik type måte å legge frem kunnskap på... og det andre er jo at det er både er naturlig og skjer hele tiden, at læreren relaterer fortellingen til hva som skjer, nyhetene på skolen, i klassen, det enkelte barn... barna kommer inn der en... det er en del av den fortellerkulturen, det er en samtalekultur... (...) Du forteller en dag og så sover man på det og så har alle fått muligheten til å leve litt med det på hver sin måte og så neste dag, så drøfter man det... slik at det er en fortellerkunst og samtalekunst som henger sammen (Jon, RSH).

Gode overganger, se elevene, ha god ledelse og å være godt forberedt

Et tema som gikk igjen i mange av veiledningene var overgangen mellom de ulike elementene i hovedfagstimen. Kvaliteter og stemninger skal være forskjellige og dette skal markeres. Eksempler høyskolelærerne gir i veiledningen, er at man kan tenne lys når man går over i en fortellerstund, så slukke det når man er ferdig. I rytmisk del kan man rydde vekk pultene, og under morgenverset kan elevene ha hendene over kryss. Mange ber studentene observere hva øvingslærer gjør for å markere overganger. Noe som gikk igjen i veiledningene var det at studentene ble bedt om å se alle elevene.

L: Men er det noe spesielt som *du* ser etter, når du går ut nå i andreklassen?

I: Ja, hvor mye de ser barna, blikket, selvfølgelig alt det andre også, om de er forberedt, om de kan navna på barna... hvordan de står i klasserommet... det har mye med det å gjøre, men så kommer jo dette med å oppøve et blikk, dette med observasjon og iaktakelse, det er en veldig viktig del av andreårspraksis, vil *jeg* tro, det ser jeg i alle fall veldig sterkt etter... Ser de barna som er der, også de stille? Ikke bare de bråkete. Hmm... det vil jeg si. Og så er det en hel del generelle ting, dette med å være forberedt og... å ha en noenlunde brukbar dialog med barna, at de ikke overser dem eller skriker til dem eller (...) hvis de for eksempel ikke i det hele tatt lytter til barna, eller får med seg det som foregår... eller er elendig forberedt... det skjer av og til... (...) Og så er det noen som ikke klarer, slik som hun gjorde i dag, å være myndige. De blir nesten som bitte små mus. Ingen kontakt med klassen (Erik, RSH).

Et tips som flere fikk for å bevisstgjøre seg dette, var å se for seg ansiktene til alle elevene for han eller hun la seg. Dette er noe som Steiner også anbefaler i sine tekster. Erik og Gunhild nevner også andre sentrale tema som de er spesielt opptatt av å se etter når de er på besøk:

Noe som jeg synes er veldig viktig, er å se om studenten har nærvær i klasserommet. Og om, om studenten er til stede i det han eller hun gjør. Og om hun eller han klarer å inkludere hele klassen. Om studenten bare underviser til høyre eller til venstre, første rad, eller om vedkommende klarer å ta inn de som sitter på bakerste rad. Det er liksom en sånn første ting som man må ha som en evne, og som en ferdighet som lærer. Det er et viktig punkt. Og så ser jeg på om vedkommende kan det man skal undervise. Om han har ervervet seg kunnskap, og er fri i det fagområdet. Og så ser jeg på om undervisningen puster. Om det er bevegelse, at det er mulighet for konsentrasjon, for å slippe litt løs, for latter, for en pause. For stillhet i klasserommet, for, at tingene beveger seg. Og at ikke timen er ensformig og tung å delta i. (...) Og da prøver jeg å være litt elev. Kjenne litt på eleven. Og jeg liker ikke å sitte rett foran studenten. Slik at hun eller han ser rett på meg. Men på siden. At jeg blir en del av klasselandskapet. Men samtidig, når alt det er sagt, som er store krav, så har jeg også med meg, hvis det skorter på noen eller deler av disse områdene, ser jeg at denne studenten har et utviklingspotensiale som kan gjøre noe med, med de områdene som eventuelt skulle være svake. Og når jeg ser det, så vil jeg ikke si at en student ikke har bestått. Men jeg vil jobbe da med studenten etterpå. På de områdene (Gunhild, RSH).

Oppbygningen av praksisperiodene

Høyskolelærerne understreker at ansvaret til studentene økes gradvis, og de veileder dem derfor forskjellig avhengig av når i løpet de er ute på besøk. De besøker studentene sine to ganger mens de er ute i grunnskolen; først på våren i 2. trinn, og så på våren i 3. trinn. Det første året av Steinerskolens lærerutdanning skal studenten i praksis stort sett bare observere øvingslæreren og ytre forhold rundt undervisningen. For at studenten skal forstå hvordan timen er oppbygd og overgangene mellom ulike deler i timen, ønsker praksisansvarlig at øvingslærer skal undervise første del av perioden, slik at studenten kan iaktta hvordan læreren har prioritert og langt ting fram. Ved andre og tredje trinn overtar studenten selv gradvis undervisningen. Veronica forklarer:

Første gangen de er i praksis, får de se mye på læreren som underviser og så gir de et lite bidrag....som en liten fortelling eller et vers eller lek eller....så de får prøve å være frempå...men det er ganske lite, men da orienterer de seg om..."hva er en skole, hvordan er den bygget opp" så i tråd med det praksisopplegget vi har, så er det liksom ned i det fysiske, det ytre i forholdene, de legger merke til i denne perioden

L: Når du sier "ytre", tenker du på i klassen eller i...

I: ... overalt! Hvordan gjør de med hensyn til ustyret sitt? Deler de ut? Har de det i veskene sine? Hvordan er det med meldebøker? Nå går jeg inn på kommunikasjon, men den ytre ordningen man har....og skolen i sin helhet, hva er historien? Hvordan har den kommet til og ligget der? Arkitektur, hva har man prioritert? (...) Om høsten, da får de litt mer oppgaver, (...) Og da i samråd med klasselæreren, så velger de oppgaver de skal ha(...) mange får da begynne å fortelle noe. Og da gjenspeiler jo det seg i praksis om høsten i andre klasse, det de har øvd på i første klasse... nemlig fortellerøvelser, hvor de øver på å stå frem og fortelle og formidle en fortelling uten manus... prøve å få frem det vesentlige (...)Vår-halvåret i andre klasse, da skal de ta ansvar for en uke med hele hovedfag... den første gangen i timen... pluss noen fagtimer også.

L: Er det noen spesielle hovedfag, eller er det avhengig av...

I: Det er avhengig av hvor de kommer. Så da er det gjerne slik at de er med litt i klassen først og ser hvordan læreren underviser og hvordan klassen... har det med rutiner og vaner. Så nå legger vi mer vekt på det aspektet at de skal kunne samhandle med en klasse... som jo er noe veldig avansert! Både holde styr på det å fortelle og holde alle i ånde, og det å klare å skape en sånn lang time og deler av timen og overgangen mellom timene... det er jo det som er vanskeligst for en lærer synes jeg å se etter mange praksisbesøk. Så det er jo ikke noe vi tror at de kan få til i løpet av en uke, men de får prøvd det, de får kjenne på hvor problematikken ligger.(Veronica, RSH).

Senere i intervjuet oppsummerer Veronica progresjonen, men denne gangen knyttet til Steiners legemer/vesensledd:

De må bry seg om hvordan de vil ha det i klassen,... lysforholdene... om de vil trekke for litt eller om de vil ha lyset på eller av eller hvordan... alt det ytre fysiske som omgir dem i undervisningen... de må bry seg om det med rytmene, hvordan de legger det opp... det sjelelige samspillet, dynamikken i mellom elevene i klassen... og så står de der nå og skal gjøre det da... i menneskevesenet... altså, hvis vi tenker vi har hatt det fysiske, det eteriske, det astralt sjelelige... så er det *jeg*, jeget som er individualiteten som står og tar hånd om det hele. Så nå skal jo *de* gjøre det som kanskje er det... kanskje kalle noe *jeg-aktig*... det må knyttes sammen og gjøre til en helhet. (Veronica, RSH).

En annen av høyskolelærerne, Erik, sammenligner en lærer med en kunstner som må kunne en disiplin med det det innebærer av basiskunnskap før han eller hun kan få utfolde seg individuelt.

Og det er jo noen studenter... som misforstår, synes jeg, det kunstneriske. De mener at det kunstneriske er fra dag én... å kunne utfolde seg fritt og gjøre hva man vil. Og det er det jo ikke. Det kunstneriske er også en *disiplin*... man skal kunne male, må kunne beherske penselen og fargepaletten *før* man skal kunne utfolde seg. Og det gjelder jo både i... barneskolen... altså i opplæringen... vi ser at mange av de bildene de maler på Steinerskolen likner veldig på hverandre. Det er fordi de er *styrt*. Læreren sier ikke "mal en sol" og trekker seg tilbake, men læreren sier ofte "nå begynner dere med XXX" og bygger det opp med barna, veldig disiplinert. Og egentlig gjør vi liknende ting i utdanningen, at de første årene så må de gjennom noe øvende... og så i tredjeåret så *skal* det være sånn at de skal kunne utfolde seg litt mer. Men da må de ha grunnbegrepene og da må de vite litt... og øve seg litt i iakttakelse og alt det der (Erik, RSH).

Først ved slutten av tredjeårspraksis kan studenten selv ta valg og begrunne dem, mens de tidligere har observert og imitert øvingslærer. Dette begrunner Erik med at både lærerstudenter og elever først må lære håndverket gjennom imitasjon, før de er kvalifiserte til å lage individuelle uttrykk. En slik måte å tenke opplæring på minner stekt om Schöns (1987) celliststudent. Celiststudenten blir først i en rekke leksjoner bedt om å imitere mesteren ved å gjenta eksakt samme fingersetting, strøk og betoning. Etter flere leksjoner hvor studenten til slutt får dette til, blir han overrasket over å så å bli bedt om å finne sitt eget uttrykk. Opplæringen skisseres som en prosess med øvelse, diskusjoner om teknikk, refleksjoner over hvordan noe ble gjort (også for å forsøke å komme fram til et felles språk om dette) og så til slutt studentens personlige inntreden i en tradisjon.

Oppsummering RSH: Innlæring, så refleksjon og frihet. En utvidet forståelse av mesterlære

Oppsummerende kan man hevde at felles for veiledningene ved RSH var ideen om at sterk intern innramming gir frihet til å improvisere. Studentene holdes litt tilbake i begynnelsen, men så slippes det individuelle gradvis fri. Man har felles syn på eleven og læring (eleven som aktiv deltagende i læringen og i konstruksjonen av kunnskapen), felles syn på metoder og en felles struktur av hovedfagstimen, men friheten ligger i utvelgelsen av stoffet, hvilke bilder man legger vekt på i fortellingen, hvordan man bearbeider dette etterpå og slik går videre med fortellingen.

Den eksterne innrammingen av undervisningen var ikke synlig i disse observasjonene, noe som kan tolkes som at den var svak.

Som påpekt i kapittel 3 er det omdiskutert hva som ligger i begrepet mesterlære. De ulike mesterlæremodellene skiller seg fra hverandre blant annet i forhold til graden av selvstendighet og medvirkning som den som opplæres sies å ha. I forholdet mellom tradisjon og individ har enkelte karikerte mesterlæremodeller blitt skissert som en svenn som kopierer en mester, mens andre vektlegger ulik grad av individuelt uttrykk (Schön, 1987; Nielsen og Kvale, 1999; Lave og Wenger, 1991 og 2003; Jensen 1999; Moore, 2004; Skagen, 2009; Handal og Lauvås, 1999).

Opplæringsformen ved RSH har likhetstrekk med ulike former for ”stillasbygging” eller ”modellbygging” hvor tanken er at en eller flere mestere støtter lærlingen slik at vedkommende får til mer enn han eller hun hadde klart på egenhånd (for eksempel skildret av Bruner og Vygotsky i Imsen, (2005: 328) eller Bandura i Jespersen (1999). Muligens har RSHs opplæring også visse fellestrekk med den offentlige lærerutdanningen i Washington (UW) som Riksaasen (2007a) sammenlignet med praksisundervisningen ved NTNU. Hun fant at disse to utdanningene hadde ulikt syn på læring og ulikt syn på hva som var god veiledning. I motsetning til sin egen lærerutdanning, fant hun at i Washington stod modell-læring og ”stillasbygging” sterkt. I det hun kaller Vygotskys ånd samarbeidet studentene med veilederne om undervisningen og studentene kunne observere og lære av noen med mer erfaring og slik utnytte “den nærmeste utviklingssonen.”¹⁴⁰

Høyskolelærerne ved RSH beskrev prosessen i opplæringen av studentene ved at studentene først måtte ha gjennomgått en opplæring i arbeidsmetoder og hvordan strukturen til hovedfagstimen skulle se ut for de fikk individuell frihet til å improvisere, noe som kan minne om Schöns (1987) beskrivelse av opplæringen til en cellist. Som man kan se, er imitasjon sentralt i opplæringen slik den her skildres, men bare fram til studenten har nådd et visst nivå.

At tenkningen om opplæring kan være inspirert av opplæring i musikk og kunst, var også synlig i ordforrådet hos flere av høyskolelærerne. Læreren ble karakterisert som en

¹⁴⁰ “Den nærmeste utviklingssonen” eller “den proksimale utviklingssonen” er et sentralt begrep hos Vygotsky. Begrepet beskriver området mellom det en elev kan klare på egenhånd, og det eleven ikke kan greie selv med hjelp. I dette området er læreren eller personer som kan mer enn barnet selv, en form for “medierende hjelper”. Etter å ha blitt veiledet tilstrekkelig vil barnet til slutt greie tingene på egenhånd, og har flyttet grensene for hva det kan klare alene. Dette synet på læring skiller seg for eksempel fra Piaget, som i større grad vektlegger eleven eller studentens biologiske modenhetsnivå. Se også kapittel 5.

undervisningskunstner, forholdet mellom hovedfagstimen og lærer ble karakterisert som en musiker med et grunnskjema, hovedfagstimen som et musikkverk, og også rytmisk del i hovedfagstimen kan karakteriseres som et utvidet musikkbegrep. Også det at fagene er disponert i timeplanen i løpet av en dag, med teoretiske fag først, så øvelsesfag og kunstneriske aktiviteter, for så å avslutte med praktiske håndverksfag eller gymnastikk, beskrives som en ”dagsrytme”. Fra kapittel 5 kan man her kjenne igjen Steiners tanker om undervisningen, og Nobel (1991) og Mansikkas (2007) vektlegging av Goethe og Schillers inspirasjon.

I besøkene der jeg var til stede, var det i stor grad refleksjon over hvordan Steiners metoder ble brukt, som kanskje kan karakteriseres som refleksjon over ”teori”. Samtidig observerte jeg ikke under disse besøkene, kritikk, eller kritisk refleksjon over Steiners tanker og ideer. Høyskolelærerne hadde klart for seg hva de skulle se etter ved besøkene. I og med at Steinerhøyskolelærerne og grunnskolelærerne i større grad har en felles forståelsesramme i forhold til aldersteori, metode og strukturen i timen, er høyskolelærerne kanskje ikke redde for å legge seg borti det metodiske opplegget studentene har planlagt sammen med øvingslærer?

En tolkning av praksisopplæringen ved RSH er at det er lite rom for egne tanker om undervisning. I lys av Berger og Luckmanns teori (2011) kan dette derimot forstås som at opplæringen ved RSH er institusjonalisert på en slik måte at studentene først skal internalisere en tydelig og fast tradisjon. Det er denne faste tradisjonen som gir studentene en bakgrunn, en tradisjon, som i neste omgang kan frigjøre tid og tankevirksomhet til innovasjoner når det gjelder utvelgelsen av fagstoff, skapelsen av fortellingen og det å se elevene.

På HiO er forholdet mellom bakgrunn og forgrunn svært annerledes. Også her gir jeg først en tykk beskrivelse av undervisningen, før jeg diskuterer funnene i lys av teori.

Praksisperiodene ved HiO: Svak innramming med individuelle valg og begrunnelser

Høyskolelærerne fra HiO besøkte studentene i praksis de tre første årene. Jeg var på besøk i praksis med seks høyskolelærere ved til sammen åtte praksisskoler. Dette var faglærere i matematikk, norsk, RLE, samfunnsfag- og naturfag. Studentene fra HiO var som oftest plassert tre-fire studenter i samme klasse hos én øvingslærer. Høyskolelærerne måtte derfor observere en hel skoledag for å se alle studentene undervise. Veiledningen foregikk i etterkant av dette, og også her deltok både øvingslærer og høyskolelærer.

Undervisningen på de offentlige praksisskolene var svært variert. Et viktig element i Kunnskapsløftet er på forhånd bestemte kompetansemål, men der de lokale praksisskolene selv kan bestemme på hvilken måte disse skal realiseres, og hvor nasjonale prøver kan fungere som en slags kontroll i etterkant. Den eksterne kontrollen eller innrammingen er slik svak i forkant, og sterk i etterkant. Vi besøkte flere såkalte baseskoler med åpne kontorlandskap hvor elevene ikke var oppdelt i klasser, men i ulike grupper på 15, 30, 45 og 60 elever avhengig av undervisningsformen. Vi besøkte skoler med aldersblandende klasser, noen som hadde satset mye på IKT og brukte smartboard (elektronisk tavle) i stedet for vanlig tavle, samt skoler som var tilknyttet atferdsprogram som Connect,¹⁴¹ PALS,¹⁴² eller program mot mobbing som Olweus.¹⁴³

I motsetning til Steinerskolene var ikke timene delt inn i faste elementer. Ved starten på skoledagen var det noen skoler hvor studentene håndhilste på elevene, men oftere ble klassen samlet i klasserommet hvor studenten noterte ned fravær. Etter dette, underviste studenten ved hjelp av ulike selvvalgte metoder, og så ble gjerne timen avsluttet med en arbeidsøkt. Oppleggene fra HiO kan grovt deles inn i tre varianter: 1) De fleste studentene leverte et veiledningsdokument til høyskolelærere der de i samarbeid med øvingslærer hadde bestemt metoder og tema selv, og hvor høyskolen i liten eller ingen grad hadde lagt flere føringer for undervisningen. 2) I opplegget ”språk og læring” hadde høyskolen gitt føringer på fag og tema som skulle gjennomgås. 3) Noen få studenter på 3.trinn hadde et opplegg der de skulle vise fram en bestemt metode brukt i sine spesialiseringsfag. Felles for disse tre oppleggene, var at det var en

¹⁴¹ På utdanningssetaten for Oslo kommune står det oppgitt at 31 grunnskoler er tilknyttet Connect (06.08.10). Prosjektet Connect har som mål å redusere sentrale atferdsproblemer blant annet gjennom å styrke læreren som klasseleder, bedre elevenes læringsutbytte, styrke samarbeidet med elevenes foresatte, og resultatoppfølging av den enkelte skole <http://www.connectoslo.no/>.

¹⁴² <http://www.atferdssenteret.no/informasjon-om-pals-modellen/category/161.html>

¹⁴³ På utdanningssetaten for Oslo kommune står 44 grunnskoler i Oslo tilknyttet Olweusprogrammet. Dette er et program for å redusere mobbing og antisosial atferd i grunnskolen.

http://www.utdanningssetaten.oslo.kommune.no/satsingsomrader/arbeidsmiljo_fritt_for_mobbing_vold_og_rasisme/mobbing/olweus/

svak innramming fra høyskolens side. For å få fram nyanseforskjellene har jeg strukturert teksten etter disse tre oppleggene. I eksemplene nedenfor skal jeg vise litt av variasjonene i undervisningen og hva høyskolelærerne var opptatte av.

Veiledningsdokument

Flere av praksisbesøkene for studentene som gikk på 2. og 3.trinn, var ordnet på den måten at studentene hadde utarbeidet et veiledningsdokument med plan for timen som høyskolelærer fikk tilsendt noen dager før besøket. Noen av skjemaene hadde overskriften *hva, hvordan og hvorfor*, hvor innholdet i timen, metodene de kom til å bruke, samt begrunnelsen for hvorfor de hadde valgt dette ble beskrevet. Andre hadde et mer detaljert skjema inndelt i *elever, innhold, mål, arbeidsmåter/organisering* samt *vurdering av elevene* (Inspirert av den didaktiske relasjonsmodellen, jfr. kapittel 5). Flere hadde føyd til en rubrikk hvor de poengterte hva de ønsket veiledning på. Med et slikt opplegg fulgte jeg høyskolelærerne Magnus og Christin på tre ulike skoler. Jeg gir en detaljert beskrivelse for å vise at variasjonen er stor både i valg av metoder og i hva som ble gitt tilbakemelding på etterpå.

Magnus var faglærer i RLE ved HiO. I praksisbesøkene observerte vi undervisningsopplegg i religion (RLE), men også kroppsoving, matematikk, engelsk og norsk. Variasjonen i timene han fulgte, kan oppsummeres gjennom tre eksempler. På den ene skolen var temaet kristendommen i middelalderen. Studenten hadde lagt opp til tradisjonell undervisning med bruk av lærebok. Elevene i denne sjetteklassen leste først høyt, så stille fra læreboken, deretter svarte de på faktaspørsmål bakerst i kapitlet. Timen ble avsluttet med gruppearbeid knyttet til filosofiske spørsmål som ”Når er det bra å ha makt?” I matematikktimen brukte studenten konkrete som en brusflaske og en bøtte for å illustrere volumenheter, før hun gikk over til å sette opp en tabell på tavlen for omgjøring fra liter til dl og cl. Deretter gjennomgikk hun og elevene sammen noen eksempler i plenum på tavla. Til slutt fikk elevene utdelt et ark med oppgaver som de skulle arbeide med individuelt. I en time som handlet om jødiske høytider satt alle elevene i en ring på gulvet. Lærerstudentene sendte rundt et fat, en kalott, en syvarmet lysestake og bilder. Med utgangspunkt i gjenstandene hadde studentene og elevene en samtale om disse, og om de kjente til noen jødiske høytider. Etter hvert spør lærerstudenten om noen husker fortellingene de har hatt tidligere. Elevene nevner Josef og brødrene, Abraham, Isak og Anne Frank. Studentene gikk så over til å fortelle om de ulike jødiske høytidene uten bruk av manus, og kobler historiene med gjenstandene. De avslutter timen med å spørre om det var noen som lærte noe nytt.

Magnus ga ofte faglige innspill under veiledningen av studentene, både i sitt eget fag, og i andre fag som engelsk og norsk. Han var opptatt av klasseledelse, hensikten med timen, at studentene var trygge og at de hadde en fin måte å snakke med elevene på. Han diskuterte også med studentene om valg av metoder/didaktikk flere ganger. Studentene som underviste i RLE fikk forholdsvis lik tilbakemelding. Momentene som ble tatt opp var faglige kommentarer, klasseledelse, hensikten med timen og valg av metode. Klasseledelsen ble beskrevet som god, timen som ryddig og strukturert, og det ble kommentert at studentene hadde en fin måte å snakke med elevene på. Begge studentene fikk spørsmål om hvorfor de hadde valgt høytlesning og mye bruk av lærebok. Det ble diskutert om det fungerte bedre i små grupper, og om man burde notere noen stikkord på tavlen underveis, slik at alle fikk med seg det viktigste. Det ble også en diskusjon om hensikten med timen og hvordan man kunne knytte temaet til noe kjent. Studentene som hadde matematikkundervisning, fikk litt ulik tilbakemelding. En student fikk tilbakemelding på at timen var god, at hun var visuell og systematisk og hadde god klasseledelse. En annen student fikk tilbakemelding på at quizen var gøy, at hun hadde god tavlekontroll og at det var bra hun tok opp ting elevene spurte om, samt at hun virket trygg. Jeg spør han i intervjuet hvorfor han fokuserte på det han gjorde:

Som RLE-lærer i skolen, så er du spent opp mellom to helt motstridende føring, det ene er at det skal være ikke-forkynnende og at man ikke skal drive religiøs involvering. Og på den andre siden så skal undervisningen ikke være tørr og teoretisk. Den skal være engasjerende, den skal være utfordrende, den skal være t. o. m. eksistensielt utfordrende, og dermed så blir du antakelig veldig bevisst på...dermed så reagerer jeg veldig når jeg møter den typen lærebokstyrt undervisning som jeg møtte på...

F: Mm. Så det er ingenting som noen har sagt til deg, at du skal se etter?

I: Sikkert det også. Ja. Variasjon. ... noen har sikkert sagt det også, men der tenker jeg, altså som akademisk lærer i RLE, så ligger det i...hva skal vi si, den profesjonelle ryggmargsrefleksjonen å se etter (Magnus, HiO).

Magnus begrunner altså fokuset han hadde i veiledningen med den fagbakgrunnen han selv har, selv om "noen sikkert har sagt at han skal se etter variasjon".

Christin er matematikklærer, og med henne observerte jeg tegning, matematikk og en time som bare ble kalt "arbeidsplan". I matematikktimen var hele 5. klassetrinn delt inn i grupper avhengig av faglig nivå. Her hadde studentene og øvingslærer ansvar for hver sine grupper. Dagen ble avsluttet med at elevene jobbet individuelt med en arbeidsplan med fag som norsk, matematikk, naturfag osv. Dette var et eksempel på et besøk hvor høyskolelærer nesten ikke så studentene undervise, men hvor studentene i hovedsak veiledet elevene mens de jobbet individuelt. Veiledningen i etterkant fokuserte derfor på om studentene hadde respekt for elevene, turte å være voksne, at de var godt forberedte og at hun kunne se at de likte å være lærere. I intervjuet i etterkant utdypet høyskolelærer mer om hva hun pleier å gjøre:

Har du noen sånne faste ting du ser etter, eller?

I: Det som jeg har prøvd, altså det som jeg har sett, det er at det som er viktig er å plukke frem de tingene som de fikser bra synes jeg. Altså det å være kritisk, da ser jeg at de kommer i forsvarsposisjon. Den som kommer mest i forsvarsposisjon er nesten øvingslæreren. (...) Og det har jeg sett på flere steder at du skal være veldig forsiktig.(...)Altså, det er litt sånn... at de har noen aktiviteter, og de gjør noen ting. Hva er hensikten med det de gjør? (...)

F: Ja at de kan tenke over hvorfor de gjør de tingene...

I: Hvorfor de gjør tingene, altså at målsettingen for timen er litt uklar. (...)Det andre har vel vært det, at når de har hatt matematikk, så er det jo noen av disse studentene som har hatt veldig mye tavleundervisning. Altså vært veldig glad i å stå ved tavlen og det er sikkert all right det, men det har tatt veldig mye tid. Og så er det en ting som jeg ser flere grupper har gjort, det er at de har hatt et sånt reserveopplegg, altså hvis elevene blir ferdige, så skal de øve mer.(...). Da skal de ta opp læreboken og så skal de fortsette. På et eller annet sånn. Ikke sant. Og da er det igjen fem eller 10 min. igjen av timen. Så tar jo ikke elevene, de tar jo ikke opp disse bøkene. Så de har lagd et reserveopplegg for en time som ikke funker (Christin, HiO).

Christin er spesielt opptatt av hva målsettingen med timen er. Oppsummert var variasjonen hos Christin og Magnus stor både når det gjelder valg av metoder og hva det ble gitt tilbakemelding på. Studentene i samarbeid med øvingslærerne kunne velge det opplegget de ønsket og få tilbakemelding på dette. Selve veiledningsdokumentet var et krav, men likevel ikke noe det ble spesielt lagt vekt på i veiledningen. Innrammingen fra høyskolelærernes side er her svak.

”Språk og læring”: Sterkere innramming fra høyskolens side

En annen måte samarbeidet høyskole og praksisskole ble løst på, var gjennom et opplegg som ble forsøkt ved 1. trinn på HiO mens jeg var til stede, som ble kalt ”Språk og læring”. Dette var et samarbeidsprosjekt mellom fagene matematikk, pedagogikk og norsk hvor øvingslærerne også var trukket inn. Her hadde alle 1. trinnstudentene forberedt et undervisningsopplegg før de dro ut i praksis. Høyskolelæreren som var på besøk skulle derfor observere både et norsk og et matematikkopplegg. Høyskolelærerne Einar, Jørgen og Julia var alle tre på besøk ved slike språk- og læringsopplegg. To av dem var matematikklærere og en var norsklærer. Jeg observerte til sammen fire slike opplegg. Det var også pedagogikklærere ute i grunnskolen i forbindelse med dette opplegget, men disse fikk jeg ikke observert.

Einar forklarer at studentene på et før-praksismøte avtaler med øvingslærer hva de skal vise fram for høyskolelærer. Deretter har studentene en ukes arbeid med dette opplegget på høyskolen. Her får de en kort veiledning av høyskolelærerne i alle tre fagene. Formålet fra høyskolens side var at man skulle få litt mer sammenheng mellom ”teori” og ”praksis”, sier Einar, og at studentene skulle merke at noe av det man gjør på HiO dreier seg om ting som de gjennomfører i praksis. Studentene skulle også her lage et veiledningsdokument hvor de skulle sette opp tema, didaktiske forutsetninger og lignende. Verken metode, tema eller nivåtilpasning var forhåndsbestemt fra høyskolen, men fagene skulle være norsk og matematikk. I en tredjeklasse hadde grunnskolen

tilrettelagt dagen for besøket slik at undervisningen bestod av to timer norsk og to timer matematikk. Grunnskolen var en såkalt IKT-skole. I norsktimen fortalte studentene først en historie som handlet om svartedauden, elevene leste så om dette i læreboken, skrev en fortelling og lagde tankekart. Studentene som underviste i matematikk brukte smartboard med bilder, lærebok og flere matematikkspill både på smartboard og på ark. I veiledningen understreket studentene at det var deres eget faglige opplegg de hadde gjennomført, men at de hadde lært av øvingslærer hvordan de startet dagen med å spørre elevene om dag og tid, og det å si at elevene “skulle ha hendene i fanget før de fikk spise”. Høyskolelærer Jørgen ga studentene en del faglige innspill på timen, han likte at de hadde variasjon i metodene, men både han og øvingslæreren påpekte at studentene burde ha hatt tankekartet *før* elevene skulle skrive 5 setninger om temaet svartedauden. Han spør dem videre om hva tanken bak spillet på nettet var og roser dem for å være rolige og trygge.

I en første klasse i matematikk hadde studentene lagt opp til å presentere tredimensjonale figurer som kube, prisme og sylinder og å lære elevene begrepene. Dette var deres eget opplegg. Studentene delte ut ark med ferdig stiplede figurer som elevene skulle klippe og lime sammen, men fargelegge først. Deretter skulle elevene jobbe i arbeidsboken for alle tre studentene avsluttet med å oppsummere timen sammen. Øvingslærer grep inn underveis, og relaterte figurene kube, prisme og sylinder til hverdagsgjensander som f. eks pennal. I veiledningen i etterkant ble det flere diskusjoner mellom Jørgen og studentene. Jørgen spør hvorfor studentene bestemte seg for papir, og hvorfor elevene skulle klippe og lime? Studentene sier det var lett tilgjengelig i permen til øvingslærer, og at de ville ha fram at det var noe som kunne romme noe. Jørgen kommenterte også at det kan være vanskelig å skille mellom to og tre dimensjoner på dette alderstrinnet. At det ligger langt fram, og kanskje er en høy målsetning. Studentene mente derimot at elevene nå kunne erfare egenskaper som romfigurer har, men kanskje at det å lære om tredimensjonale figurer var vanskelig. Jørgen sier også at han ikke ville kalt det ”å lære om tredimensjonale figurer”, men funnet en annen måte å forklare dette på, det å putte noe oppi eller noe lignende. Jørgen spør videre hva beskrivelsen av læringsmålet de har satt opp var, og foreslår at de i stedet kunne utforsket egenskaper ved gjenstandene: En kule triller, er like bred over alt, eller de kunne jobbe med volum ved at esker kan romme forskjellig, eller la elevene sette ord på ting og la dem forklare hva forskjellen på de ulike figurene er? Høyskolelærer Jørgen trekker her inn et ønske om at studentene skal be elevene reflektere over matematikkens språk og begreper, noe som jeg viste i kapittel 6, var en av de sentrale innfallsvinklene i GLSM-faget ved høyskolen,¹⁴⁴ og han

¹⁴⁴ Grunnleggende lese -skrive- og matematikkopplæring (se utdypende forklaring av dette i matematikkkapitlet).

diskuterer også alderstilpasning med studentene. Han er slik her en tydelig faglærer som vet hva studentene har lært ved høyskolen i matematikkfaget, og kan slik gi kommentarer en norsk- eller pedagogikk lærer ikke kunne gjort.

Jørgen sier i intervjuet at han generelt er opptatt av sammenhengen mellom planlegging og gjennomføring, om studentene hadde laget målbare målsettinger og om de har brutt ned læringsmålene såpass detaljert at de kunne reflektere over målene, aktivitetene og opplegget de hadde gjort. Han regnet også det å være et slags ombud for studentene som sentralt:

F: Hva er din oppgave når du er ute i praksis?

I: Altså da er jeg jo egentlig på besøk, og er en ressursperson også, i forhold til studenten da. Og så det å være eventuelt et ombud for dem, hvis det er noen ting ved praksis som er problematisk for dem, så skal jeg være en som de kan ta opp det med.

F: Og sånn metodisk sånn så ser jeg veldig forskjell i de forskjellige skolene. Men der er det ofte opp til øvingslærer hvordan de skal...?

I: Mm. Ja det er det. Det er helt opp til øvingslærer og noe som disse mer erfarne her snakker om stadig vekk, det er at vi burde gå mye mer aktivt inn overfor øvingslærer og både kvalitetssjekke og være tydeligere på hva det er vi ønsker og, hvordan vi ønsker at praksis skal være. Men, sånn som det er nå, så er vel det veldig åpent ja (...)

F: Og, når de skulle undervise la oss si en tredje klasse eller noe sånt, så var det øvingslærer sin oppgave å hjelpe dem til at det er nivåtilpasset for tredje klasse?

I: Ja. Det var det jo. Ja.

F: altså i det opplegget da, er det metodiske som øvingslærer har gjort, eller er det...?

I: Ja, øvingslæreren, og studentene selv.

F: Så din veiledning var mer det faglige eller?

I: Ja, det kunne gå på det, altså, de hadde jo en uke eller litt mindre enn det på høyskolen. Som, de for så vidt drev med det. Men jeg var jo inne bare egentlig en dag (Jørgen, HiO).

Hos både Einar og Julia hadde studentene, i motsetning til eksempelet over, prøvd ut metoder som de hadde lært på høyskolen. Norsktimen var inspirert av et opplegg de lærte på et dagkurs om fortellerteknikk, mens matematikken var hentet fra et GLSM-opplegg. At studentene brukte disse oppleggene var selvvalgt. Det var ikke pålagt fra høyskolen. I matematikk i 4. klasse satt to og to elever med ryggen til hverandre med lego og brett. Den ene eleven bygget noe og skulle så forklare hva han bygger, slik at den andre eleven kan bygge tilsvarende på sitt brett. Når de var ferdige, samtalte studentene med klassen. Hvilke ord brukte dere da dere misforsto? Begrepene noteres på tavla: mot veggen, oppå, høyre, venstre, rektangel, under. Studentene viste så noen figurer og spurte hva de heter: firkanter, rektangel, kvadrat, trekant og sirkel. De forklarer forskjellen på figurene. I veiledningen sier studentene at de syntes det var gøy at det gikk så bra, og at elevene brukte begreper som rektangel og kvadrat. De fikk en tidssmell og bestemte seg for å gjøre det ene opplegget ordentlig i stedet for å ta to kjenne øvelser, derfor droppet de tegningen. I Einars veiledning ble nettopp tidssmell et viktig tema. Hvordan kan man løse dette slik at man likevel får med det vesentligste? Nå droppet studentene en tegning som var ment å være mer strukturert enn legoaktiviteten. Einar ba studentene være tydeligere når det gjaldt

hensikten med matematikktimen. Nå var han usikker om elevene skjønnte at de drev med matematikk. De kunne f.eks ha bygd et rektangel eller et kvadrat? Han spør også om det er mulig å bruke noe av timen etter slik at de får fullført intensjonen? De burde også ha styrt aktiviteten slik at elevene ikke med én gang plukket av klossene. Ellers kommenterte han at de hadde bra kontakt med klassen, at det var en bra ledelse og at de sa fort i fra dersom noen ikke gjorde det de burde. Øvingslærer stilte et nivåspørsmål: hvorfor lot de den flinkeste eleven svare på det enkleste spørsmålet i norsktimen? Ellers kommenterte øvingslærer at det var bra at elevene var så frie når de skulle lage historier, og at studentene fikk med seg de 4 elevene de selv hadde satt seg som mål å få med. Einar svarte slik når jeg spør han om hans oppgaver når han er på besøk:

I: Nei det er jo todelte ikke sant, det er tredelte kanskje. En ting er jo at vi ønsker å se hva som skjer ute på disse praksisskolene, sant. Vi ser at de, de har det bra, og at opplegget er, er OK. Altså sjekke konteksten der ute da. (...) Og, oppgave to er jo å gi dem litt tilbakemelding på akkurat den undervisningen som de holder på med den dagen. Sånn at jeg kan være en liten sånn veileder der i, akkurat den dagen i alle fall da. Og nå prøver vi å få det til sånn at de da den dagen vi besøker dem, også gjør et undervisningsopplegg som vi har forberedt litt her. Før de dro i praksis, ikke sant, og da skal jo sånn ting da forhåpentligvis gi litegrann mening. (...) Og det tredje det er jo at det er positivt for oss også. Også for min del, å se hva som foregår uti skolen. Og det er jo litt sånn for vår egen del (Einar, HiO).

Julia var på besøk i en fjerdeklasse. Studentene startet dagen med å hilse og ta hver enkelt elev i hånden når de kom inn døra. De småpratet med elevene og satte dem i ring på gulvet foran i klasserommet. Deretter er det norsktime med tema eventyr. En student spør om noen har hørt om noen eventyr. Elevene rekker opp handa og gir mange eksempler. Studenten forteller at det er noen som har skrevet ned disse eventyrene sånn som Grimm og Asbjørnsen og Moe. De to andre studentene kommer inn døra utkledd som brødrene Grimm og sier at elevene kan stille spørsmål til dem om eventyr. Student 1 noterer ned noen punkter på tavla: at de heter Wilhelm og Jacob Grimm og at de har skrevet boken Hus- og barneeventyr. Elevene stiller spørsmål. Blant annet om hvorfor Disney har samme eventyr. Etter dette har studentene en samtale med elevene: Hva er typisk for eventyr? En student skriver ned stikkordene på tavlen etter hvert som elevene kommer på dem: Det var en gang, 7,3 og 12. Snipp snapp, snute, prinsesser og prinser, en gang for lenge siden, troll hekser og feer, overnaturlige ting, sølv og gull, helter, lykkelig slutt. Studentene hadde så øvd inn et eventyr: *Djevelen med de tre gullbår*. Studentene forteller hver sin del, noen forteller med manus, andre uten. Deretter synger klassen "eventyrsangen". De spiller den fra en cd, med tekst på overhead. Alle synger. Timen avsluttes med en arbeidsstund. Alle elevene skal skrive hvert sitt eventyr. Studentene viser igjen punktene fra tavla og ber dem bruke dem i eventyret. De har med seg en kurv med 10 ting (gullsko, prinsessekrone, grønt smykke, skinnlue, fyrstikker, postsekk, svart fløyelskjole, elg, en konge og en stjernebikkert). Elevene kan velge ut tre av disse tingene som skal være med i historien. De skal foreløpig skrive eventyret i

oppgaveboken, men de skal lage eventyrbok på data senere. Elevene setter seg tilbake på pultene og studentene sier at ”nå skal det være forfatterro”. Elevene skriver mens studentene går rundt. De har satt opp eventyrbøker i vinduskarmen. Det er så friminutt og lunsj for elevene. Studentene leser et Grimmeventyr høyt for dem. Julia var veldig fornøyd med studentene hun observerte og spurte til og med om hun kunne bruke veiledningsdokumentet deres som et eksemplarisk eksempel på plan i undervisningen sin. Hun sier det var trygt og variert, kunnskapsorientert, høy kvalitet og at de fikk bygd opp forventninger hos elevene. I tillegg mente hun at de fikk til en bra arbeidsøkt og en god dialog med elevene.

Prosjekt og storyline

Et annet forsøk på sterkere innramming fra høyskolens side, var et opplegg for enkelte av 3. trinnstudentene. Jeg fulgte Høyskolelærer Mette på et slikt besøk. Hun fortalte at de tidligere hadde samarbeidet med praksisskolene om et bestemt tema, men at de i fellesskap hadde funnet ut at det var lettere at høyskolen bestemte en type metode og så kunne praksisskolen bestemme temaet. Denne avtalen gjaldt bare et studiespesialiseringsfag og ikke de andre fagene studentene underviste i.

I denne gruppen, nå er jeg helt konkret altså...skal de i løpet av perioden jobbe med et prosjekt eller storyline. De skal i løpet av perioden jobbe med praktisk naturfag, ta frem utstyret og styre med det, og få erfaringer med det med elever. Og de skal jobbe med IKT med elever (...) Men på emnene er ikke det nødvendigvis at jeg sier at du må jobbe med det eller noe sånn. For det blir da å finne områder som det kan passe til, ikke sant, for skolene. Så vi har vel lagt oss på det da, altså på mer sånn arbeidsformer som vi ber dem ha (Mette, HiO).

Siden Mette måtte observere en hel dag for å se alle studentene undervise, så hun samtidig to engelsktimer og en norsktime, og uten spesielle krav fra høyskolen til undervisningen. Dette var ikke noe uvanlig i følge henne. I veiledningen av disse timene påpeker hun at studentene kunne være litt strengere med elevene, at de måtte bestemme seg om de ville skrive på tavlen eller snakke, og at de måtte tenke på overganger mellom de ulike delene i timen. I naturfag, hvor studentene prøvde ut prosjektarbeidet, var temaet kroppsdel og ulike organers funksjoner. Når det gjaldt dette prosjektarbeidet sa Mette i veiledningen at hun ikke synes prosjektarbeid egner seg så godt når det er snakk om faktakunnskaper som skal innlæres. At elevene kan få vanskeligheter med å få med seg det de andre gruppene gjør. Studentene forsvarte seg ved å si at de har supplert denne undervisningen med å ha fellesundervisning på dette tidligere, at de skal ha oppsummering og prøve, og at det ligger informasjon inne på læringsstien i Classfronter. I intervjuet sier Mette at hun oppfatter det som sin hovedoppgave å se på studentene og diskutere og stille spørsmål, heller enn å krysse av for at de har gjort f.eks et IKT-opplegg, noe hun kan sjekke andre steder. Hun sier også at det ikke alltid heller er mulig å få til oppleggene når hun kommer på besøk. Mette visste ikke om noen av de andre spesialiseringene ba studentene om å

prøve ut en spesiell type metode, men storyline og prosjektarbeid mente hun de fleste studentene kjente til.

Selv om dette var det eneste opplegget jeg observerte hvor høyskolen hadde bedt studentene prøve ut en spesiell arbeidsform, sa studentene til meg at de savnet mer fokus på metoder og didaktikk. De mente at de ofte forholdt seg til lærerveiledninger når det gjaldt valg av metode, hvis ikke øvingslærer foreslo noe annet. Studentene understreket at de hadde vært innom noe metode i matematikk og GLSM, men at dette var svært kort og alt for lite. I intervjuet med Mette i etterkant, trekker hun fram det at studentene var skuffet over elevene sine som negativt. At de heller burde inspirere. Hun var også veldig opptatt av overganger i timene:

F: Men sånne overganger, er det noen ting som blir tatt opp på høyskolen, eller er det noen ting de lærer ute?

I: Nei det har vi faktisk diskutert. Jeg tror de tar opp en del, men jeg tror at kanskje litt sånne ting...ikke er mulig å lære her jeg. Altså noe er helt sikkert mulig å lære. Men jeg tenker lat kanskje det er en sånn type ting som, (...)er av de tingene som burde vært et tema som lå under øvingslærerne (...)Det er klart man kan diskutere det her. Forskjellige knep... og det er klart det er kjempenyttig. Men akkurat på sånn selve det der å håndtere det i klasserommet da. Ikke sant, er det vel egentlig noe av det som man tenker seg at akkurat sånne ting, burde praksis kanskje dreid seg om, hvis det er noe som en del nye lærere opplever som litt vanskelig (Mette, HiO).

Hun kontrasterer disse praksisbesøkene med de to ukene skoleovertakelse som studentene har på høsten 3. året hvor de slippes mer fri.

Fordi det som er spesielt på tredje år er at de har hatt en skoleovertakelse på høsten...og...de fleste er veldig fornøyd med det. Men det er veldig annerledes form enn dette. (...) de føler seg som vikarer og sånn, at det kan være litt sånn ork å tenke på å skulle gå inn til en sånn øvingslærer igjen. Så det er en av de tingene som jeg har erfart opp igjennom årene. at det er veldig viktig å diskutere, å forberede dem på, å gjøre det til noe positivt. At man har får seg en coach. (...) Det er vanligvis fire uker som de har kjekke medstudenter og en dreven øvingslærer som de kan spørre, for det er siste gangen de er i den situasjonen, ikke sant. Før de faktisk skal stå på andre bordet selv. Og det synes jeg er en måte å motivere dem på, og ikke bare sånn åh skal ha en til som kikker over skulderen på deg hele tiden, og sånn når du egentlig begynner å føle at du fikser en del ting da. (Mette, HiO).

Som ved RSH får studentene mer “fri” med økende erfaring. Oppsummert ser vi at opplegget gir tydelig innramming på arbeidsmetode innenfor ett fag, men siden høyskolelærer også observerte andre fag, var dette føringer som gjaldt bare deler av opplegget til studentene.

Oppsummering HiO: Kandidatens egne kriterier for god undervisning

Oppleggene fra HiO delte jeg i tre 1. De fleste studentene leverte et veiledningsdokument hvor de i samarbeid med øvingslærer kunne bestemme metoder og tema selv. 2. Opplegget ”språk og læring” ga føringer på fag og tema. 3. Noen få studenter på 3.trinn ble instruerte i å vise fram en bestemt metode i sine spesialiseringsfag. Oppsummerende kan man hevde at felles for veiledningene fra høyskolelærerne ved HiO er svak intern innramming på praksisopplæringen både når det gjelder læringsteorier og arbeidsmåter, noe som gjør studentens undervisning til et individuelt ansvar, eventuelt i kombinasjon med øvingslærer. Felles for faglærerne var at de i intervjuene ikke mente at de hadde fått instruksjoner fra høyskolen angående noe spesielt de skulle se etter under besøket, men at det stort sett var opp til studentene selv. I disse besøkene observerte jeg ingen pedagogikkklærere, men bare ulike faglærere. Det kan selvsagt hende at pedagogikkklærerne eksplisitt hadde trukket fram ulike modeller og pedagogiske teorier dersom de var på besøk i grunnskolen, men ut fra det jeg har skissert i pedagogikk-kapitlet foran, er dette ikke selvsagt. I dette materialet er den eksterne innrammingen fra Kunnskapsløftet synlig i form av at de enkelte praksisskolene har stor lokal frihet. De statlige eksterne føringene i Kunnskapsløftet er i større grad lagt på elevenes resultater (nasjonale prøver) og i pålegg om å følge læreplanens kompetansemål, enn lærernes undervisning i form av læringsteorier og arbeidsmetoder (Granlund et al. 2011; Mausethagen og Granlund, 2012; Mausethagen 2013).

Som nevnt i teorikapitlet hevder Sundli (2001) og Riksaasen (2007a) at de fleste veiledere for lærere i Norge dag bruker en strategi basert på Handal og Lauvås sin ”handling-refleksjonsmodell” (1983, 1999, 2007).¹⁴⁵ Ingen av høyskolelærerne jeg observerer nevner Handal og Lauvås. De poengterer derimot at de ikke har noe spesielt de skal se etter. Likevel minner mye av det høyskolelærerne gjør om ideene i *handling-refleksjonsmodellen*. Som jeg beskrev i kapittel 3 kjennetegnes denne modellen både ved at det er lite føringer på hva som var ”riktig”, fokuset på studentenes mulighet for egne valg, og bruken av veiledningsdokument med intensjoner i forhold til resultat.

Et annet moment som ble nevnt ofte, var at studentene ”skal reflektere”. Hva som ble lagt i dette fra høyskolelærernes side var varierende, og ikke lett å få tak på. En kan spørre seg om refleksjonen som etterspørres hos studentene innebærer refleksjon over både pedagogiske teorier,

¹⁴⁵ I Cappelen Damms nytugivelse understøttes dette: ”To av pionerene innenfor veiledningsfeltet har nå revidert sin bok *Veiledning og praktisk yrkest teori*. Dette har vært en av de mest leste bøkene om veiledning det siste tiåret, og veiledningsstrategien som forfatterne har utviklet - i denne boken, i *På egne vilkår* og i *Kollegaveiledning i skolen* - har hatt stor innflytelse på både den praktiske og teoretiske utviklingen av veiledningsfeltet” <http://www.cappelendam.no/main/katalog.aspx?f=7148&isbn=9788202198800>.

forskning og erfaring, eller er alle disse variantene i orden? I mine observasjoner var det ikke pedagogiske teorier man reflekterte undervisningen i forhold til, heller ikke forskning, men målsetningene med timene ble gjerne satt opp i forhold til gjennomføring. Noen ganger ble også metodene som ble valgt diskutert, men mest hos Magnus i mine observasjoner. Søndena og Sundli (2004) setter det på spissen ved å hevde at det som har preget synet på veiledning i allmennlærerutdanningens praksis er en enighet om at refleksjon er viktig, men uten å bestemme *hva* refleksjonen skulle dreie seg om: ”Det er ikke så farlig hva studentene gjør i praksisperioden bare de kan reflektere over dette etterpå” (Søndena og Sundli, 2004: 146). Refleksjonen i følge dem mer et rituale eller et middel til å reprodusere den tradisjonelle læreren. Sundli (2001) studerer øvingslærere og studenter, mens jeg i dette kapitlet har sett nærmere på høyskolelærerne. Selv om Sundli (2001) ser dette fra øvingslærer og studentenes side, samsvarer det å ikke ville gi studentene et bestemt innhold å reflektere over, med mine funn.

Flere studier basert på StudData fra HiO (Hatlevik 2009, 2012; Smeby, 2010) viser at studentene er veldig positive til praksisperiodene, og at de opplever dette som mer relevant for yrket sitt, enn det de lærer på høyskolen. Dette er også høyskolelærer Marjan opptatt av. I følge henne har studentene en oppfatning av at de møter ”virkeligheten” sammen med øvingslærerne, mens det er ”unyttig teori” på høyskolen. Hun er også opptatt av at øvingslærerne i større grad oppleves som forbilder for studentene siden de har mindre studentgrupper, og at jobben studentene skal ut i, er øvingslærerens ikke høyskolelærerens. Dette mener hun også gir øvingslæreren større mulighet til å påvirke studentene. Betyr dette at friheten høyskolelærerne gir studentene, ikke ender opp der, men hos øvingslærerne? Sundli (2001) finner i sin studie at den individuelle friheten studentene ble gitt, i stor grad endte opp med at de kopierte øvingslærer (også Søndena og Sundli, 2004). I og med at jeg ikke observerte øvingslærerne og studentene mer enn i veiledningsmøtet med høyskolelærer, kan jeg ut fra mine observasjoner ikke si mye om dette. Det jeg finner er at noen studenter forteller at de kopierer hele, eller deler av øvingslærers opplegg, men studentene jeg observerer finner også på egne opplegg, henter inspirasjon fra egen skolegang, fra lærerveiledninger, eller fra opplegg de har lært ved høyskolen. Mange etterspør likevel flere forslag til opplegg fra høyskolen (se også Kvalbein, 2004). Dette kan på den ene siden tolkes fra studentenes side som en opplevelse av autonomi og frihet til å gjøre det en tror på. På den andre siden kan dette tolkes fra studentenes side som at de har fått en frihet de ikke ønsker eller behersker enda, en frihet som til og med kan oppleves som pådyttet. I Berger og Luckmanns terminologi (2011) har HiO institusjonalisert den individuelle friheten.

Sammenligning av praksisbesøkene: Likheter og ulikheter i frihetsrommet

Høyskolelærerne ved HiO vektlø i intervjuene at praksisbesøket la til rette for at de skulle få se hva som skjedde ute i praksisskolene, og at de skulle sjekke at studentene hadde det bra. De ønsket å se på det faglige, på helheten og måten studentene var overfor elevene, at studentene så alle elevene, og at de hadde lederegenskaper. Hovedmålet var at studentene skulle lykkes med å planlegge og gjennomføre en variert og interessevekkende undervisning. Dette understreket også høyskolelærerne ved RSH, så på overflaten er man enige om mange ting. Det at en lærer skal ha selvstendighet i yrket sitt og at studenten gjennom utdanningen og praksis skal opparbeide seg ressurser nok til å gjennomføre dette er det enighet om. Hva er så ulikt i kunnskapsrepertoaret man vil videreføre og slik frihetsrommet man gir studentene? Ulikheten gjelder hvordan dette er tenkt ved de ulike utdanningene.

HiO: Individualisert og begrunnet undervisning – frihet som selvstendighet

Både de eksterne og interne innrammingene på opplegg, arbeidsmåter og tema var svak ved HiO. Valgene ble i stor grad overlatt til student og eventuelt øvingslærer. Studentene måtte selv begrunne og reflektere over valgene de hadde gjort, enten i veiledningsdokumentet, eller i veiledningen etterpå, og rådene og føringerne som høyskolelærerne ga til studentene, var stort sett generelle og lite spesifikke. Den sterke innrammingen av praksis som jeg observerte var ved opplegget knyttet til ”Språk og læring”. Høyskolelærerne kunne her følge studentenes faglige opplegg fra høyskolen til grunnskolen, selv om utformingen av arbeidsmåter og faglig opplegg også her var mest opp til studentene og øvingslærere, så lenge det var innenfor temaet i fagene. På bakgrunn av disse observasjonene har jeg har kalt “tradisjonen” som ble overført ved HiOs praksisbesøk for individualisert og begrunnet.

Ved at høyskolelærerne legger få eller ingen føringer på studentenes virksomhet, og at praksisskolene har lokale satsingsområder, er det slik uklart og ulikt hvilke metoder lærerstudentene lærer seg og får prøvd ut i praksisperioden. Både mine funn og også tidligere studier av praksisperioden viser at opplæringen på den enkelte skole varierer sterkt (Skagen, 2010). Selv om man i den internasjonale komparative Talisundersøkelsen (2009) studerte lærere, og ikke lærerstudenter, kunne man se lignende resultater i deres oppsummering.¹⁴⁶ Et viktig funn i rapporten var et mønster der det meste av variasjonene ikke fantes mellom de deltagende landene, eller mellom skolene, men mellom individuelle lærere. De beskriver en profesjon:

¹⁴⁶ Talisundersøkelsen (2009) omfattet lærere som underviser på ungdomstrinnet i 23 land fra hele verden. Undersøkelsen ble gjennomført høsten 2007 og våren 2008. I Norge omfattet datamaterialet 156 skoler med nærmere 2 500 lærere og 153 skoleledere (Vibe et al, 2009:217).

med betydelige intern variasjonsbredde både i holdninger til det å undervise, i måten det undervises på, og i hvordan det daglige arbeidet organiseres. Verken norske lærere eller lærere i andre land ble beskrevet som særpreget ved at det kan identifiseres noen bestemte kulturer som er spesifikke for de enkelte skolene, men heller at læreryrket utformes i stor grad av den enkelte lærer selv (Vibe et al. 2009:217).

Det er også dette jeg har funnet i studiet av praksisopplæringen. Den er individualisert og overlatt til den enkelte. En slik opplæring er intendert både i *handling- og refleksjonsmodellen* til Handal og Lauvås og i en akademisk opplæringsmodell.

RSH: Gradvis frihet til å improvisere ut fra sterk innramming

Fra RSH ble det gitt en svak ekstern og en sterk intern innramming på både det faglige, metodiske og det pedagogiske. Innholdet er også mer spesifikt enn ved HiO. Høyskolelærerne gir studentene en struktur timen skal bygges opp etter, samt verktøyene de kan improvisere i forhold til. Denne måten å tenke på samsvarer også med praksisskolens struktur og verktøy. Studentene får en gradvis frihet ut over i utdannelsen, og får sin “frihet til å improvisere” når de kan strukturen. Metodene høyskolelærerne lærer bort er varierte, men fastlagte og kan sies å være en del av en bakgrunn og en tradisjon: Hovedfagstimen skal både inneholde fysiske, kunstneriske og teoretiske elementer. Frihetsrommet denne tradisjonen gir er å selv finne kilder, finne fram til en god framstilling tilpasset alder, klassen og den enkelte elev, uten å være styrt av en lærebokforfatters framstilling av stoffet, eller ”det offentlige systemet”. Den enkelte lærerstudent må i tillegg til utvalg av stoff og framstilling, også reflektere over lengden av de ulike delene i hovedfagstimen, overgangen mellom dem, og hvordan denne strukturen kan tilpasses til den enkelte klassen og de enkelte elevene. *Om* de skal benytte seg av denne strukturen var ikke et tema i mine observasjoner. Et sentralt spørsmål blir da i hvor stor grad man kopierer et ferdig opplegg, og i hvor stor grad man klarer å tenke nytt innenfor denne strukturen, eller som Anders uttrykte det: ”å være nyskapende i steinerskolens ånd”¹⁴⁷ Mens det ved RSH var mange diskusjoner angående hva man skulle beholde, og hva man skulle fornye, var dette aldri en diskusjon under praksisbesøkene. Om dette bare var tilfeldig når jeg var til stede, eller om dette sier noe om forskjeller mellom hva man sier på høyskolen, og hva man sier når man er sammen i grunnskolen kan jeg ut fra mitt materiale ikke si noe om.

Oppsummert kan studentenes valg ved HiO karakteriseres som individualiserte og begrunnede. HiOs høyskolelærere var helt fra begynnelsen mer opptatt av å gi studentene “frihet forstått som

¹⁴⁷ Et tilsvarende sitat finnes der Steiner sier: ”Det finnes ingen oppskrift, det finnes bare en Waldorfskole-ånd.¹⁴⁷ Det er svært viktig at man forstår det. Læreren er autonom. Er han gjennomtrengt av denne ånd, kan han fullt ut gjøre det som han mener er riktig.” (Steiner sitert i Niederhäuser et al. 2001: 12). Hva det vil si å være gjennomtrengt av denne Waldorfskoleånden, er derimot en diskusjon blant lærerne.

selvstendighet” enn å lære bort ulike verktøy. RSHs studenter får en *gradvis* individualisering, men med en sterk kollektiv innramming. Det kan se ut som om RSHs høyskolelærere i opplæringen er mest opptatt av *veien* fram mot det å bli lærer, og gir studentene konkrete ressurser som de etter hvert skal improvisere innenfor.

Mens den ene høyskolen oppfordrer til å kopiere, for så å improvisere, oppfordrer den andre høyskolen til individualisering med en gang og til kritisk refleksjon, men uten å gi klare føringer på innhold i undervisningen, metoder eller teori. Her kan man igjen spørre seg om det kan bli vanskelig å reflektere uten å være enige om innholdet studenten skal reflektere i forhold til? Når det gjelder opplæringsmodeller, så minner begge høyskolenes opplegg om tanker fra Schön. Hos høyskolelærerne fra RSH da slik Schön (1987) skildrer opplæringen av celliststudenten – imitasjon for så å improvisere – og mindre slik han skisserer ”refleksjon i handling”. Hos høyskolelærerne fra HiO minner opplæringen mer indirekte om Schön, ved at opplæringen legger opp til “en reflekterende veiledning” og ønsker å bidra til “reflekterende praktikere”. I denne modellen er det refleksjonsaspektet hos Schön som vektlegges.

Et annet interessant funn som gjelder på begge høyskolene, er sammenhengen mellom hvilke fag som observeres og høyskolelærerens spesialisering i fag. Av og til hadde grunnskolene lagt undervisningen til rette slik at høyskolelærere kunne observere sitt eget fag, men selv da var det gjerne sammen med observasjon av helt andre fag i tillegg. Jeg var blant annet med da en RLE lærer observerte engelsk, da en naturfaglærer observerte tegning, og da en matematikklærer observerte kroppsøving. Annerledes blir det selvsagt for pedagogikklærere som ikke har eget fag i grunnskolen. De kan kommentere opplegget, men også her kan nok tilbakemeldingen på de enkelte fag bli lite prioritert. I steinerskolen var strukturen på hovedfagstimen og den generelle pedagogikken noe som alle hadde opplæring i, og slik kunne kommentere, men også her var fagene høyskolelærerne observerte uavhengig av høyskolelærerens fagspesialisering. På begge høyskolene kan man slik konkludere med at bedømt ut fra organisering av praksis har skolene et allmennlæreriideal.

Til nå har jeg gitt en detaljert presentasjon og sammenligning av undervisningen i pedagogikk og matematikk ved RSH og HiO, og jeg har også beskrevet og sammenlignet høyskolelærernes besøk og veiledning hos studentene i praksisbesøk i grunnskolen. I det neste avsluttende kapitlet vil jeg bruke disse funnene mine til å drøfte utdanningene som en helhet.

Kapittel 8: Avslutning. Sammenligning av institusjonene

I dette siste kapitlet skal jeg sammenligne utdanningene gjennom å diskutere funn fra alle tre casene. Hva kan funnene fra pedagogikk-, matematikk- og praksisbesøkene si om utdanningene som helhet? Hva kjennetegner de to formene for opplæring?

Kapitlet er bygd opp på den måten at jeg først vil sammenligne to av hovedfunnene i lys av Bernsteins (2003a) begreper klassifikasjon, innramming og integrasjonskode: Jeg skisserer RSH som preget av en sterk intern innramming og en svak ekstern innramming, mens HiO beskrives motsatt; som preget av en sterk ekstern og en svak intern innramming. Deretter påstår jeg at begge utdanningene er kjennetegnet av en integrasjonskode med svak klassifisering mellom skolefag, pedagogikk og praksisopplæringen, men at HiOs integrasjonskode er flerlærerbasert og eksternt bestemt, mens RSHs integrasjonskode er enlærerbasert og internt ønsket.

Siden jeg i denne framstillingen legger ett og ett element ved siden av hverandre for å vise kontrastene mellom utdanningene, er det flere av momentene jeg her skisserer som henger sammen uten at dette blir tydelig. I den andre hoveddelen av kapitlet kommer jeg derfor tilbake til disse funnene og setter da “delene” sammen til en helhetlig institusjonsanalyse ved hjelp av Berger og Luckmanns (2011) institusjonsteori. Måten fagkunnskap, pedagogikk og praksisbesøkene rammes inn, samt hvilke opplæringsmodeller som tas i bruk, viser fram to ulike måter lærerutdanningene er institusjonalisert på. Dette har altså konsekvenser for hvordan en kjernetematikk i all utdanning og oppdragelse blir forstått i de to utdanningene, nemlig forholdet mellom frihet og kontroll, og det er dette jeg vil diskutere med utgangspunkt i Berger og Luckmanns teori (2011). Jeg drøfter også hvorvidt begge institusjonene kan sies å ha verdiaffiniteter til reformpedagogikkens tradisjoner, men som arter seg på to helt ulike måter. I begge disse drøftingene trekkes også opplæringsmodellene jeg refererte til i kapittel 3 inn. Jeg vil også underveis forsøke å belyse et paradoks. Hvordan kan man forstå at høyskolelærerne ved hver av de to utdanningene oppfatter lærerne *de* utdanner som frie, mens de oppfatter lærerne ved *den andre* skolen som ufrie?

To sentrale forskjeller mellom utdanningene i lys av Bernstein

For å få fram kontrastene mellom systemene, vil jeg i denne første delen av kapitlet sammenlikne de to utdanningene langs to dimensjoner i lys av Bernstein.

Sterk intern innramming ved RSH og sterk ekstern innramming ved HiO

En første kontrast mellom utdanningene, dreier seg om vekten på *intern innramming*. Dette refererer til grad av styring av innhold og form på undervisningen i forholdet høyskolelærer og student. Felles for casene ved HiO var at det ble lagt få føringer på studentene når det gjelder hva de skulle velge av læringsteori og arbeidsmetoder. Dette åpner for at studentene, men også øvingslærerne kan få stor innflytelse på de valgene studentene gjør. Ved RSH var arbeidsmåter og læringsteori i stor grad bestemt på forhånd og basert på Steiners utviklingsdidaktikk og læringsteori. Disse føringene gjaldt både i pedagogikkundervisningen, matematikkundervisningen og i praksisbesøkene.¹⁴⁸ I Bernsteins begrepsapparat kan dette betegnes som forskjellen mellom en svak intern innramming ved HiO og en sterk intern innramming ved RSH.

Det er også forskjeller når det gjelder en *ekstern* innramming, noe som blir tydeligere dersom man ser på høyskolene som en enhet. Med ekstern innramming sikter jeg til det individuelle frihetsrommet de ansatte har i forhold til læreplaner, fagplaner, lover og andre rammer pålagt av stat og politikere.

HiO er, som alle de andre offentlige høyskolene, regulert av universitets- og høyskoleloven. Lov, rammeplaner og forskrifter utgjør et forpliktende grunnlag for institusjonene. Med utgangspunkt i rammeplanene utvikler institusjonene imidlertid egne fagplaner for obligatoriske og valgfrie studieenheter. Steinerhøyskolen (RSH) har større frihet fra stat og politisk styring enn de offentlige lærerutdanningene. Utdanningen er ikke underlagt en offentlig nasjonal rammeplan, og de har sin egen fag- og læreplan. Den statlige eksterne styringen har likevel blitt strengere etter opprettelsen av NOKUT som evaluerer og akkrediterer RSH på samme måte som ved offentlige høyskoler. I tillegg har internasjonale regler, Bolognaprosessen og EU-direktiver for godkjenning av yrkeskvalifikasjoner fått større betydning (Smeby 2008). Også Steinergrunnskolene har etter

¹⁴⁸ I matematikkfaget var dette litt annerledes, selv om fritt valg av arbeidsmetoder og kritisk refleksjon også var viktig her. Det ble vektlagt at studentene hadde fått en forståelse for det matematikkfaglige de skulle undervise i, og at de hadde tenkt over hvordan de skulle lære dette bort. Studentene jobbet mer med Vygotsky og Piaget enn de andre læringsteoriene, slik at det var en relativt sterk innramming på læringsteori, men de kunne selv velge arbeidsmetoder, og alderstilpasningen var skjønnsbasert. Når det gjaldt vektleggingen av fag i forhold til didaktikk i matematikkundervisningen, mente høyskolelærerne at dette var avhengig av hvilken utdanning de enkelte høyskolelærerne hadde (fordypning i matematikk*didaktikk* eller i *faget* matematikk), og hva slags undervisningserfaring de enkelte hadde. Hvilken type didaktikk som ble vektlagt var i derimot stor grad opp til den enkelte høyskolelærer (svak innramming).

Kunnskapsløftet fått sterkere føringer i forhold til læreplanen. Steinerskolene kan ikke lenger la læreplanen være et idétilfang. Læreplanen har nå fått bindende kompetansemål nesten på linje med det som gjelder i den offentlige grunnskolen. Steinerskolene har krav om å ha oppnådd de samme kompetansemålene som den offentlige etter 10.trinn, men regulerer progresjonen selv. De har likevel ikke fritak fra Nasjonale prøver som følger den offentlige progresjonen (jfr. kap. 6 og 7). Den eksterne innrammingen ved RSH har slik blitt sterkere med årene, men den er likevel ikke like sterk som ved HiO.

Lærerutdannere ved begge høyskolene hevdet i samtaler med meg at de utdannet lærere som hadde “frihet” i utøvelsen av yrket sitt. Autonomi regnes ofte som et typisk kjennetegn ved profesjonsyrker, og dette er derfor ikke et så veldig overraskende funn (se bl.a Hasenfeld, 1992, Freidson, 2001, Abbott, 1988, Molander og Terum, 2008, Grimen og Molander, 2008). Noe som er meroverraskende, er at flere av de ansatte ved Rudolf Steinerhøyskolen (RSH) understreket at de ikke ville jobbet som lærere i en offentlig skole, fordi de mente at disse lærerne *ikke* har frihet i yrket sitt. Samtidig sa de ansatte ved Høyskolen i Oslo (HiO) at de ikke ville jobbe ved en Steinerskole på grunn av mangelen på frihet der. Hva lærerne legger i begrepet “frihet” er altså ulikt. I Bernsteins begrepsapparat kan denne kontrasten betegnes som forskjellen mellom *ekstern* og *intern* innramming. Mens HiO gir studentene stor frihet til å velge selv (svak intern innramming), opplever RSH at de offentlige lærerne ikke er frie på grunn av sterk politisk styring (sterk ekstern innramming). RSH kan beskrives motsatt: Mens Steiner og Steinerhøyskolen gir studentene en rekke retningslinjer de må følge (sterk intern innramming), står de friere i forhold til offentlig styring (svak ekstern innramming).

Hvis man ser på andre funn knyttet til lærernes opplevelse av og ønske om autonomi framstår dette opplevde skillet mellom institusjonene som forståelig. Autonomi regnes ofte som et sentralt kjennetegn for profesjoner, men som McClelland (1990) og Smeby (2008) påpeker, kjennetegner denne formen for ekstern autonomi i større grad amerikanske og engelske profesjoner. Tyske og norske profesjoner har i stor grad samarbeidet med staten, og staten har hatt en viktig rolle i utformingen av utdanningene. Lærerprofesjonen i Norge legger gjerne mer vekt på viktigheten av lærerens autonomi i klasserommet, enn frihet fra statlig styring (Granlund et al., 2011). For Steinerskolen har vektleggingen vært annerledes. Rudolf Steiner argumenterer for viktigheten av å ha frihet fra ekstern innramming for skolen i hans idé om tregrening. I følge denne idéen bør samfunnet grenes i tre områder med hver sine lovmessigheter. Likhet bør gjelde for rettslivet, brorskap eller solidaritet for næringsliv og økonomi, og frihet bør gjelde for åndslivet og

kulturlivet, herunder skolen. Skolen burde slik i følge Steiner fristilles fra både stat og økonomi (Waage 1996, Nobel 1991). I kapittel 5 beskrev jeg at Tormod trakk fram sammenblandingen av disse lovmessighetene som en kritikk av dagens offentlige skole. Også i dag ble det argumentert for at skolen burde være fri fra statlig og økonomisk innblanding. Steinerskolestudentene har allerede valgt en pedagogisk retning ved å søke Steinerhøyskolen, så at høyskolelærerne ved RSH ikke på samme måte som HiOs høyskolelærere la vekt på studentenes frihet til å velge ulike tradisjoner og læringsteorier i selve utdanningen (intern innramming), er slik ikke overraskende.

Enlærerbasert integrasjonskode ved RSH og flerlærerbasert integrasjonskode ved HiO

Siden jeg nå beskriver hele institusjonen, og ikke bare de tre enkeltcasene vil jeg se nærmere på klassifiseringen mellom fagene jeg har studert, og også klassifiseringen mellom fagene og praksisundervisningen. Dette gjør at også Bernsteins (2003a) begreper integrasjonskode og kolleksjonskode blir sentrale, men ikke minst blir de organisatoriske konsekvensene Bernstein hevder følger disse kodene interessante i den videre diskusjonen.

Ved begge institusjonene ble pedagogikk- og matematikkfaget *sterkt* klassifisert i forhold til hverandre og i forhold til andre fag både i timeplaner og i fagplaner. Grenseoppgangen mellom fag var tydeligere ved HiO ved at høyskolelærerne tilhørte ulike fagseksjoner (pedagogikkseksjonen og matematikkseksjonen). Men fagene var *svakt* klassifisert i forhold til hverandre ved at det på HiO var et institusjonalisert samarbeid om visse oppgaver mellom høyskolelærere fra flere fag i forbindelse med Skolestartoppgaven og Språk og læring, mens det ved RSH var en og samme lærer som hentet kunnskap fra andre fag inn i sitt fag. Kunnskap fra pedagogikk ble for eksempel trukket inn i matematikkundervisningen, og emner fra matematikk ble trukket inn som eksempler i pedagogikkundervisningen.

Bernstein (2003a: 90) hevder at dersom man i en organisasjon har et markert forsøk på å redusere styrken i grenseoppgangen eller klassifikasjonen mellom kunnskapstyper kan dette regnes som en integrasjonskode (se kapittel 3). Hovedforskjellene mellom de to institusjonene er derfor i denne tolkningen ikke hvorvidt institusjonene kan karakteriseres som kolleksjonskodet eller integrasjonskodet, men heller *hvilken type* integrasjonskode det er snakk om. I eksemplene over skiller HiO og RSH seg fra hverandre ved at integrasjonskoden ved HiO er *flerlærerbasert* mens integrasjonskoden er *enlærerbasert* ved RSH.

En annen tolkning er at det ved HiO er en *tvunget* integrasjon mellom fagene. Fagene har hver sine fagidealer, men må samarbeide på tvers og med pedagogikkfaget som den samlende

overbygningen på grunn av eksterne føringer. I Stortingsmelding 11 (2008-2009) beskrives dette slik: ”Pedagogikkfaget må være det sentrale og samlede faget i lærerutdanningen og danne et felles grunnlag for utøvelsen av lærerrollen” (KD 2009:20). Ved RSH kan integrasjonen derimot beskrives som *ønsket* av skolen selv gjennom en felles overbygning i Steiners utviklingsdidaktikk (jfr ulikhetene mellom vekt på intern og ekstern innramming foran).

Det mest interessante ved Bernsteins teori i denne forbindelse er imidlertid hvilke institusjonelle konsekvenser han knytter til de ulike kodene. Bernstein hevder for eksempel at en integrasjonskode ikke vil tillate like store variasjoner i pedagogikk og evaluering som en kolleksjonskode (Bernstein 2003a:101). Han hevder også at en institusjon preget av en integrasjonskode der det samarbeides på tvers av fag, nødvendiggjør en overordnet idé som styrer hva slags kunnskap som skal trekkes inn, det vil si en sterk og tydelig ideologi. Bernstein sier selv at en begrensning i teorien hans er at den ikke kan si noe om innholdet denne overordnede idéen (Bernstein 2003a:12). I det neste delkapitlet vil jeg diskutere nærmere hva dette innholdet kan være. Utgangspunktet for diskusjonen er mine empiriske funn. Disse diskuteres i lys av andres studier av tradisjonene i de to utdanningene og litteraturen om opplæringsmodeller.

Elementer fra reformpedagogikk i utdanningenes overbyggende idé

Pedagogikk kan, som jeg har pekt på, sees som et slags “metafag”, et overordnet fag som skal binde lærerutdanningen sammen, der diskusjoner om kunnskap og læring er sentralt. Pedagogikkfagets overbyggende rolle i de to utdanningene var svært ulik, der fagets føringer i den offentlige høyskolen er mindre eksplisitt uttalt enn ved RSH.¹⁴⁹ I den videre framstillingen vil jeg utdype noe av innholdet i disse ulike overbyggende idéene der også noen av fellesnevnerne mellom utdanningene blir tydeligere.

Et av hovedfunnene mine som gjelder begge utdanningene, er det jeg vil kalle en felles holdning mot en utøvelse av læreryrket knyttet til læring som “flaskepåfyll”, og en holdning mot “instrumentalistisk” læring. Min påstand som utdypes under, er at elementer fra reformpedagogikken kommer til uttrykk på to svært ulike måter ved de to institusjonene, både når det gjelder læringssyn og opplæringsmodeller, og at dette først blir tydelig når man legger funnene fra praksisbesøkene og pedagogikkfaget sammen. For å gi en bakgrunn for neste avsnitts diskusjon, gir jeg først et historisk tilbakeblikk på hvordan litteraturen beskriver tre ulike varianter av reformpedagogikk, men med en felles opposisjon mot den herbartiske skolen (Se fotnote 151).

Historisk bakteppe: Varianter av reformpedagogikk

Den reformpedagogiske bevegelsens røtter spores ofte både til det europeiske kontinentet og USA på slutten av 1800-tallet, men preget Norge først fra 1920-30-tallet.¹⁵⁰ Myhre (2005) hevder at det var store ulikheter innad i denne retningen, men fellestrekk var en reaksjon på folkeskolen og det som skildres som de herbartianske trekkene ved skolen.¹⁵¹ Myhre (2005:156) understreker at det ble rettet en rekke kritiske synspunkter mot skolen allerede fra slutten av 1800-tallet. Skolen ble kritisert for å være for ensidig intellektualistisk, at klasseundervisningen verken ga plass for aktivitet eller individuelle forskjeller, at undervisningen virket “passiviserende og uniformerende”, at lærerens autoritet var altfor viktig, og at skolen bidro til å holde den sosiale lagdelingen ved like. Denne kritikken ble møtt med en rekke ulike pedagogiske tanker og “program”. Myhre (2005:161) hevde imidlertid at selv om reformpedagogikken “var en ytterst sammensatt bevegelse med sterke indre spenninger”, sluttet de aller fleste opp om et program som han sammenfatter i ni punkter:

- 1 utnyttelse og ikke undertrykkelse av barnets naturlige ressurser
- 2 interesse som hovedmotivasjon i stedet for plikt og tvang
- 3 allsidig utvikling i stedet for ensidig intellektualisme

¹⁴⁹ Om dette bare er viljen, eller om det også er evnen til å gjøre det eksplisitt som mangler, kan diskuteres.

¹⁵⁰ I Normalplanen for folkeskolene fra 1939 fikk reformpedagogene stort gjennomslag, blant annet med fokus på å få gjennomført et elevaktivitetsprinsipp (Myhre, 2000).

¹⁵¹ Negativt formulert som “skjematvang, metodeensidighet og intellektualisering” som etterfølgerne til Herbart vektla i større grad enn Herbart selv (Myhre, 2005:145).

- 4 en utviklingsbetinget undervisning med sans også for individuelle forskjeller
- 5 aktivitet som ledende metodisk prinsipp
- 6 emne og helhetsundervisning i stedet for logisk-systematisk fagindelning
- 7 læreren mer veileder enn kunnskapsformidler og maktutøver
- 8 stor vekt på utformingen av skolelivet (gruppearbeid og hobbypregede aktiviteter)
- 9 bedre kontakt mellom skole og nærmiljø

Myhre (2005:161).

Helsvig (2004 og 2005) går nærmere inn på den reformpedagogiske bevegelsen i Norge. Han introduserer først bevegelsens samspill med en voksende vitenskapstro, og med tro på vitenskapens mulighet “til å overskride politiske og ideologiske motsetninger” noe han mener også utgjorde motivet bak opprettelsen av PFI (Pedagogisk forskningsinstitutt ved UiO) i 1938 (Helsvig 2005:15). Han hevder at PFI fram til rundt 1970 var sterkt inspirert av bevegelsen, og da særlig betydningen av å forstå barn og unges forutsetninger for læring på ulike utviklingsstadier og stimulere elevenes egenaktivitet i læringsprosessen.¹⁵² Man skulle gjøre *enkeltindividet* best mulig rustet til å takle samfunnets utfordringer. Ved hjelp av tester på det intellektuelle, følelsesmessige og sosiale funksjonsområdet skulle man forstå barn og unges forutsetninger og slik fremme ”livsdyktighet”.¹⁵³ Livsdyktige individer skulle igjen skape en sosial utvikling. Pedagogikkens viktigste oppgave oppfattes som ”å gjøre individet i stand til å være en aktiv deltager i interaksjon med andre mennesker og sine omgivelser i et foranderlig samfunn, og ikke kun passiv mottaker av kunnskap, kultur og tradisjon” (Helsvig 2005:70).

Fra slutten av 60-tallet og framover skildrer Helsvig (2004) en annen variant av reformpedagogikken som vektlø et maktkritisk og antiautoritative aspekt.¹⁵⁴ Denne *antiautoritære tradisjonen* beskriver Helsvig som “bestående av studenter ved PFI” og intellektuelle utenfor som var inspirerte av nymarxistiske identifiseringer av vitenskapen og teknologien som kapitalismens bærende ideologi, og av Hans Skjervheims positivismekritikk. Helsvig (2004) påpeker at denne koblingen mellom positivismekritikk og kapitalismekritikk, ikke gjaldt i Sverige og Danmark. Det ble fremmet en grunnleggende fagkritikk, og pedagogikken ble kritisert for å være teknisk og instrumentell.¹⁵⁵ Pedagogikk skulle i følge denne tradisjonen avsløre maktstrukturer og bidra til å

¹⁵² Helga Eng og Johs Sandven plasserer han både som reformpedagoger og i en *liberal-progressiv tradisjon* med røttene i Venstres skolepolitiske reformarbeid på slutten av 1800-tallet.

¹⁵³ ”Sandvens målsetning var derfor å bygge opp et forskningsbasert pedagogikkfag ved universitetet som kunne være praktisk-politisk relevant for å fremme en mer individuelt tilpasset utvikling av skolen der man i mindre grad fokuserte på reproduserbar kunnskap til fordel for en større vektlegging av elevenes problemløsende effektivitet, følelsesmessig sikkerhet og sosiale innstilling (ibid:78).

¹⁵⁴ En lignende beskrivelse av en tdeling, gjør Skarpenes (2004) i sin avhandling, mellom det han kaller en instrumentell og dialogisk pedosentrisme.

¹⁵⁵ I kritikken av Sandven og hans program hevder Helsvig at to av de sterke fløyene i pedagogikken ble forent: den kristen konservative opposisjonen fra 50-tallet og den samfunnskritiske og radikale opposisjonen fra slutten av 60-tallet. Det ble fremmet en grunnleggende fagkritikk, og pedagogikken ble kritisert for å være teknisk og instrumentell. Han hevder videre at i ly av den hegemoniske positivismekritikken gikk reaksjonene imidlertid ofte langt i retning av

endre samfunnsforholdene, og de pedagogiske idealene var tvangsfri kommunikasjon og respekt for andres subjektivitet.. Tradisjonen hevdes å ha satt et sterkt preg på det pedagogiske fagmiljøet i Norge fra 1970-tallet og var i følge Helsvig “karakterisert av ønsker om frigjøring for og solidaritet med underprivilegerte, og av antikapitalisme, antimaterialisme og en mer populistisk og antiteknokratisk “nedenfratilnærming” til fagfeltet” (Helsvig 2005: 347).

Felles for disse to variantene av reformpedagogikk, er en kritikk av den tradisjonelle skolen med ensidig appell til hukommelse og en kritikk av den doserende lærer. Dette førte til en overgang til å vektlegge elevens egne erfaringer og det at barna kritisk både skulle vurdere og delta aktivt i kunnskapstilegnelsen og i kunnskapskonstruksjonen. Et krav om en mer tilbaketrukket lærer kan kanskje kobles til antiautoritative og maktkritisk holdninger i bevegelsen, mens elevsentring er felles for begge variantene av reformpedagogikk (Helsvig 2005).

Også Steiners pedagogikk har likhetstrekk med reformpedagogikken, men den må i så fall regnes som en tredje variant. Solerød (2005) og Reidar Myhre (2005) plasserer Steiner som reformpedagog, men de understreker at skolene har en del grunntrekk som er spesifikt for Steiner og antroposofien. Steiner fremstilles som i opposisjon til materialistisk filosofi og som inspirert av Goethe. I Myhres bok plasseres han også innenfor allmennreligiøs humanisme (Myhre, 2005: 269). Som Myhre (2005) og Solerød (2005), beskriver både Mansikka (2007), Edlund (2008) og Lejon (1997) reformpedagogikken som en av flere bevegelser det er interessant å se nærmere på i beskrivelsen av Steinerskolens pedagogikk. Steiner sier selv eksplisitt i et foredrag at han er i opposisjon til den herbartianske skolen: ”För den sanna fostraren finns det inga allmänna uppfostringsnormer som man ser uppställt i den herbartianska skolan (Steiner GA 30 67-68 sitert i Mansikka, 2007:242). Edlund (2008) hevder at Steiners pedagogikk har en del fellestrekk med reformpedagogikk, som for eksempel et fokus på barnets omgivelse, indre dannelse og ikke-formalistisk læring, men hun påpeker samtidig at tankene hans skiller seg fra dette på flere måter. Et av hovedskillene mellom reformpedagogene og Steiners pedagogikk er i følge henne at han

å undergrave de disiplinbaserte kriteriene for vurdering av kvalitet som tidligere hadde gitt forskningen og faget autoritet. Fagmiljøet ble samtidig sterkt politisert og polarisert og fikk nå generelt en mer diffus vitenskapelig forankring: (...)Fra midten av 1970-tallet ble så PFI og norsk fagpedagogikk sterkt politisert og polarisert mellom kristen-konservative pedagoger som fokuserte på betydningen av kunnskap, kultur og tradisjon, og anti-autoritære pedagoger som fokuserte på trivsel, deltagelse og sosialisering, en polarisering som fremdeles preger både norsk pedagogikk og skoledebatt” (Helsvig, 2004:180). Denne politiseringen mener han bidro til at reformpedagogene tapte profesjonell legitimitet etter at samarbeidet med en radikaliseret venstreside ble avbrutt på begynnelsen av 1980-tallet. Han hevder videre at dette også kan være noe av årsakene til at Hernes på 90-tallet satte pedagogene på sidelinjen, og at Telhaug (2003) beskriver pedagogisk vitenskap som ideologiske trosretninger med svak legitimitet. Helsvig avslutter med et poeng hentet fra Abbott (1988): “En sterk vitenskapelig forankring kan gjøre faget rigid og formalistisk, mens en diffus vitenskapelig forankring, som i kjølvannet av positivismestriden, kan berove faget både identitet og profesjonell status” (Helsvig, 2005: 352).

ikke bare kritiserer metodene i datidens skole, men også det faglige innholdet. Steinerskolelærere skal dessuten være en autoritet de første årene, før man fokuserer på samarbeid og elevprosjekt. Edlund (2008) viser også til at Steiner i sine tekster har få referanser til reformpedagoger eller andre sentrale pedagogiske tenkere som Rousseau eller Pestalozzi, men refererer til mindre kjente reformpedagoger som Jean Paul Richter og Mc Millan. Mansikka (2007) understreker at Steiners begrep "hele menneske" er enda større enn hos reformpedagogene ved at han plasserer mennesket i en kosmologisk sammenheng.

Finner vi så i dag noen verdiaffinitet mellom noen av idéene fra reformpedagogikken, kritikken av et teknisk-instrumentelt læringssyn, samt vitenskapskritikken til Skjervheim i dagens opplæring ved de to institusjonene? Som antydning i innledningen av kapittelet, mener jeg at svaret er ja, men at måten dette artet seg ved de to utdanningene, er så ulik at en kan snakke om to ulike lærerutdanningskulturer. I det følgende avsnittet hevder jeg at begge utdanningene har verdiaffiniteter knyttet til reformpedagogikk, men at det i HiOs utdanning i større grad er synlig i forholdet mellom høyskolelærere og student, mens det ved RSH i størst grad gjelder i forholdet mellom lærer og elev.

HiO: Anti-instrumentalistisk læringssyn i forholdet høyskolelærer-student

Ved HiO hadde høyskolelærerne en holdning om at studentene selv skulle velge læringsteorier og at studentene selv skulle finne ut hvilke metoder de ville bruke i undervisningen sin. De var sterkt kritiske til å skulle gi studentene ferdige oppskrifter eller til at de skulle kopiere øvingslærer. Derimot ble de oppfordret til kritisk refleksjon over egne valg. Pedagogikkfaget må ikke reduseres til å bli teknisk eller instrumentelt, og studentene må selv få ta en aktiv del i sin egen opplæring. Dette kan karakteriseres som en form for anti-instrumentalisme i opplæringen fra høyskolelærer til student. Knyttet til framstillingene av reformpedagogikk over, er det da elementer fra den anti-autoritære varianten som skildres. "Instrumentalitet" og "autoritet" er koblet sammen. "Anti-instrumentalisme" er ikke språklig eksplisitt i de diskursene jeg analyserer, det er altså ikke et program eller en retning disse høyskolelærerne sier de forholder seg til, men min tolkning av en holdning som stadig kommer til uttrykk i materialet. Samtidig antyder jeg i kapitlene foran at denne holdningen i større grad gjør seg gjeldende i pedagogikk og praksisbesøkene enn den gjør i matematikkfaget.

Som beskrevet i kapittel 7 kan idealet ved pedagogikk og i praksisbesøkene ved HiO minne om Handal og Lauvås sin "handling-refleksjonsmodell" (1983, 1999, 2007) som sterkt vektlegger at studenten skal finne sitt individuelle uttrykk. Det er ikke "riktig" praksis" som står i fokus,

men ”reflektert praksis”. Refleksjon står i sentrum, og kontrollaspektet avvises. Et slik individualistisk, men også kritisk-refleksivt ideal kan i tillegg minne om klassiske idealer innen academia slik idealet ble beskrevet av Grimen (2008) og Havnes (2011). Slik jeg har beskrevet det over, er det ved HiO veldig store likheter mellom idealer for en pedagog som jobber som forsker og vitenskapsmann, og slik studenten lærer å tilnærme seg arbeidsmetoder og teorier om kunnskap og læring på i pedagogikkfaget ved lærerutdanningen. Det vektlegges en kritisk-refleksiv holdning til pedagogisk kunnskap, men ikke nødvendigvis en operativ kunnskap knyttet til lærerrollen.¹⁵⁶ Ut fra mine funn vil jeg si meg enig i både Haugs (2008b) og Hjordemaals (2009) påstand om at pedagogikkfaget ved den offentlige lærerutdanningen er preget av et akademisk fagideal, men jeg vil understreke at jeg legger mer vekt på at det er *holdningen til kunnskap* som er preget av det akademiske. Jeg har ikke undersøkt høyskolelærernes bruk av forskning og holdninger til forskningsbasert læring. Også Riksaasens (1999) påpekning av en sterk klassifisering mellom hverdagskunnskap og akademisk kunnskap ved lærerutdanningen, kan kanskje tyde på en profil som ligner mer det akademiske faget enn profesjonsfaget slik det ble beskrevet av Havnes (2011).

Det er mulig å se et paradoks i denne opplæringsmodellen som høyskolelærerne forfekter. Ved å gi lærerstudentene full frihet i valg av læringssyn, frasier høyskolelærerne seg ansvaret for både hvilket menneskesyn og syn på læring som *i neste omgang* kommer til å være styrende for lærerstudentene og deres lærerpraksis. Formidlingen av en slik åpen og kritisk holdning til profesjonspedagogisk kunnskap, virker slik sett å ha uintenderte konsekvenser som verken høyskolelærere eller studentene har et bevisst forhold til. Så til tross for sterk vilje til politisk styring, som gir seg utslag i en sterk ekstern innramming, så er pedagogikkfaget så svakt internt innrammet i den offentlige høyskolen at det blir vanskelig å styre lærerutdanningen i bestemte retninger. Den vitenskapelige selvrefleksjonen i profesjonsfaget ser altså ut til å bli oversatt til en redsel for å dytte på studentene visse typer menneskesyn og kunnskapssyn. Dermed blir ansvaret for undervisningen lærerstudentene skal utføre individualisert og overlatt til den enkelte student.

RSH: Reformpedagogiske idéer i læringssynet i forholdet lærerstudent-elev

Ved RSH læres studentene opp av en ”erfaren annen” som tar kontrollen fram til studenten har fått den erfaringen og verktøyene som de trenger.¹⁵⁷ I kapittel 7 sammenlignet jeg beskrivelsen høyskolelærerne ga av sin opplæringsrolle med Schöns (1987) beskrivelse av en cellists opplæring.

¹⁵⁶ Som jeg skal diskutere videre kan dette være intendent, og at den ”operative” biten av utdanningen kun er lagt til fagdidaktikken i de ulike fagene.

¹⁵⁷ Uten forskning på erfarne steinerskolelærere i grunnskolen, har vi lite kunnskap om i hvor stor grad og på hvilke områder den gradvis oppnådde individuelle friheten benyttes i grunnskolene.

En musiker må kunne mesterens metoder og kunnskap før han selv får lov til å improvisere. Modellen for forholdet høyskolelærer-student med sin sterke innramming ligner slik en opplæringsmodell innenfor håndverkertradisjonen eller mesterlæren, eller det Havnes (2011) beskriver som et profesjonsideal.¹⁵⁸

Når det gjelder forholdet lærer(student)-elev, kommer derimot en form for reformpedagogisk læringssyn tydeligere inn som sentralt i de strenge rammene som formidles. Som beskrevet i kapittel 7 skal både elev og lærer forholde seg opplevende og skapende til den kunnskapen og det stoffet de kommer i kontakt med. Dette blir satt opp som kontrast til mekanisk læring og det å kunne noe utenat. Eleven må oppleve kunnskapen aktivt ved å selv delta i fortellingen og ved selv å lage lærebøkene. Læreren skal også ha brukt lang tid på å finne spørsmål som kan åpne opp for at eleven skal kunne være skapende og aktiv i forhold til sin egen kunnskapstilegnelse. I kapittel 5 ble opplæringsrollen til læreren beskrevet i tre trinn som avhengig av elevens stadier, som imitasjon, via autoritet til veileder. Opplæringen er likevel preget av en sterk innramming der læreren bestemmer organisering, arbeidsmåter og faginnhold som også legger bestemte føringer på eleven (hovedfagstime, håndhilsning, fortellerstund etc.).

Oppsummert kan en si at mens HiO er opptatt av at *lærerstudentene* skal bli møtt med et reformpedagogisk syn på læring fra høyskolelærerne, i tråd med den antiautoritære tradisjonen inspirert av anti-positivisme og Skjervheim, er RSH mer opptatt av at lærerstudentene skal møte *elevene* med et reformpedagogisk syn på læring. I dette tilfellet er ikke den anti-autoritære varianten inspirert av Skjervheim og studentopprøret, men Steiners egen versjon av tidlige reformpedagogiske strømninger. Felles for begge de to utdanningene er et syn på læring der en elev/student skal delta aktivt i konstruksjonen av kunnskap. Kunnskapen er ikke “flaskepåfyll”, men noe som skapes i møtet mellom lærer, elev og objekt. Avhengig av hvordan dette forstås og tolkes, kan disse reformpedagogiske idéene plasseres to ulike steder i opplæringen. Se tabell på neste side:

¹⁵⁸ En annen tolkning kan være at Steiners reformpedagogikk også kjennetegner deler av opplæringen ved høyskolen. Siden opplæringen i denne pedagogikken er trinnvis, med sterke rammer for frihet, der typiske reformpedagogiske elementer kommer inn først i trinn 2, og siden observasjonene mine er av lærerstudenter som ikke(ennå) er ferdig med «kopieringen» og slik befinner seg på trinn 1, kan det argumenteres for at jeg ikke har observert trinn 2 ved RSH. Eller man kan tenke seg at trinn 2 kommer når man er ferdig ved RSH og har startet som lærer i grunnskolen, slik jeg argumenterer for.

Tabell 8. Opplæringsmodeller og reformpedagogikk

	RSH	HiO
Opplæringsideal Høyskolelærer-student	Schöns cellist (Mester/svenn)	Akademisk- eller handling- refleksjonsmodell (Anti- autoritær reformpedagogikk) ¹⁵⁹
Opplæringsideal Lærerstudent-elev	Fra imitasjon via autoritet til veileder og fri dømmekraft (Steiners reformpedagogikk)	Valgfritt

Noe av reformpedagogenes kritikk av skolen gjaldt også skolen som institusjon, der skolen ble framstilt som undertrykkende og læreren framstilt som en maktovergriper. Hvordan kan en lærer som sympatiserer med et slikt syn da jobbe ved en skole? I delkapittelet under antyder jeg at utdanningene har valgt to ulike løsninger på en denne utfordringen.

¹⁵⁹ En viktig påpekning kan være at dette opplæringsidealet i større grad karakteriserer faget pedagogikk enn fag som for eksempel norsk- og matematikkfaget. Jeg har bare studert matematikkfaget, så grunnlaget for tolkningen er bare basert på dette, men det var tydeligere føringer på hvilke pedagogiske teorier som “passet” ved matematikk enn pedagogikk (Se kapittel 6).

To former for institusjonalisering

I denne delen vil jeg utdype forskjellene mellom de to institusjonene, men denne gangen tar jeg for meg en og en institusjon. Hva kan sies å kjenne seg RSH og HiO som institusjoner dersom man tolker dem i lys av Berger og Luckmanns (2011) institusjonsteori? Ved hjelp av Berger og Luckmanns teori synliggjøres det i analysen hvordan forholdet mellom frihet og kontroll, eller tradisjonsoverføring og individuelt frihetsrom, er institusjonalisert på to helt ulike måter i de to utdanningene. Her vil jeg blant annet bruke denne teorien til å ta institusjonsanalysen basert på Bernstein ett hakk videre. Dette kan jeg gjøre ved å peke på hva det er som gjør at høyskolelærerne ved RSH kan framstå som så selvstendige og være så orientert mot elevenes kreative og frie utvikling når de samtidig er så sterkt innrammet i sin egen pedagogiske horisont. Og motsatt: hvordan studentene på HiO med sine frie tøyler, kan være preget av praksissjokk, samtidig som det er uklart om de vil realisere HiOs idealer om frihet og autonomi overfor sine egne elever.

HiO: Motstand og kritikk som tradisjon

Som jeg har beskrevet foran utgjør tradisjonen eller i dette tilfellet, kunnskapsrepertoaret som formidles fra pedagogikklærerne ved HiO, en oversikt over ulike pedagogiske retninger, og generelle modeller for planlegging av undervisning som for eksempel den didaktiske relasjonsmodellen. Studentene ble ikke pålagt å følge visse metoder eller noen læringsteorier. Den samlede “bakgrunnen” studentene ved HiO får tilgang til kan virke utydelig og abstrakt, og en kan nesten snakke om en institusjon som virker motvillig i sin tradisjonsformidling. I lys av Berger og Luckmanns teori (2011), kan en imidlertid hevde at det nettopp er denne “motvillige” eller “kritiske” holdningen som er institusjonalisert og som utgjør bakgrunnen som videreføres. Studentene læres opp til å være kritisk til tradisjoner, kritisk til troen på en sannhet, og kritisk til troen på en bestemt metode. Tradisjonen lærerstudentene skal videreføre er altså en holdning og en oversikt. Studentene ved HiO har med andre ord en individuell frihet, en forgrunn, knyttet til det å prøve ut ulike arbeidsmetoder og tilnærminger, så lenge de har med seg den kritiske og refleksive holdningen.

Høyskolelærerne formidler slik et kunnskapssyn og en vitenskapsteori inspirert av positivismekritikk, men hvordan denne kritikken kan operasjonaliseres i konkret kunnskap eller handlinger sies det lite om. Jeg vil påstå at kunnskapsidealene som formidles ved HiO (spesielt pedagogikk), på mange måter framstår som lærerutdanningens exfac eller exphil med akademiske opplæringsidealene der studentene lærer å være kritiske og får en oversikt over historie og ulike (pedagogiske) retninger. En uintendert konsekvens av denne akademiske eller vitenskapskritiske

holdningen blir da en vaghet og utydighet i forhold til det konkrete arbeidet læreren skal gjøre. Det er lite fokus på verktøy for å utføre yrket, men i stedet legger man vekt på verktøy som kan brukes for å reflektere over yrket.

At høyskolelærerne på HiO ikke vil lære opp studentene i bestemte oppskrifter eller bestemte metoder, er noe som også andre før meg har observert. Kvalbein (1998b, 2004) beskrev et skille mellom studenter og lærerutdanneres ”kultur”, og hevdet at lærerutdannerne var mer kunnskaps- og opplysningsorienterte enn studentene, som ble beskrevet som mer instrumentelle i orienteringen fordi de ba om oppskrifter. I tråd med min tolkning kan en alternativ framstilling være at studentene blir forvirret av et akademisk opplæringsideal, og at de forventer mer operativ kunnskap. Studenter som ønsker en verktøykasse for å kunne utføre en undervisning får lite håndfast å jobbe med, og kan bli avfeid som instrumentelle dersom de ber om dette. Dette akademiske og anti-instrumentelle opplæringsidealet er imidlertid ikke eksplisitt formulert ovenfor studentene. Det er nærliggende å tenke seg at denne motsetningen mellom høyskolelærernes idealer og studentenes behov står sentralt i det såkalte ”praksissjøkket” (Smeby 2010) som jeg refererte til i kapittel 1.¹⁶⁰ Friheten fra studentenes side kan kanskje karakteriseres som frihet til selvdanning? Studentene blir gitt en frihet uten særlig operasjonell kunnskap, og en kan spørre seg om god kritikk og refleksjon er mulig før de har tilegnet seg ulike former for verktøy å reflektere over.

Slik jeg tolker det vektlegger HiO å videreføre en *holdning*: ”det å være kritisk og refleksiv”, samt et fokus på selvdanning, heller enn fast innhold i for eksempel ”pedagogikkens når, hva og hvordan”. Ut fra det jeg har skissert, kan en ane tre mulige grunner til en slik holdning: 1) Viktig kunnskap oppfattes som i stadig endring 2) Grunnskolene lærerstudentene skal ut i er svært ulike 3) Reformpedagogikken og det anti-autoritære er fortsatt et relevant historisk bakteppe.

Dagens samfunn beskrives ofte som i stadig endring, og oppfatningen av hva slags kunnskap som da trenges i en utdanning blir vanskelig å forutsi. Mange hevder at utviklingen går så fort at en ikke kan fylle utdanningen med et fast kunnskapsinnhold (Bernstein 2003:110; Foros, 2006). Med Heraklit kan en si at omskifteligheten eller endringen er det eneste stabile. Informantene mine ved pedagogikk ga også tydelig uttrykk for opplevelsen av stadige endringer både når det gjaldt hvilke læringsteorier som var i vinden og at stadige reformer påla nye krav. Skarpenes (2007a: 204-208) hevder at et slikt syn på samfunnets utvikling og kunnskapens omskiftelighet har ført til

¹⁶⁰ For en kritikk av en forenklet bruk av begrepet ”praksissjøkk” og for en nyansering av debatten, se bl.a Caspersen og Raaen (2010).

at den videregående skolen har vektlagt “det brede kunnskapsbegrep” der rask omstilling, samarbeid, basisferdigheter, studieferdigheter, arbeidsmåter og læringsevne får stor betydning, også framfor det å formidle fast faglig kunnskap. Slik jeg tolker det, har holdningene som formidles fra HiOs side noen fellestrekk med beskrivelsen over, nemlig synet på at relevant kunnskap stadig er i endring. Løsningene er derimot helt ulike. Der Reform 94 (og L-97) blant annet vektla mer metodetrening som kompensasjon, har det ved HiO blitt mindre metodetrening.¹⁶¹

Et annet viktig argument for å legge vekt på flere pedagogiske retninger i undervisningen kan være at det er et politisk mål at de offentlige grunnskolene skal få velge retning og metoder selv, mens myndigheter derimot kan kontrollere resultatene og slik sikre en form for kvalitet i etterkant.¹⁶² I besvarelsene fra studentene, i grunnskolene jeg observerte, og i eksemplene studentene ga i pedagogikktimene, ble det beskrevet skoler som var tilknyttet programmet PALS, andre som regnet seg som Olweusskoler,¹⁶³ skoler med fleksibel aldersstart, baseskoler, og skoler der arbeidsplaner eller fokuset på læringsstiler var dominerende. Grunnskolene lærerstudentene skal ut i, er slik sett svært ulike. Det at høyskolelærerne lærer studentene en oversikt heller enn et spesifikk læringsyn, kan derfor oppfattes som en funksjonell tilpasning til dette mangfoldet. Dette argumentet brukes imidlertid ikke av høyskolelærerne selv.

Jeg antydte over at pedagogikken ved HiO og RSH har et felles historisk bakteppe i en reformkritikk av datidens syn på kunnskap og metoder i skolen, samt en kritikk av skolen som institusjon. Ved at HiOs høyskolelærere lærer studentene å være kritiske til det etablerte, til seg selv, sine meninger, og til kunnskapen som blir overlevert, samt det at høyskolelærerne ikke gir oppskrifter eller sannheter, formidler høyskolelærerne en tradisjon som er i tråd med den antiautoritære reformpedagogikken i arven etter Skjervheim. Ved å trekke seg og sine egne holdninger mer tilbake og overlate studentene mer til selvdanning, unngår de også å dominere. Det er etablert en form der det å være kritisk blir institusjonalisert, noe som minner om et akademisk opplæringsideal. Ønsket om å gi studentene denne individuelle friheten har kanskje også en demokratisk side og en etisk side. Undervisningen i matematikkfaget ved høyskolen var tilsvarende preget av et akademisk opplæringsideal, men den skilte seg i noen grad fra

¹⁶¹ I Kunnskapsløftet er metodefokus i grunn- og videregående skole også fjernet, og løsningen på det skiftende kunnskapsbehovet er nå endret til satsing på grunnleggende ferdigheter.

¹⁶² For eksempel gjennom Nasjonale prøver.

¹⁶³ http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/satsingsomrader/arbeidsmiljo_fritt_for_mobbing_vold_og_rasisme/mobbing/olweus/

pedagogikkfagets ved at høyskolelærerne ga flere føringer på hvordan matematikkundervisningen kunne utføres (selv om også disse eksemplene på arbeidsmåter var veiledende).¹⁶⁴

En utfordring den offentlige lærerutdanningen står overfor er fraværet av konsensus omkring det teoretiske og metodiske fundamentet for læring og utvikling. Dette gir utdanningen studentene i oppgave å finne ut av. Med fritt valg av arbeidsmetoder og læringsteorier kan studentene i prinsippet raskt fornye seg. Samtidig kan den store friheten studentene får gi en usikkerhet i det å begrunne egne valg og vite hvordan man skal gå fram når man selv skal undervise og er uerfaren. Studentene blir kanskje også mer avhengig av de erfaringene øvingslæreren har (f.eks Sundli, 2001 og Sondenå og Sundli 2004). Dersom studenten ikke ønsker denne friheten blir ansvaret for tradisjonsoverleveringer (for eksempel opplæring i arbeidsmetoder) i større grad overført til øvingslærere, samt til grunnskolene. Det finnes allerede lektorer som legger ut opplegg, tanker og ideer på blogger, eller som gir ut bøker med mulige oppskrifter som mange offentlige lærere griper til.¹⁶⁵ På samme måte har jeg vist at flere grunnskoler knytter seg til ulike program (for eksempel PALS eller Connect) eller spesielle metoder (for eksempel læringsstiler). Høyskolene får her, som i praksisbesøkene, en svært liten og tilbaketrukket rolle og liten innflytelse på hva som foregår i grunnskolen og i relasjonen lærer-elev.¹⁶⁶ En uintendert konsekvens av denne holdningen er at frihetsrommet som er tiltenkt studentene lett overtas av andre aktører.

RSH: En tradisjon under moderniseringspress?

Slik jeg har beskrevet det foran ønsker høyskolelærerne ved RSH først å sosialisere studentene inn i en fast tradisjon for så å gi dem gradvis større frihetsrom. Studentenes “bakgrunn” og kunnskapsrepertoar skal da bestå av en stadieteori, flere arbeidsmetoder og en organisering av hovedfagstimen og skoledagen. Steiners utviklingsdidaktikk er en overordnet idé som binder utvalget av de ulike kunnskapstypene sammen, også i matematikkundervisningen. I praksisbesøkene er organiseringen i en hovedfagstime med elementer som håndhilsning, bearbeidelse, rytmisk del og fortellerstund sentral. Utrykt gjennom Berger og Luckmanns begreper (2011) kan refleksjonen og avgjørelsene som læreren skal ta flyttes vekk fra valg av teori og metode (bakgrunn) til for eksempel hvilke kilder en skal bruke, hvor lenge ulike økter skal

¹⁶⁴ At matematikklærerne ga flere føringer enn pedagogikklærerne kan blant annet skyldes at matematikklærerne ved høyskolen har et matematikkfag ved grunnskolen som de må forholde seg til, noe som ikke pedagogikklærerne ved høyskolen har.

¹⁶⁵ For eksempel lektorblogger som: <http://ingunnkjolwiig.no/>, <http://delogbruk.no/>, <http://knutmichelsen.blogspot.no/>, <http://gjemmesiden.blogspot.no/> eller f.eks boken *101 måter å lese leseleksa på* av Kåre Kverndokken (2012).

¹⁶⁶ Enkelte høyskolelærere diskuterer slike blogger og opplæringstrender i undervisningen, men slik jeg tolker det, mer i rollen som enkeltindivider enn som felles opplegg for høyskolen.

vare, om stoffet er tilpasset elevenes nivå og alder, og hva ved opplegget som bør fornyes (forgrunn).

Ved høyskolen formidles det et tydelig bilde av hvordan grunnskolen og lærerens oppgaver ser ut. Som jeg har vist, er RSH klare på hvilke kvalifikasjoner de ønsker å tilføre studenten både når det gjelder valg av læringsteori, arbeidsmåter og stadier (hva, når, hvordan), og denne kunnskapen, disse normene og praksisene er slik elementer som høyskolelærerne ønsker å videreføre og å lære bort til “neste generasjons” lærere. Som jeg skal utdype i avsnittene under, kan en ane to mulige grunner til dette: 1) Steinerskolen er etablert som et pedagogisk alternativ til den offentlige skolen og må holde på sin tydelige egenart for å ikke viskes ut 2) Steinergrunnskolene har, i motsetning til de offentlige, en felles utviklingsdidaktikk.

Steinerpedagogikken har noen likheter med reformpedagogikken i dens kritikk av den herbartianske skolen, dens metoder, kunnskapssyn og som maktinstitusjon. Steinerskolenes løsning har vært å etablere et konkret alternativ. De har etablert en institusjon med alternativ kunnskap- og metodetilnærming, og kan slik, i motsetning til HiO, fortsette å være i opposisjon og kritisk til det etablerte *samtidig* som de kan stå inne for sitt tydelige alternativ. På den måten kan lærene fokusere på skolens mål om frihet fra stat og økonomi, og stå inne for hva og hvordan kunnskapen formidles. Et viktig poeng er også at Steinerskolene får statlig økonomisk støtte fordi de er et pedagogisk alternativ til den offentlige skolen. Dersom lærerstudentene kan velge hvilke læringsteorier og arbeidsmetoder de vil, vil RSH og Steinerskolene ikke lenger forbli et tydelig alternativ til den offentlige skolen. Når det gjelder opplæringsidealer, er de reformpedagogiske elementene ved RSH tydeligere til stede i forholdet lærer-elev enn i forholdet høyskolelærer-student. Steinerskolens kunnskap, metoder og læringssyn er det primære, og disse idealene kan realiseres i skolen gjennom høyskolens relativt faste programmering av lærer-studiet. RSH har slik operasjonalisert den kritiske holdningen i konkrete handlinger og metoder.

Et annet argument som gjør at RSH i motsetning til HiO kan stå for én læringsteori og én utviklingsdidaktikk er at RSH skal utdanne lærere for steinerskoler der læringsteorien og utviklingsdidaktikken er felles. Ved høyskolen kan det da formidles et tydelig bilde av hvordan grunnskolen og lærerens oppgaver ser ut. RSH og praksisskolene deres har en felles forståelse for hva som skal ligge til grunn for undervisningen i grunnskolen både når det gjelder fagvalg, nivå og metode. Studentene vet slik i stor grad hva de skal gjøre når de kommer ut i praksis. De har også fått en øvelse i å tenke elevens alder i forhold til valg av stoff og metode på høyskolen. Disse

studentene kan slik føle at det de har gjort i utdanningen er yrkesrelevant. Dette kan være en av grunnene til at studentene ved RSH, i motsetning til studentene ved HiO, ikke rapporterer at de opplever et “praksissjokk” (Se Mathisen 2011 og Smeby 2010, referert i kapittel 1).

Et stadig tilbakevendende tema i mine intervjuer og observasjoner og i forskningslitteraturen gjelder forholdet mellom å beholde sin egenart som steinerskole, og samtidig skulle fornye tradisjonen. Mazzone (1999) pekte for eksempel på to ulike tradisjoner innenfor australsk steinerskole der den ene ble beskrevet som “mer tradisjonell og europeisk”, og på sitt beste opptatt av essensen i Steiners skrifter, men med fare for å bli dogmatisk og stivne. Den andre retningen tilpasset curriculumet i større grad til australske forhold, og la mer vekt på lærernes kreativitet. Hvordan RSH og lærerstudentene kan finne balansen mellom å holde på tradisjonen, men å samtidig fornye seg og refortolke tradisjonen i forhold til tid og sted har også vært diskutert i alle casene mine, og hos Lejon (1997) ble dette også trukket fram som en spenning som Steiner selv bemerket og ønsket å gjøre lærerne oppmerksomme på. Jeg har påstått at det *fysiske* og det *spirituelle* i pedagogikken særlig byr på utfordringer fordi grensene mellom hva som skal videreføres som en del av tradisjonen, og hva som er åpent for nytolkning, her er uavklart. Hva ved Steiners utviklingsbeskrivelse kan oppdateres i tråd med nyere forskning uten at essensen og det viktige forsvinner i Steiners (naturvitenskaplige) kritikk?

Oppsummering

Denne avhandlingen viser hvordan to institusjoner utdanner lærere i form av hvilken kunnskap og praksis som vektlegges og overføres. Studien fokuserer på tre spørsmål. 1) *Hvilke interne og eksterne føringer påvirker kunnskapen og praksisen på de to lærerutdanningsinstitusjonene og hvordan håndterer høyskolelærerne disse?* 2) *Hva slags kunnskap og praksiser vektlegges i undervisningen av skolefag, pedagogikk og praksisbesøk i lærerutdanningen, og hva slags relasjon er det mellom disse?* 3) *Hvordan forholder høyskolelærerne seg til spenningsforholdet mellom institusjonenes tradisjonsoverføring og den kommende lærergenerasjonens individuelle frihetsrom i yrkesutøvelsen?*

I lys av Bernsteins begreper kan en ulikhet mellom de to utdanningene karakteriseres som en kontrast mellom ekstern og intern innramming. I undervisningen i pedagogikk, i matematikk og i praksisbesøkene, viser jeg at RSH legger sterke føringer på studentene både når det gjelder faglig innhold, læringsteori, didaktikk og metoder. Deres utdanningsidealer ligner på opplæringen av en klassisk musiker: du må ha et internalisert standardrepertoar før du kan improvisere. I motsetning til RSH, er idealet ved HiO at studentene skal kunne velge fritt mellom ulike pedagogiske læringsteorier og metoder. Kritisk refleksjon når det gjelder valg av teorier og metoder vektlegges gjennom hele utdanningen, noe som minner om idealer i academia. HiO gir studentene en *svak intern innramming* ved at frihet til å velge blant læringsteorier og metoder er stor, men har til gjengjeld *sterk ekstern innramming* over utdanningen i form av en nasjonal rammeplan. RSH er friere i forhold til *ekstern innramming*, men gir utdanningen mye strengere *intern innramming*.

Et annet funn som gjelder begge institusjonene er at klassifiseringen mellom fagene - i form av grensene som er trukket mellom ulike typer kunnskap - er relativt svak. Utdanningene skiller seg fra hverandre ved at det på HiO er flere fags lærere som samarbeider, mens det på RSH er en og samme lærer som trekker inn flere fag i undervisningen. Ifølge Bernstein skaper en slik svak klassifisering mellom fag et behov for en overordnet idé som tjener til å veilede hva slags kunnskap som bør inkluderes. Jeg argumenterer for at ideer fra reformpedagogikk - preget av motstand mot læring som "flaskepåfyll", og en positiv holdning til en aktiv, kritisk, kunnskapsøkende elev - fungerer som denne overordnede styrende idéen i begge institusjonene.

Imidlertid var måten dette artet seg på så ulik at vi kan snakke om to ulike lærerutdanningskulturer. Dette gjorde seg gjeldende både i forhold til hvordan en slik tradisjon ble videreført og hvordan denne holdningen nedfelte seg i selve opplæringen. Denne holdningen kjennetegner *forholdet mellom høyskolelærer og student* ved HiO, mens det ved RSH i større grad

vektlegges i forholdet mellom *lærer og elev*. Tradisjonene som høyskolelærerne ved HiO formidler til studentene er preget av positivismekritikk og vitenskapsteori, men hvordan denne kritikken kan operasjonaliseres i konkret kunnskap eller handlinger sies det lite om. Studentene kan velge det perspektivet på læring de vil så lenge de forblir kritisk og refleksiv. En uintendert konsekvens av denne akademiske eller vitenskapskritiske holdningen blir da en vaghet og utydelighet i forhold til det konkrete arbeidet læreren skal gjøre når han møter elevene i grunnskolen. HiOs utfordring er dermed at andre aktører på andre nivåer kan fylle igjen det frihetsrommet høyskolen forsøker å skape for sine studenter, noe som gjør at høyskolelærerne har liten oversikt over hva slags læringssyn studentene baserer seg på i forholdet til sine elever i grunnskolen. Ved RSH er forholdet omvendt: Høyskolen har sterk kontroll over hva slags pedagogisk teori, didaktikk og metodikk studentene skal lære. De kan derfor i større grad bidra til at *lærer(student)-elev* relasjonen er i tråd med et syn på læring som fremmer elevens aktive deltakelse i kunnskapstlegnelsen. Steinergrunnskolens kunnskap, metoder og læringssyn er det primære, og disse idealene kan realiseres i skolen gjennom høyskolens relativt faste programmering av lærer-studiet. RSHs utfordring ligger derimot i spenningen mellom tradisjon og fornyelse – mellom ønsket å bevare en egenart og frykten for å stivne i gamle mønstre; mellom ønsket om å holde pedagogikken oppdatert og tilpasset sin samtid, og frykten for å utvannes som et tydelig alternativ til den offentlige skolen.

I Berger og Luckmanns terminologi har HiO med sin motstand mot disiplin og kontroll institusjonalisert den individuelle friheten i den grad at den gir svært lite av den faste "bakgrunnen" som er viktig for å avlaste folk fra detaljerte dagligdagse beslutninger. Dermed institusjonaliseres den individuelle friheten i et slags tomrom som blir åpent for andre aktører som øvingslærere, politikere eller evidensforskere å fylle med innhold. Den frustrasjonen som studentene formidler kan forstås i lys av dette. Gjennom sterke tradisjoner når det gjelder arbeidsmetoder og syn på læring, er en slik institusjonell bakgrunn ikke manglende ved RSH. Gjennom å avlaste studentene på disse områdene gjør de individene frie til å bruke sin kapasitet på hvilke kilder læreren skal bruke, hvor lenge ulike økter skal vare, om stoffet er tilpasset elevenes nivå og alder, og hva ved opplegget som bør fornyes. Deres utfordring er derimot å passe på at den sterkt innrammede bakgrunnen blir gjenstand for kritisk refleksjon og fornyelse.

Begge utdanningene har, etter jeg sluttet feltarbeidet mitt, gjennomgått og planlagt en rekke endringer. Den offentlige lærerutdanningen har gjennomgått nok en reform. Noen av disse endringene er pålagt utenfra, andre er en kombinasjon av ytre og indre drivkrefter. Jeg vil derfor avslutte avhandlingen med en epilog hvor jeg kort redegjør for noen av endringene i lærerutdanningene etter høsten 2010 slik disse planlegges i Stortingsmeldinger og i rundskriv. Denne delen plasseres i en epilog for å vise at jeg ikke har gitt denne delen samme status som resten av avhandlingen, men jeg ønsker likevel å peke på noen endringer som kan få betydning for hvordan lærerutdanningene endres framover. Hvordan dette blir seende ut i klasserommene ved de to lærerutdanningene, må ny forskning vise.

EPILOG: Veien videre – Lærerutdanningen i dag

Mens jeg nå skriver avslutningen av denne avhandlingen, har lærerutdanningen gjennomgått nok en reform. Fra høsten (2010) ble det innført en grunnskolelærerutdanning ved de offentlige lærerutdanningene,¹⁶⁷ mens RSH i september 2012 sendte inn søknad om å utvide utdanningen til å bli fireårig. Det empiriske materialet denne avhandlingen er basert på ble samlet inn til og med våren 2010, så den nye grunnskolelærerutdanningen har jeg ikke studert. Jeg vil likevel kort redegjøre for noen relevante endringer som beskrives i Stortingsmelding 11 (2008- 2009) og forskrifter til rammeplanen, mens framtidsplanene for RSH diskuteres i lys av dokumenter derfra.

Fra allmennlærerutdanning til grunnskolelærerutdanning ved HiOA

Spesielt to av endringene som skisseres i Stortingsmelding 11 (2008-2009) er markante. For det første skal lærerutdanningen differensieres i to løp avhengig av hvilket trinn læreren skal undervise for. For det andre skal pedagogikkfaget dobles når det gjelder studiepoeng. I tillegg til disse endringene er det også foreslått endringer i lærerrollen.

Nivådifferentisering

Allmennlærerutdanningen som jeg studerte, skulle kvalifisere lærerstudentene for undervisning fra 1.-10. klasse. I *grunnskolelærerutdanningen* som ble innført høsten 2010 velger studentene enten et løp som skal kvalifisere for trinnene 1.-7. eller fra 5.-10 trinn. Begrunnelsen for nivådifferentiseringen av lærerutdanningen i Stortingsmelding 11 (2008-2009) handler både om muligheten for å kunne nivåtilpasse opplæringen, men også det å kunne gi lærerne en faglig spesialisering. Lærerstudentene skal nå få enten en bred og relevant kompetanse tilpasset de yngre elevene, eller en større faglig fordyping tilpasset de eldre elevene. Gjennomgående i meldingen poengteres det at den forrige modellen ga en for svak faglig beredskap (kap 2.2.2, kap 4, kap 6.1).¹⁶⁸ I de nye forskriftene presiseres det også nærmere hva dette vil si for studentene.¹⁶⁹ Det blir færre obligatoriske fag. Mens det med rammeplanen fra 2003 var obligatorisk med fagene matematikk, norsk, RLE og pedagogikk, er det nå bare pedagogikk som er obligatorisk for 5.-10 utdanningen, mens matematikk, norsk og pedagogikk er obligatorisk for 1.-7. utdanningen. I tillegg skal linjen som spesialiserer seg på trinn 5.-10. nå bare ha tre undervisningsfag, men med en dybde på 60 studiepoeng hver. De faglige kravene for å kunne undervise i ungdomsskolen økes også for noen

¹⁶⁷ Basert på Stortingsmelding 11 (2008-2009), Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen for 1-7 og 5.-10 trinn. Rundskriv fra Kunnskapsdepartementet (F-0510) og utkast til ny rammeplan: Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.7 trinn og Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.-10 trinn.

¹⁶⁸<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html?id=544920>

¹⁶⁹ Kunnskapsdepartementet (2010): *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1-7. trinn og 5.-10.trinn.* (Fastsatt 01.03.10).

av fagene: Med virkning fra 1.9 2008 ble studiepoengkravet for å undervise i matematikk, norsk eller engelsk på ungdomstrinnet økt fra 30 til 60. (KD 2009:17-18).

I forhold til mine funn er denne endringen interessant av spesielt to grunner. For det første beskrev jeg et tydelig allmennlærerideal i praksisbesøkene. For det andre beskrev jeg utfordringen i matematikk i forhold til hvilket trinn undervisningen skulle legge seg på. Begge disse forholdene kan slik være spennende å studere i den nye utdanningen.

Utvidelse av pedagogikkfaget

Den andre store endringen ved utdanningen er en utvidelse av pedagogikkfaget. Begrunnelsene som gis i stortingsmeldingen er mange og faget tillegges en rekke oppgaver: ”Det nye faget skal fylle tre hovedfunksjoner: gi en faglig plattform, gi metodisk kompetanse og gi kompetanse til å ivareta relasjonelle og sosiale forhold”(KD 2009:20). Faget skal også være ”det samlende profesjonsfaget” i lærerutdanningen, og skal danne et felles grunnlag for utøvelsen av lærerrollen (KD 2009: 20). Faget skal fortsatt være det vitenskapelige grunnlaget, men den praksisrettede opplæringen skal styrkes, slik at det både skal være et praksisnært og forskningsbasert fag. I Stortingsmeldingen ramses det også opp en rekke andre oppgaver som faget må ivareta: Det ”må utvikles slik at det kan være et redskap for utvikling av kritisk refleksjon over og fornying av egen praksis (..), ”må bidra til at studentene i sin læregjærning blir aktive brukere av fagkunnskap”, innholdsmessig bidra til at studentene ”dannes som yrkesutøvere i et profesjonelt fellesskap” (KD 2009:20). Faget har ”et overordnet ansvar for at de grunnleggende ferdigheter ivaretas i alle fag” (KD 2009:17). ”Faget pedagogikk og elevkunnskap skal ivareta utviklingen av den mer instrumentelle delen av læreryrket” (KD 2009: 20) ”skal gi kunnskap om den flerkulturelle og flerspråklige skolen”. ”Faget har et særlig og helhetlig ansvar for å ivareta skolens formål, læreryrkets verdigrunnlag og studentenes relasjonelle kompetanse” (KD 2009: 20).

Interessant i forhold til mine funn er spesielt at pedagogikkfaget skal være det sentrale og samlende faget, og at det ”skal ivareta den mer instrumentelle delen av læreryrket”. Et av hovedfunnene mine har nettopp vært at på tross av noe samarbeid mellom ulike fag, har pedagogikkfaget, kanskje ikke minst på grunn av ønsket om å ikke legge føringer på studentene, et utydelig innhold angående både didaktikk og pedagogiske læringsteorier og et ønske om å ikke formidle et instrumentelt syn på læring. Hva skal integreres og hva skal virke sammenbindende, og hvordan formidles den instrumentelle delen?

Lærerrollen

I meldingen skisseres to idealtypiske syn på lærerrollen hentet fra Hannele Niemis arbeid. Mens den første tradisjonen karakteriserer lærere ut fra en instrumentell mål-middel tenkning hvor lærerne følger oppskrifter, har begrenset frihet og opplæringen domineres av en praktisk orientering, kjennetegnes læreren i den andre tradisjonen som en aktør i et profesjonelt fellesskap. Ethiske og samfunnsmessige betydninger av yrket tillegges stor verdi, kollegialt samarbeid er viktig, og likeledes profesjonell autonomi. Kompetanse knyttet til barns læring og evne til ledelse er sentralt. Det hevdes at lærerrollen i Norge i hele etterkrigstiden har ligget nærmest denne sistnevnte tradisjonen. Lærerrollen har hatt et ansvar i ”danningsprosjektet som skal gjøre samfunnet til et bedre sted å være for alle” (KD 2009:41). De hevder videre at utviklingen i lærerrollen har gått mot økt handlingsfrihet og økt ansvar for oppgaver som forutsetter samarbeid med andre instanser. Samtidig har det også vært en utvikling de senere årene mot sterkere oppfølging fra myndighetenes side. Lærerrollen har gått fra å ha formidling som den dominerende oppgaven, til i 1974 å vektlegge tilrettelegging, til etter hvert å vektlegge både tilrettelegging og formidling, men med en sterkere vekt på læreren som forbilde og leder. Redegjørelsen avsluttes ved å poengtere hva slags lærerrolle en nå ønsker: ”Med Kunnskapsløftet er lærerens profesjonelle frihet utvidet samtidig som ansvaret for elevenes læringsutbytte er styrket” (KD 2009:41). ”Læreren skal være aktør i et profesjonelt fellesskap og bidra i utviklingen av planer og i målrettet utviklingsarbeid” (s 41). Dette innebærer også krav om ”å sette seg inn i aktuell forskning og videreutvikle og fornye sin kompetanse gjennom hele sitt yrkesaktive liv” (KD 2009:42).

Lærerrollen som ønskes blir beskrevet gjennom å vektlegge en avstand til det instrumentelle. Sammen med forrige avsnitt der pedagogikk blir bedt om å formidle den instrumentelle delen av læreryrket, og i lys av mine funn i kapittel 8, kan en spørre seg om hvordan dette dilemmaet blir løst i utdanningen.

Fra 3-årig til 4-åring lærerutdanning ved RSH.

I 2009 ble det etablert en intern arbeidsgruppe som så på hvordan man kunne utforme lærerutdanningen ved RSH til fireårig. Fra 2010 ble det også etablert en referansegruppe med eksterne representanter som deltok i drøftingen av dette.¹⁷⁰ Etter hvert har både NOKUT og Steinerskoleforbundet blitt involvert i prosessen. Overgangen til fireåring utdanning er nå vedtatt i høyskolens styre, og søknaden om fireårig lærerutdanning ble sendt inn i september 2012. I en høring sendt ut til daglige ledere ved steinerskoler i Norge, til styret i Steinerskoleforbundet og styret i Steinerskolenes foreldreforbund skisseres det ti punkter der det “har vært bred enighet”:¹⁷¹

1. Den faglige delen av utdanningen skal styrkes
2. Den nye fireårige strukturen skal kunne påbygges med ett år til å gi mastergrad
3. Utdanningen skal gis en oversiktlig og fleksibel struktur, blant annet med tanke på integrering av videreutdanningstilbud
4. Lærerutdanningens nåværende undervisningskunstneriske orientering skal videreføres slik at kunst og kunstneriske øvelser fortsatt skal være bredt integrert i studiet
5. Fag og fagdidaktikk skal i størst mulig grad integreres,
6. Praksisdelen av studiet skal videreutvikles og profesjonaliseres,
7. Studiets forskningstilknytning skal styrkes og tydeliggjøres
8. Studiet skal gi en bred innføring i steinerpedagogisk teori og praksis samtidig som andre sentrale -pedagogiske ideer/praksiser skal inngå i studiet,
9. Studiet skal være enhetlig innrettet mot å gi en bred undervisningskompetanse for steinerskolens grunnskoletrinn
10. Høyskolen tar sikte på en reakkreditering av den treårige utdanningen og en tilleggsakkreditering for det fjerde og femte året.

Marianne Tellmann, tidligere rektor, nå studieleder ved RSH, utdyper punktene i en mail til meg 03.06.12. En viktig påpekning er at noen av planene om økt faglig fordyping (enten ett fag med 60 studiepoeng eller to fag med 30 studiepoeng) involverer samarbeid med andre institusjoner som HiOA (tidligere HiO) om faglig påbygging, samarbeid med den steinerpedagogiske høyskolen ved Stuttgart knyttet til 60 studiepoeng engelsk og fagdidaktikk, og det forhandles også om samarbeid med universiteter i Cape Town og New Zealand. Det er også bekreftet at bachelorstudenter fra RSH nå kan tas inn på masterstudier i pedagogikk og spesialpedagogikk ved UiO. I tillegg nevner Tellmann at de nå arbeider med mål om at det skal være mulig å oppnå dobbeltkompetanse (kompetanse for undervisning også i offentlig skole), eventuelt etter et femte år med fagstudier. Lærerstudenten må da gjøre et valg etter tre år om dobbeltkompetanse er deres

¹⁷⁰ Referansegruppen besto av tre forskere: professor Inger Anne Kvalbein (HiO), stipendiat Anne Mette Stabel (RSH/UiO), og meg (UIB), samt en lærer ved Steinerskolen på Hedmarken Kari Hervig, og tilslutt også medlemmene i den interne arbeidsgruppen.

¹⁷¹ Kilde: Plan for fireåring lærerutdanning i steinerpedagogikk ved Rudolf Steinerhøyskolen, høring. Sendt ut til daglige ledere ved steinerskoler i Norge, til styret i Steinerskoleforbundet og styret i Steinerskolenes foreldreforbund. Datert 31. mai 2010, samt utdypende mail fra tidligere rektor, nå studieleder Marianne Tellmann 03.06.12.

primære mål, og så må de velge fag i 4. og eventuelt 5.studieår deretter. RSH ønsker fortsatt å være en allmennlærerutdanning og ønsker ikke en oppdeling og spesialisering av lærerstudentene slik HiO nå har gjort i 1.-7.klasse og 5.-10.klasse. Tellmann presiserer at dette ikke nødvendigvis betyr undervisningskompetanse for alle fag i hele det tiårige løpet. De har endret punkt 10 i listen over og Tellmann formulerer endringen slik i mailen: “Vi søker om akkreditering av en ny bachelorgrad (ikke reakkreditering av den gamle), med et fjerde år med undervisningsrelevante fag som obligatorisk før lærerkompetanse”.

I forhold til mine funn er blant annet samarbeidene skolen planlegger å inngå i interessante. Et viktig spørsmål er i hvilken grad utdanningen må endres og eventuelt tilpasses i disse nye samarbeidsrelasjonene. På hvilke av områdene kan de beholde sin tradisjon og sitt kunnskapsrepertoar, og hva må endres?

Utvidelse, akademisering, tilnærming, spesialisering og didaktisering

De foreslåtte og pålagte endringene jeg har skissert er områder som jeg antar påvirker undervisningen ved høyskolene og som slik er viktig å se nærmere på i en framtidig studie av lærerutdanningene. For å diskutere særtrekk ved de to institusjonene tar jeg helt til slutt igjen opp de fem trekkene som Garm (2003) mener kjennetegner lærerutdanningens utvikling (se kapittel 2). Hvordan kan de to lærerutdanningene beskrives i forhold til 1) utvidelse, 2) spesialisering, 3) akademisering, 4) tilnærming mellom universitet og høyskole, og 5) didaktisering? (Garm, 2003).

Utvidelse

RSH utarbeider nå en søknad for å bli utvidet til 4-årig, og de har også diskutert hvordan denne skissen kan påbygges med ett år til å gi mastergrad.¹⁷² Ved HiO legges det til rette for en videre utvidelse av utdanningen til 5-årig. Utdanningsforbundet er også tydelig på at de ønsker en utvidelse av lærerutdanningen (Granlund et al., 2011). Dette er slik et trekk som gjelder begge institusjonene, og som passer inn i Garms skissering av fellestrekk i lærerutdanningene.

Spesialisering

Med spesialisering sikter Garm (2003) først og fremst til begrensning i antall fag, men i enkelte land gjelder dette også undervisningsnivå. Her skilte Norge seg ut fram til den nye reformen i 2010 ved å ikke ha spesialisering på nivå (se for eksempel Skagen, 2006a, 2006b), men fra høsten 2010 ble det innført en spesialisering både på nivå og på fag. Når det gjelder RSH er det fortsatt et mål å være allmennlærerutdanning og å gi utdanning i flere fag, så dette punktet skiller utdanningene. I mange steinerskoler har det også vært et mål at lærerne helst skal ha både en naturvitenskapelig og en humaniorabakgrunn (Langmann et al. 2005). Hos Steiner har begrunnelsen blant annet vært at kunnskapen både studentene og elevene lærer ikke skal bli for fragmentert, men at verden må sees som et hele. En holistisk tilnærming trekkes gjerne fram som et mål (Mansikka 2007).

Akademisering og tilnærming mellom universitet og høyskole

Punktet om tilnærming mellom universitet og høyskole og om akademisering er svært aktuelle, og som jeg har pekt på foran er de også gjenstand for store diskusjoner. Jeg skal likevel forsøke å skissere dette litt kort, men kommer likevel ikke unna noen av dilemmaene og utfordringene som skisseres av for eksempel Slagstad (2007) og Havnes (2011).

¹⁷² I Norge ble Steinerskolens lærerutdanning først formalisert i 1981 hvor en ettårig utdanning i Steinerpedagogikk ble godkjent av departementet. Fra høsten 1983 ble den utvidet til toårig, senere til treårig, og nå er det etablert en arbeidsgruppe som ser på hvordan man skal utforme utdanningen som fireårig. Søknaden om fireårig lærerutdanning sendes inn i september 2012.

Som Garm (2003), peker også Rune Slagstad (2007) i kronikken “Det nye universitetet” på både lange og korte utviklingstrekk som bygger opp om påstanden om tilnærming mellom høyskole og universitet.¹⁷³ I følge Slagstad viser den lange historiske linjen at nye profesjonsutdanninger gradvis blir en del av universitetet, mens den kortere historiske linjen viser hvordan relasjonene mellom høyskolene og universitetet stadig reformeres og samtidig tilnærmes hverandre. Havnes (2011: 2) peker samtidig på to kontrasterende tendenser i forhold til denne utviklingen knyttet til ulikheter mellom Hernes komiteen i 1988 og de senere Mjøs- og Stjernøutvalgene. I følge Havnes ønsket Hernes-komiteen (NOU 1988:23) en funksjonsdeling mellom høyskoler og universiteter, mens de senere utvalgene har åpnet for større tilnærminger.

På flere måter minner høyskolens lærerutdanning nå mer om den tidligere universitetslærerutdanningen. Det blir satset på færre obligatoriske fag for studentene, mer spesialisering og dybde, og det vektlegges at utdanningen og undervisningen skal være forskningsbasert. Også i RSHs 10 satsingsområder for en 4 årig utdanning inkluderes forskningstilknytningen som sentralt i det videre arbeidet med utdanningen. Mens universitetslærerutdanningen har blitt ett år kortere, jobber begge høyskolene for lengre utdanning.¹⁷⁴ Et tydelig trekk er også at Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Akershus fusjonerte til én høyskole fra 1. august 2011(HiOA). Sammen har disse laget en strategi for å oppnå universitetsstatus (Havnes, 2011). Dette punktet er interessant, ikke minst i forhold til funnene mine i kapittel 8. Det at pedagogikkfaget kommer i klem mellom ulike kunnskapsidealene fra universitet og profesjon, kan bli en utfordring som er interessant å studere videre.

Didaktisering

Det siste utviklingstrekket Garm skisserer er en økt didaktisering. Hennes påstand er at didaktikken er på frammarsj, på bekostning av pedagogikken. Dette er en utvikling som kanskje har snudd siden Garm (2003) gjorde sin studie. I den nye offentlige lærerutdanningen har pedagogikkfaget økt i studiepoeng, og skal nå bli dobbelt så stort som tidligere. Samtidig presiseres det at fagdidaktikk skal ha plass i alle fagene. ”Alle undervisningsfag skal omfatte fagdidaktikk”(KD 2009: 17). Ved RSH er nå både pedagogikk og didaktikk sentralt.

Beskrevet gjennom Garms (2003) karakteristikk skiller utdanningene seg særlig på området spesialisering, men ut fra det jeg har beskrevet foran er nok området akademisering og tilnærming spesielt interessant å følge med på i den videre utviklingen av de to institusjonene.

¹⁷³ Morgenbladet 23.02.2007 http://morgenbladet.no/2007/det_nye_universitetet.

¹⁷⁴ <http://www.uniforum.uio.no/nyheter/2002/03/femaarig-lektorutdanning-vil-gi-bedre-laerere.html>

Litteraturliste

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Abu Lughod, L. (1991). Writing against culture. In R. G. Fox (red.), *Recapturing Anthropology: Working in the Present*. Santa Fe: School of American Research Press.
- Adams, A. & Tulasiewicz, W. (1995). *The crisis in teacher education: A European concern?* London: Falmer Press.
- Afdal, H. W. (2012). *Constructing knowledge for the teacher profession. A comparative analysis of policy making, curricula content, and novice teachers' knowledge relations in the case of Finland and Norway*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Avhandling (PhD).
- Alexander, R. J. (2001a). Border crossings: Towards a Comparative pedagogy. *Comparative Education*, 37(4): 507-523.
- Alexander, R. J. (2001b). *Culture & pedagogy. International comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell publishing.
- Andrews, T. & Vassenden, A. (2007). Snøballen som ikke ruller. Utvalgsproblemer i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 15(2): 151-163.
- Arfwedson, G. (1994). *Nyare forskning om lärare. Presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Aspfors, J., Bendtsen M., Hansén, S-E. & Sjöholm K. (2011). Evolving views of the teaching profession. I U. Lindgren, F. Hjardemaal, S-E. Hansén & K. Sjöholm (red.), *Becoming a Teacher. Nordic Perspectives on Teacher Education and Newly Qualified Teachers*. Vasa: Faculty of Education.
- Atkinson, P., Delamont, S. & Davies, B. (red.) (1995). *Discourse and Reproduction: Essays in honor of Basil Bernstein*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Barkved, F. (2002). *Aspekter ved barnets utvikling bebyst gjennom syvårsperiodene*. Oslo: Rudolf Steinerhøgskolen. Hefte.
- Beck, C. (2006). *Den moderne hjemmeundervisning i Norge : beskrivelse, analyse og drøfting*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitet i Oslo Avhandling (dr.philos.).
- Beck, C. (2007). Utviklingen i Basil Bernsteins utdannings sosiologi med vekt på de senere år. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, (3):245-256.
- Bekken, O. B. (1982). Hva er matematikk? De historiske røttene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, Hefte 7/8.

- Bergem, T., Bjørkquist, O., Hansèn, S-E., Carlgren, I. & Hauge, T. E. (1997). Research on Teachers and Teacher education in Scandinavia: a retrospective review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 4(3-4): 433-458.
- Bergem, T. (1996). *Tjener - aldri herre. Om lærerutdanning og yrkesetiske forhold*. Bergen: NLA- forlaget.
- Berger, P. (1971). Sociology and freedom. *The American Sociologist*, 6(1): 1-5.
- Berger, P. & Kellner, H. (1965). Arnold Gehlen and the Theory of institutions. *Social Research*, 32(1): 110-115.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2011). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bernstein, B. (1972). On the classification and framing of educational knowledge. I E. Hopper (red), *Readings in the Theory of Educational Systems*. London: Hutchinson.
- Bernstein, B. (2000). The Pedagogic Device. I B. Bernstein, *Pedagogy, symbolic control and Identity. Theory, research, critique*. New York & Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. (2003a [1975]). *Class, codes and control. Towards a Theory of Educational Transmission*. London, Boston & Henley: Routledge & Keagan Paul.
- Bernstein, B. (2003b [1975]). On the classification and framing of educational knowledge. I B. Bernstein, *Class, codes and control. Towards a Theory of Educational Transmissions*. London, Boston & Henley: Routledge & Keagan Paul.
- Bernstein, B. (2003c [1990]). *Class, codes and control. The structuring of Pedagogic Discourse*. London & New York: Routledge.
- Bernstein, B. (2003d [1975]). Introduction. I B. Bernstein, *Class, codes and control. Towards a Theory of Educational Transmission*. London, Boston & Henley: Routledge & Keagan Paul.
- Bjorgen, I. A. (1998). Anvendt læringspsykologi. I *Pedagogikk-pensumbefte for 1.klasse A08 2008-2009*. Oslo: Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier, Høyskolen i Oslo.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Blumer, H. (1954). What is Wrong with Social Theory? *American Sociological Review*, 19(1): 3-10.
- Botten, G. & Lorentzen R. T. (2003). Grunnleggjande lese-skrive og matematikkopplæring. I G. Karlsen & I. A. Kvalbein (red.), *Norske lærerutdanning: Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Broadfoot, P. (2000). Comparative Education for the 21st Century: Retrospect and Prospect. *Comparative Education*, 36(3): 357-371.
- Buk-Berge, E. (2005). Komparativ og internasjonal pedagogikk i dag: Et overflodighetshorn for forskning og pedagogiske tiltak, *Nordic Studies in Education* (3): 274-283.

- Burrage, M. (1993). From practice to school-based professional education: patterns of conflict accomodation in England, France and the United States. I B. Wittrock & S. Rothblatt (red.), *The European and American university since 1800: Historical and sociological essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bøhn, S. (1997). *Å tenne en ild. Steinerpedagogikk gjennom 13 skoleår*. Oslo: Antropos forlag.
- Bøhn, S. (2010). Skole mellom politikk og åndsliv. I S. Bøhn, P. Normann Waage & C. Schiotz (red.), *Liv laga. Erfaringer fra Steinerskolen*. Oslo: Arneberg forlag.
- Carlgren, F. (1985). *Den antroposofiska kunnskapsvägen*. Johanneshov: Larson förlag.
- Carson, N. (1997). *Relasjonen øvingslærer - student - nærhet og avstand: Om skikkethet og veiledning i førskolelærerutdanningen*. FoU-notat nr. 5. Bergen: Høgskolen i Bergen, Avdeling for lærerutdanning.
- Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2010). Nyutdannede læreres første tid i yrket - en sjokkartet opplevelse? I P. Haug (red.), *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Christensen, K., Jerdal, E., Møen, A., Solvang, P., & Syltevik, L. (1998). *Prosess og metode: sosiologisk forskning som ferdighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Creswell, J. W. (2006). *Qualitative Inquiry and Research Design*. London: Sage.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. J., & Demers, K. E. (red.). (2008). *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*. New York & London: Routledge.
- Cochran-Smith, M. & Fries, M.-K. (2008). Research on teacher education: changing times, changing paradigms. I M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D J. McIntyre & K. E. Demers (red.), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*. New York & London: Routledge.
- Cochran-Smith, M. & Fries M. K. (2001). Sticks, Stones and Ideology: The discourse of Reform in Teacher Education. *Educational Reasercher*, 30(8): 3-15.
- Cuff, E.C., Sharrock, W.W. & Francis, D.W. (2006). *Perspectives in sociology*. London: Routledge.
- Dahlin, B. (2010). Steiner Waldorf education, Social Three- Folding and civil society: Education as cultural power. *ROSE, Research on Steiner Education*, 1(1): 49-59.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (red.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Fransisco: John Wiley & Sons.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. S. (2005). Preface. I N. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- DPU & EVA (2008). *Komparativt studie af de nordiske læreruddannelser*. TemaNord 2009:505. København: Nordisk ministerråd.
- DPU & EVA (2010). *Rekrutteringsproblematikken på de nordiske læreruddannelser*. TemaNord 2010:533. København: Nordisk ministerråd.

- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fevolden T. & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Foros, P. B. (2006). *Skolen i klemme. Dilemmaer og spenningsforhold*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Fossoy, I. & Sataøen, S. O. (2010). Pedagogikkfagets sjølvforståing. I P. Haug (red), *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism : The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Frøyland, E. (1965). *Matematikk i skolen. Hvorfor, hva og hvordan? En historisk-pedagogisk oversikt over matematikkens målsetting, innhold og metode med særlig vekt på utviklingen i Norge på 1800-tallet*. Oslo: Universitetet i Oslo. Hovedoppgave i pedagogikk.
- Furlong J. & Maynard, T. (1995). *Mentoring Student teachers. The Growth of Professional knowledge*. London: Routledge.
- Gadamer, H.G. (2003). *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen.
- Garm, N. (2003). Lærerutdanningsreformen i internasjonalt perspektiv. I G. Karlsen & I. A. Kvalbein (red), *Norsk lærerutdanning: Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Garm, N. & Karlsen G. E. (2004). Teacher education reform in Europe: The case of Norway; trends and tensions in a global perspective. *Teaching and Teacher Education*, (20): 731-744.
- Geertz, C. (1971). *Islam observed: Religious development in Morocco and Indonesia*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Gidley, J. (2010). Turning Tides: Creating Dialogue between Rudolf Steiner and 21st Century Academic Discourses. *ROSE, Research on Steiner Education*, 1(1): 101-107.
- Gjone, G. (2005). Danningsaspektet ved matematikkfaget. I K. Bjørhaug, A. B. Fenner & L. Aase (red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gobo, G. (2008). Re-conceptualizing Generalization: Old issues in a new frame. I P. Alasuutari, L. Bickman & J. Brannen (red.), *The Sage Handbook of Social Research Methods*. Los Angeles: Sage.
- Gomm, R., Hammersley, M. & Foster, P. (2008). Case study and generalization. I R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (red.), *Case Study Method*. London: Sage.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Goodlad, J. (2001). Curriculum as a Field of Educational Study. I *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*. Amsterdam & New York: Elsevier.

- Granlund, L. (2003). *Skolens mange verdverdener. Definisjoner og legitimeringer av problematferd i en Steinerskole og i en offentlig skole*. Bergen: Universitetet i Bergen. Hovedfagsoppgave i sosiologi.
- Granlund, L., Mausestaden, S. & Munthe, E. (2011). *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon*. HiO-rapport nr. 2. Oslo: Senter for profesjonsstudier.
- Granly, O. (1996). Steinerskolen i Oslo fra 1945 til i dag. I E. Marstrander (red.), *Menneske først! Steinerspedagogikk i Oslo 1926-1996*. Oslo: Antropos forlag.
- Grimen, H. (1991). *Taus kunnskap og organisasjonsstudier*. Bergen: LOS-senter notat: 91/28.
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum, (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2009). Debatten om evidensbasering: noen utfordringer. I H. Grimen & L.I. Terum (red.), *Evidensbasert profesjonsutøvelse*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Groundwater-Smith S. & Mockler, N. (2007). *Teacher Professional Learning in an Age of Compliance* Dordrecht: Springer.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. London & New York: Routledge.
- Hammersley, M. & Foster, P. (red). (2008). *Case Study Method*. London: Sage.
- Hammersley, M. (2008). Troubles in triangulation. I M. M. Bergman (red.), *Advances in mixed methods research*. London: Sage.
- Handal, G. & Lauvås P. (2007 [1999]). *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Hansén, S.-E, Forsman, L., Aspfors, J. & Bendtsen, M. (2012). Visions for Teacher Education: Experiences from Finland. *Acta Didactica Norge*, 6(1).
- Harbo, T. (1980). *Pedagogisk teori i den pedagogiske utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hasenfeld, Y. (1992). The nature of Human service-organizations. I Y. Hasenfeld (red.), *Human services as Complex Organizations*. Newbury Park: Sage.
- Hatlevik, I. & Riksaasen, K. (2009). *Angangstudenten: Studentenes vurdering av undervisning, praksis, studieforhold, tilegnet kompetanse, studieatferd og fremtidig utdanning*. HiO-notat nr. 2. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Hatlevik, I. & Riksaase, K. (2012). *Praksis i studiene. En undersøkelse blant praksisveiledere, faglærere og studenter ved fem profesjonsutdanninger*. HiOA småskrift 2012 nr. 2. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

- Haug, P. (2008a). Norsk lærerutdanning: kva har skjedd med pedagogikkfaget? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (6): 486-492.
- Haug, P. (2008b). Pedagogikk i allmennlærerutdanninga. *Nytt Norsk Tidsskrift*, (1): 17-28.
- Haug, P. (2010). Kvalifisering til læreryrket. I P. Haug (red.), *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haug, P. (red.). (2010). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag
- Haugen, C. (2007). En problematisering av læringsprinsippet «å bygge på elevens bakgrunnskunnskap». I S. S Hovdenak, R. Riksaasen & V. Wiese (red.), *Klasse kode og identitet. Bernstein i norsk forskning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Haugan, J.A. (2011). A systematic review of research regarding Norwegian general teacher education 2000-2010. *Nordic Studies in Education*, 31(4): 229-244.
- Havnes, A. (2011). *Fra høyskole til universitet. Utfordringer knyttet til profesjonsrettet profil*. HiO-rapport nr 8. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Headland, T. (1990). Introduction. I T. Headland, K. Pike & M. Harris (red.), *Emics and ethics: The insider/ outsider debate*. Newbury Park: Sage Publications.
- Hegge, H. (1993). Forholdet mellom filosofien og åndsforskningen hos Rudolf Steiner. I H. Hegge, *Essays og debatt. Om filosofi og vitenskap, natur og samfunn*. Oslo: Vidarforlaget.
- Heggen, K. (2005). Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (6): 446-453.
- Helle, L. (2005). Den flyvende saksen: småskoleeleven, hvem er egentlig det? I L. Helle, *Småskolelæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helsvig, K. (2004). Norsk reformpedagogikk i historisk perspektiv. *Nytt Norsk Tidsskrift* (2): 172-182.
- Helsvig, K. (2005). *Pedagogikkens grenser: kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938-1980*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Henry, M. E. (1993). *School cultures. Universes of meaning in private schools*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Hjardemaal, F. (2009). Utviklingen av profesjonell kompetanse i lærerutdanningen. I E. L. Dale (red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hopland, S. (1996). *Øvingslæreren i førskolelærerutdanningen: rolle og yrkesidentitet: en undersøkelse i Nordland og Hedmark* Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hovedoppgave i pedagogikk.

Hopmann, S. (2006). Læreruddannelsen i Norden: et internasjonalt perspektiv. I K. Skagen (red.), *Lærerutdannelsen i Norden*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, HLS Förlag & Forfatterene & Forlaget Unge pædagoger.

Hovdenak, S. S. (1998). *Pedagogisk diskurs i 90-års utdanningsreformer*. Tromsø: Institutt for pedagogikk, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Tromsø. Avhandling (dr. polit.).

Hovdenak, S. S. (2000). *90-tallsreformene : et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal akademisk.
Hovdenak, S. S., Riksaasen, R. & Wiese, V. (red.). (2007). *Klasse kode og identitet. Bernstein i norsk forskning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Imsen, G. (2005). *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jarning, H. (1997). The Many Meanings Of Social Pedagogy: Pedagogy and Social Theory in Scandinavia. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(3-4): 413-431.

Jensen, K. (1999). Mellom tradisjon og fornyelse. Introduksjon til den norske utgaven. I K. Nielsen & S. Kvale (red.), *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Jensen, K. (2008). *Profesjonslæring i endring (Prolearn). Populærvitenskapelig rapport til Forskningsrådets KUL-program 2008*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo i samarbeid med Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo.

Jespersen, E. (1999). Idrettens kroppslige mesterlære. I K. Nielsen & S. Kvale (red.), *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kalleberg, R. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora..

Karlsen, G. (2003). Hvorfor en bok om lærerutdanning? I G. Karlsen & I. A. Kvalbein: *Norsk lærerutdanning: søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Karlsen, G. & Kvalbein, I. A. (2003). *Norsk lærerutdanning: søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kiersch, J. (2006). *Becoming a Teacher: Steiner's Indications for Teacher Education, Development and Training*. Stourbridge: European Council for Steiner Waldorf Education.

Klafki, W. (1979). Kategorial dannelse. I E. L. Dahle (red.), *Om utdanning, klassiske tekster*. Oslo: Gyldendahl akademisk.

Kranich, E. M. (2003). *Pedagogisk antropologi. Barnets utvikling i lys av Rudolf Steiners pedagogikk*. Oslo: Antropos forlag.

Kroeber, A. & Kluckhohn, C. (1952). *Culture*. New York: Meridian Books.

Kunnskapsdepartementet (2001-2002). *St.meld 16: Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig krevende relevant*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2009). *St.meld. 11 (2008-2009:) Læreren: rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1-7. trinn og 5.-10.trinn*. (Fastsatt 01.03.10). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Rundskriv til høyere utdanningsinstitusjoner som tilbyr lærerutdanning*. F-05-10. KD 21.03.10. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2010). Utkast til ny rammeplan: *Nasjonale retningslinjer for grunnskoleutdanningen 1.-7 trinn* 20.01.2010. *Nasjonale retningslinjer for grunnskoleutdanningen 5.-10 trinn* 20.01.2010. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *St.meld.22: Motivasjon – mestring – mulighet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kvalbein, I. A. (1998a). *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Avhandling (dr. polit.).
- Kvalbein, I. A. (1998b). Allmennutdanning som møte mellom «moderne» lærere og «postmoderne» studenter. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 82(4/5): 252-259.
- Kvalbein, I. A. (2002). Pedagogikkfaget i norsk allmennlærerutdanning: en historie om vekst og fall. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (2-3): 111-123.
- Kvalbein, I. A. (2003a). Norsk allmennlærerutdanning i historisk perspektiv. I G. Karlsen & I. A. Kvalbein (red.), *Norsk lærerutdanning: søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvalbein, I. A. (2003b). Hovedtrekk ved en ny allmennlærerutdanning. I G. Karlsen & I. A. Kvalbein (red.), *Norsk lærerutdanning : søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvalbein, I.A. (2004). Lærerutdannere og profesjonsorientering. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (1): 19-36.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvernbekk, T. (2001). Erfaring, praksis og teori. I T. Kvernbekk (red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langfeldt, L. (2008). *Kunnskap, utdanning og læring: hva lærte vi? Formidling av resultater*. Oslo: Forskningsrådet.
- Langmann, E, Andersson, C. & Dahlin, B. (2005). *I mötet mellan två pedagogiska kulturer. Waldorfläroarutbildares, utbildningssamordnares och studerandes uppfattningar om utbildningen Lärarexamen med waldorffprofil*. Projektet Waldorfskolor i Sverige. Delrapport 5. Abetsrapport 2005:2. Karlstad: Karlstad universitet. Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Lauvås P. & Handal, G. (2007 [2000]). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag. 5 opplag.

- Lave J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Little, A. (2000). Development Studies and Comparative Education: Context, Content, Comparison and Contributors. *Comparative Education*, 36(3): 279-296.
- Lejon, H. (1997). *Historien om den antroposofiska humanismen. Den antroposofiska bildningsidén i idéhistoriskt perspektiv 1880-1980*. Stockholm: Universitetet i Stockholm. Avhandling (Dr grad i idéhistorie).
- Lid, S. E. (2013). *PPUs relevans for undervisning i skolen. En kartlegging av studenter og nyutdannede læreres oppfatning*. Oslo: NOKUTS utredninger og analyser.
- Lincoln Y.S. & Guba E.G. (2008). The only generalization is: there is no generalization. In R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (red.), *Case Study Method*. London: Sage.
- Lindgren U, Hjordemaal, F., Hansén, S.-E. & Sjöholm, K. (red.). (2011). *Becoming a Teacher. Nordic Perspectives on Teacher Education and Newly Qualified Teachers*. Blå rapportserie (30). Vasa: Åbo-akademi.
- Løvlie, L. (2003a). Det nye pedagogikkfaget. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (01-02): 3-18.
- Løvlie, L. (2003b). Pedagogikken i allmennlærerutdanningen. I G. Karlsen & I. A. Kvalbein (red.), *Norsk lærerutdanning: søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mammana, C. & Villani, V. (1998). *Perspectives on the teaching of geometry for the 21st century: An ICMI study*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Mansikka, J. E. (2007). *Om naturens förvandlingar. Vetenskap, kunskap och frihet i Rudolf Steiners tidliga tänkande. Om waldorfpedagogikens idéhistoriska rötter*. Forskningsrapport 211. Helsingfors: Helsingfors Universitet. Pedagogiska institutionen. Avhandling.
- Mathisen, A. (red). (1997). *Antroposofien – Essays*. Oslo: Antropos forlag.
- Mathisen, A. (2004). Art Makes Sense II. Noen kritiske refleksjoner over antroposofien. *Balder* (2): 1-9. Hentet fra hjemmesiden: <http://arvema.com/tekster/am-ant-kritikk.htm>
- Mathisen, A. (2007). *En læreplan for steinerskolene 2007. Oversikt: steinerpedagogisk idé og praksis*. Oslo: Steinerskoleforbundet.
- Mathisen, A. (2011). Lærerutdanningsgaten. *Steinerskolen*, (1): 1-14. http://arvema.com/tekster/Laererutdanningsgaaten_2011.pdf
- Mausethagen, S. & Granlund, L. (2012). Contested discourses of teacher professionalism: current tensions between education policy and teacher's union. *Journal of Educational Policy*, 27(6), 815-833.

- Mausethagen, S. (2013). Accountable for what and to whom? Changing representations and new legitimization discourses among teachers under increased external control. *Journal of Educational Change*, 1-22.
- Mazzone, A. (1999). *Waldorf teacher education: The implications for teacher education of Rudolf Steiners' educational philosophy and its practice in Waldorf schools*. Adelaide: University of Adelaide. Graduate school of education. Avhandling (Doktorgrad).
- McClelland, C. E. (1990). Escape from freedom? Reflections on German professionalization, 1870-1993. I M. Burrage & R. Torstendahl (red.), *The Formation of professions: knowledge, state and strategy*. London: Sage.
- Merton, R. (1973). *The Sociology of Science*. New York: The Free Press.
- Mjøllem Tonheim, O. H. & Torkildsen, O. E. (2010). Matematikk 1 i allmennlærerutdanninga: kvalifiserende? I P. Haug (red.), *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, B. (1993). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Moore, A. (2004). *The good teacher. Dominant discourses in teaching and teacher education*. New York: Routledge Falmer.
- Moore, R., Arnot, M., Beck, J. & Daniels, H. (red.). (2006). *Knowledge, Power and Educational Reform: Applying the sociology of Basil Bernstein*. London: Routledge.
- Morais, A., Neves, I., Davies, B. & Daniels, H. (red.). (2001). *Towards a Sociology of Pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. New York: Peter Lang.
- Morris, M. W, Leung, K., Ames, D. & Lickel, B. (1999). Views from inside and outside: Integrating emic and etic insights about culture and justice judgment. *Academy of Management Review*, 24(1): 781-796.
- Muller, J., Davies, B. & Morais, A. (red.). (2004). *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. London: RoutledgeFalmer.
- Myhre, R. (2000). *Den norske skoles utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Myhre, R. (2005). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie 2.utgave*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Niederhäuser, H. R., Kügelgen, H., Leber, S., Tautz, J., McAlice, J. & Zimmermann, H. (red.). (2001). *Kilder til pedagogiske fordypning. Utdrag fra Rudolf Steiners verk med tanke på det steinerpedagogiske arbeidet*. Oslo: Pedagogisk seksjonskrets i Norge.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999a). Mesterlære som en aktuell læringsform. I K. Nielsen & S. Kvale (red.), *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nielsen K. & Kvale, S. (red.), (1999b). *Mesterlære : læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Nilssen, V. L. (2007). *Seeing the kids, seeing the student teachers, dealing with two arenas the whole way: a case study of a cooperating teacher mentoring first-year student teachers' mathematics teaching*. Trondheim: Department of Education, NTNU. Avhandling.
- Nobel, A. (1991). *Filosofens knapp. Om konst och kunskap och waldorfpedagogikens okända bakgrund*. Helsingborg: Carlssons Bokförlag.
- NOKUT (2006a). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006, del 1 hovedrapport*. Oslo: NOKUT.
- NOKUT (2006b). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006, del 2 Institusjonsrapporter*. Oslo: NOKUT.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norges forskningsråd (2004). *Norsk pedagogisk forskning. En evaluering av forskningen ved utvalgte universiteter og høyskoler*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Norges forskningsråd (2006). *En nasjonal strategi for norsk pedagogisk forskning. Oppfølgingsutvalgets anbefalinger etter Forskningsrådets evaluering i 2004*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Ohnstad, F. O. (2008). *Profesjonsetiske dilemmaer og handlingsvalg blant lærere i lærerutdanningens praksisskoler*. Oslo: Universitet i Oslo. Avhandling ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Ohnstad F. O. & Munthe, E. (2008). Ensomme svaler? En studie av praksisskolelæreres rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6(6): 471-485.
- Ohnstad F. O. & Munthe, E. (2010). Veiledet praksisopplæring og lærerstudenters kvalifisering. I P. Haug (red.), *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Osnes, J. (1985). *Lærerutdanningen i Norden 1985*. København: Nordisk ministerråd. Sekretariatet for nordisk kulturelt samarbeid.
- Pike, K. (1967). *Language in relation to a unified theory of structure of human behaviour*. Haag: Mouton.
- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Gloucester: Mass. Peter Smith.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Ragin, C. C. (1992a). Introduction: Cases of "What is a case?". I C. C. Ragin & H. S. Becker (red.), *What is a case? Exploring the foundations of Social Inquiry*. Cambridge: Cambridge University press.
- Ragin, C. C. (1992b). "Casing" and the process of social inquiry. I C. C. Ragin & H. S. Becker (red.), *What is a case? Exploring the foundations of Social Inquiry*. Cambridge: Cambridge University press.
- Rawson, M. & Richter, T. (red.). (2003). *The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum*. Sussex: Steiner Schools Fellowship Publications.

- Repstad, K. & Tallaksen, I. M. (2011). *Variert undervisning - mer læring: lærerens metodebok*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Riksaasen, R. (1999). *Visible and invisible pedagogies in teacher education. A comparison of Norwegian primary and pre-school teacher education*. Trondheim:NTNU. Avhandling (Dr.polit). Institutt for sosiologi og statsvitenskap.
- Riksaasen, R. (2007). En sammenligning av norsk og amerikansk lærerutdanning. I T. M. Guldal, O. F. Lillemyr, G. Løkken, N. Naastad og F. Rønning (red.), *FoU i Praksis 2007. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning. Trondheim 19. og 20. april 2007*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Sakslind, R (2002). Utdannings sosiologiens tideverv. Et kunnskapssosiologisk tilbakeblikk. *Sosiologisk tidskrift*, 10(2): 112-141.
- Savdonik, A. R (red.). (1995). *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: John Wiley & Sons Inc.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith..
- Schatzman, L. & Strauss, A. (1973). *Field Research: Strategies for a Natural Sociology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Inc.
- Schiøtz, C. (1995). Den offentlige kritikk av antroposofien. *Libra. Tidsskrift for antroposofi* (3-4) http://libra.antropos.no/CS_Offentlig_kritikk_av_antroposofien.html.
- Schiøtz, C. (1997). Antropo- hvaforno? I A. Mathisen (red.), *Antroposofien. Steinerskolen*. Oslo: Antropos forlag.
- Schuberth, E. (2004). *Geometry lessons in the Waldorf school*. Fair Oaks: AWSNA.
- Silverman, D. (2005). *Doing Qualitative Research* 2. ed. London: Sage
- Seymour- Smith, C. (1986). *Macmillan Dictionary of Anthropology*. London: Macmillan Press LTD.
- Skagen, K. (2006a). Norsk allmennlærerutdanning i forandring. I K. Skagen (red.), *Lærerutdannelsen i Norden*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, HLS Förlag & Forfatterene & Forlaget Unge pædagoger.
- Skagen, K. (red.). (2006b). *Lærerutdannelsen i Norden*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, HLS Förlag & Forfatterene & Forlaget Unge pædagoger.
- Skagen, K. (2009). Innledning. I K. Skagen (red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2010). Teori og praksisopplæring i lærerqualifisering. I P. Haug (red.). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Skarpenes, O. (2004). *Kunnskapens legitimering: en studie av to reformer og tre fag i videregående skole*. Bergen: Universitetet i Bergen. Avhandling (dr. polit.), Sosiologisk institutt.
- Skarpenes, O. (2005). Pedosentrismens framvekst. *Nytt Norsk Tidsskrift*, (4): 418–432.
- Skarpenes, O. (2007a). *Kunnskapens legitimering: fag og læreplaner i videregående skole*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Skarpenes, O. (2007b). Kunnskapsparadokser i kunnskapssamfunnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (1): 17-28.
- Skocpol, T. & Somers, M. (1980). The Uses of Comparative History in Macrosocial Inquiry. *Comparative Studies in Society and History*, 22(2): 174-197.
- Smeby, J. C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, J. C. (2010). Studiekvalitet, praksiskvalitet og yrkesrelevans. I P. Haug (red.), *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Smith, C., Dakers, J., Dow, W., Head, G., Sutherland, M. & Irwin, R. (2005). *A systematic review of what pupils, aged 11 – 16: Believe impacts on their motivation to learn in the classroom*. London: EPPI-Centre.
- Snow, C.P. (2001 [1959]). *The Two Cultures*. London: Cambridge University Press.
- Solerød, E. (2005). *Pedagogiske grunnproblemer: I et historisk lys*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solvang, R. (2002). *Matematisk etymologi: med historiske kommentarer*. Oslo: N.W. Damm & sønn.
- Stake, R. (2008). The case study method in social inquiry. I R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (red.), *Case Study Method*. London: Sage.
- Stauanæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Steiner-Khamsi, G. (1999). Review: Teacher Education reform. *Comparative Education Review*, 43(3): 353-361.
- Steiner, R. (1979). *Kunsten å undervise*. Oslo: Antropos forlag.
- Steiner, R. (1980a). *Det metodisk-didaktiske. Pedagogiske foredrag*. Oslo: Antropos forlag.
- Steiner, R. (1980b). *Barnets oppdragelse*. Oversatt av Helga Geelmuyden fra *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*, GA nr. 34. Oslo: Antropos forlag.
- Steiner, R. (1984). *Oppdragelseskunstens åndelig-sjelelige grunnkrefter*. Oslo: Antropos forlag.
- Steiner, R. (1992). *Frihetens filosofi. Grunntrekk av en moderne verdensanskuelse. Sjelelige iakttagelsesresultater efter naturvitenskapelig metode*. Oslo: Antropos forlag.

- Steiner, R. (1996). *Livsbetingelser for fremtidens oppdragelse*. Oslo: Antropos forlag.
- Steiner, R. (2005a). *Teosofi. En vei til oversanselig erkjennelse av verden og menneskelivet*. Oslo: Antropos forlag.
- Steiner, R. (2005b). *Hemmeligheten om menneskets temperament*. Viborg: Antroposofisk forlag.
- Stephens, P., Tønnesen, F. E. & Kyriacou, C. (2004). Teacher *training* and Teacher *education* in England and Norway: a comparative study of policy goals. *Comparative Education*, 40(1): 109-130.
- Sundli, L. (2001). *Veiledning i lærerutdanningens praksis-mellom refleksjon og kontroll*. HiO-rapport 2001 nr 15. Oslo: HiO, Avdeling for lærerutdanning. Avhandling til Phd-graden ved Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Sundli, L. (2002). *Veiledning i virkeligheten: praksisveiledning med lærerstudenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sundli, L. (2003). Yrkeskvalifisering gjennom praksis. I G. Karlsen & I. A. Kvalbein: *Norske lærerutdanning: søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Søndenå, K. & Sundli, L. (2004). Veiledning i praksisfeltet: Rom for refleksjon og didaktisk nytenkning - eller bare kloning og speiling? I M. Brekke (red.), *Norske lærerutdanningsdidaktikk i endring: læring, undervisning og danning i lys av ny forskning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Terum, L.I. & Heggen, K. (2010). Lærarkvalifisering og lærerkompetanse. I P. Haug (red.), *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Thagaard, T. (1998/2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Uhrmacher, P.B. (1993). Making contact: An exploration of focused attention between teacher and students. *Curriculum inquiry* (4): 433-444.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/L%C3%A6rer/Rammeplan_2003_allmennlaererutd.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Krav til læreplaner for private skoler*. Rundskriv. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/20111/Rundskriv-Udir-02-2011---Krav-til-lareplaner-for-private-skoler/>
- Ulvik, M. (2007). Lærerutdanning som danning. *Norske pedagogiske tidskrift*, (3): 193 – 205.
- Vaughan, D. (1992). Theory elaboration: the heuristics of case analysis. I C. C. Ragin & H. S. Becker (red.), *What is a case? Exploring the foundations of Social Inquiry*. Cambridge: Cambridge University press.
- Vibe, N., Aamodt, P. O. & Carlsten, T. C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. RAPPORT 23/2009 Oslo: Nifu Step.

- Wagner, P. (1998). *A Sociology of Modernity. Liberty and discipline*. London & New York: Routledge.
- Waage, P. N. (1996). Ideer til et annerledes samfunn. Om Rudolf Steiners tregrening. En utvidet og bearbejdet gjengivelse av et foredrag holdt ved Forum Berle 6.mars 1996.
<http://uncletaz.com/waage/tregrening.html>
- Watters, J., K. & Biernacki, P. (1989). Targeted sampling: Options for the study of hidden populations. *Social problems*, 36(4): 416-430.
- Wikan, U. (1995). *Mot en ny norsk underklasse: innvandrere, kultur og integrasjon*. Oslo: Gyldendal.
- Williams, M. (2000). Interpretism and Generalisation. *Sociology*, 34(2): 209-224.
- Woods, Ashley, P, M. & Woods, G. (2005). *Steiner Schools in England*. Research Report RR645. Bristol: University of West of England, The Department for Education and Skills (DfES).
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Zhenhua, Y. (2006). *On the tacit Dimension of Human Knowledge*. Bergen: Universitetet i Bergen. Avhandling (dr.art).
- Østrem, S. (2008). *En umulig utdanning til et umulig yrke? Om allmennlærerutdanning og yrkesutøvelse*. Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter. Avhandling (Phd).
- Ågotnes, K. (1989). Komparasjon som metode eller oppdagelsesreise. Bergen: AMS serie13 1989:8.

Avisartikler:

- Barkved, F. (2007, 18.10) Prinsessen som ikke kan befris. Kronikk. *Ukeavisen Ledelse*. Hentet fra <http://www.ukeavisenledelse.no/meninger/leserinlegg/prinsessen-som-ikke-kan-befris-/>
- Bjørnholt, M. (2009, 02.01). Underkjent som sosial bevegelse. Kronikk. *Morgenbladet*. Hentet fra http://morgenbladet.no/debatt/2009/underkjent_som_sosial_bevegelse#.UdwPYm34KTQ
- Ergo, T. & S. Holterman (2005, 24.06). Foreldre blir ført bak lyset. Kronikk. *Dagbladet*. Hentet fra <http://www.dagbladet.no/nyheter/2005/06/24/435558.html>
- Eriksen, O.T. (2005, 08.09). De berusede kilder. Kronikk. *Dagbladet*. Hentet fra <http://www.dagbladet.no/kultur/2005/09/08/442694.html>
- Ertesvåg, F. (2008, 03.04). Steinerskolen mener kroppsform viser personlighet. *VG*. Hentet fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=523214>
- Ertesvåg, F. (2008, 04.04). Steinerskolen: Tannfelling viser skolemodenhet. *VG*. Hentet fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=523326>
- Fladberg, K. (2006, 23.04). Stryk for norsk lærerutdanning. *Dagsavisen*. Hentet fra <http://www.dagsavisen.no/samfunn/stryk-for-norsk-lererutdanning/>

Sandberg, K. (2005, 25.06). Falne Steiner-engler. Kronikk. *Dagbladet*. Hentet fra <http://www.dagbladet.no/kultur/2005/06/25/435629.html>

Slagstad, R. (2007, 23.02) Det nye universitetet. Kronikk. *Morgenbladet*. Hentet fra [http://morgenbladet.no/2007/det nye universitetet](http://morgenbladet.no/2007/det_nye_universitetet)

Stabel, A. M (2010, 05.03). Uredelig om steinerskolen. Kronikk. *Dagbladet*. Hentet fra <http://www.dagbladet.no/2010/03/05/kultur/debatt/kronikk/steinerskolen/10702749/>

Studvest (2006, 03.05). Må knyttes nærmere utdanningen. *Studvest*. Hentet fra http://old.studvest.no/nyhende.php?art_id=463

Tretvoll, H. F. (2010, 27.02). Bokstrid om Steinerskolen. *Dagsavisen*. Hentet fra <http://www.dagsavisen.no/kultur/article471715.ece>

Appendiks

Tabeller til kapittel 6

Tabell 1. Kompetansemål etter 4. klasse. Utdanningene sammenlignet

Tema	Steinerhøyskolen		HiO	
	Steinerskolens læreplan <i>Kompetansemål etter 4.klasse</i>	Undervisning ved RSH	Offentlig skoles læreplan <i>Kompetansemål etter 4.klasse</i>	Undervisning ved HiO
Symmetriformer og speiling	Tegne symmetriformer og løse symmetrioppgaver, Utføre speilvendinger <i>4.kel Formtegning</i>	I faget Formtegning 1.trinn	Kjenne att og bruke spegelsymmetri og parallellforskyving i konkrete situasjoner <i>4.kel geometri</i>	I faget GLSM
Monster/form	Ha oppvud en formsans gjennom formtegning som viderføres og utvilles i andre fagområder bla tegning, håndarbeid, eurytmi og maling. <i>4.kel formtegning</i>	Formtegning 1.trinn	Lage og utforske enkle geometriske monster og beskrive dei munnleg. <i>4.kel geometri</i>	GLSM
Former og figurer	Tegne og kjenne igjen geometriske former <i>4. kel formtegning</i>	Formtegning 1.trinn	-Kjenne att og beskrive trekk ved enkle to- og tredimensjonale figurar i samband med hjørne, kantar og flater, og sortere og setje namn på figurane etter desse trekk. <i>2.kel geometri</i> -Kjenne att og beskrive trekk ved sirklar, mangekantar, kuler, sylindrar og enkle polyeder <i>4.kel geometri</i> -Teikne og bygge geometriske figurar og modellar i praktiske samanhengar, medrekna teknologi og design <i>4.kel geometri</i>	GLSM Tegne og kjenne igjen. Bygge med lego Hjemmeeksamen? Prosjekt
Posisjoner, kart og koordinatsystemer	Ikke nevnt		Plassere og beskrive posisjonar i rutenett, på kart og i koordinatsystem, både med og utan digitale verktøy <i>4.kel geometri</i>	GLSM

Tabell 2. Kompetansemål etter 7. klasse. Utdanningene sammenlignet

	Steinerhøyskolen		HiO	
Tema	Steinerskolens læreplan <i>Kompetansemål etter 7.klasse</i>	Undervisning ved høyskolen	Offentlig skoles læreplan <i>Kompetansemål etter 7.klasse</i>	Undervisning ved høyskolen
Vinkelmåling	Være fortrolig med vinkelmåling	Ikke gjennomgått. Forutsettes kjent?	Står ikke eksplisitt, men dette er også et mål i den offentlige skolen	Ikke gjennomgått. Forutsettes kjent?
Synliggjøre mønstre	Synliggjøre geometriske mønstre gjennom f.eks trådgeometri	Geometri 1.trinn	Nei, men kan minner om mål for 4.klasse Se tabell over.	-
Tegne former	Beherske frihåndsgometri (spiraler, sammenflettede former, forvandlingsformer etc)	Geometri 1. trinn og formtegnning	Kan minne om mål for 4.klasse. Se tabell over.	-
Kunne fagbegreper	Gjenkjenne og anvende enkle geometriske betegnelser og begreper som sentrum, diameter, sekant, korde etc	Geometri 1.trinn	Står ikke eksplisitt, men dette er også et mål i den offentlige skolen	Forutsettes kjent?
Kunne fagbegreper	Kjenne betegnelsene rette vinkler, like vinkler, normaler, parabler, nabovinkler og toppvinkler	Geometri 1.trinn	Står ikke eksplisitt, men dette er også et mål i den offentlige skolen	Forutsettes kjent?
Anvende verktøy	Anvende verktøy som passer og linjal riktig og presist <i>Geometri 7.kl</i>	Geometri 1.trinn	Står ikke eksplisitt, men dette er også et mål i den offentlige skolen	Forutsettes kjent?
Estetikk	Utføre estetiske og komplekse geometriformer og tydeliggjøre karakteristiske trekk ved bruk av farger	Geometri 1.trinn	Nei, ikke nevnt.	-
Avsette vinkler	Kunne avsette vinkler med passer og linjal <i>Geometri 7.kl</i>	Geometri 1 trinn	Står ikke eksplisitt, men dette er også et mål i den offentlige skolen	MA1
Konstruksjoner	Utføre grunnkonstruksjoner og vinkelkonstruksjoner på gr.lag av sirkelen	Geometri 1.trinn	Står ikke eksplisitt, men dette er også et mål i den offentlige skolen	MA1
Pytagoras	Kunne fremstille geometrisk og forstå den pytagoreiske læresetning <i>Geometri 7.kl</i>	Geometri 2.trinn	Minner om mål for 10.klasse	MA1
Vinkelsummen i en trekant	Kjenne beviset for vinkelsummen i en trekant <i>Geometri 7.kl</i>	?	Står ikke eksplisitt, men dette er også et mål i den offentlige skolen	MA1
Bygge modeller	Ikke i kompetansemålene for 7. klasse, men minner om elementer som finnes i kompetansemålene for 10 klasse.	Formtegning?	Bygge tredimensjonale modeller og teikne perspektiv med ctt forsvinningspunkt <i>7.kl geometri</i>	MA1
	Ikke i kompetansemålene for 7. klasse, men minner om elementer som finnes i kompetansemålene for 10 klasse.	Geometri 1 og 2 trinn	Analysere eigenskapar ved to- og tredimensjonale figurar og beskrive fysiske gjenstandar innanfor teknologi og daglegliv ved hjelp av geometriske omgrep <i>7.kl geometri</i>	MA1
	Ikke i kompetansemålene for 7. klasse, men minner om elementer som finnes i kompetansemålene for 10 klasse.	?	Bruke koordinatar til å beskrive plassering og rørsle i eit koordinatsystem, på papiret og digitalt. Bruke koordinatar til å berekne avstandar parallelt med aksane i eit koordinatsystem <i>Geometri 7.kl</i>	?
	Ikke i kompetansemålene for 7. klasse, men minner om elementer som finnes i kompetansemålene for 4.klasse	Formtegning og Geometri 2.trinn	Beskrive og gjennomføre spegling, rotasjon og parallellforskyving <i>Geometri 7.kl</i>	GLSM

Tabell 3. Kompetansemål etter 10. klasse. Utdanningene sammenlignet

	Steinerhøyskolen		HiO	
	Tema i læreplan <i>Kompetansemål etter 10. klasse</i>	Undervisning ved høyskolen	Tema i offentlig skoles læreplan	Undervisning ved høyskolen
Eksperimenter og geometri i teknologi, kunst og arkitektur	Utforske, eksperimentere med og formulere logiske resonnmener ved hjelp av geometriske ideer, og gjøre rede for geometriske forhold som har særlig mye å si i teknologi, kunst og arkitektur <i>10 kl geometri</i>	Geometri 2. trinn	Utforske, eksperimentere med og formulere logiske resonnement ved hjelp av geometriske idear, og gjere greie for geometriske forhold som har særlig mykje å seie i teknologi, kunst og arkitektur <i>10 kl geometri</i> (Analysere eigenskapar ved to- og tredimensjonale figurar og beskrive fysiske gjenstandar innanfor teknologi og daglegliv ved hjelp av geometriske omgrep <i>7.kl geometri</i>)	MA1 , for eksempel mappekrav 4
2- og 3 dimensjonale figurer	Analysere, også digitalt, egenskaper ved to- og tredimensjonale figurer og bruke dem i sammenheng med konstruksjoner og beregninger <i>10 kl geometri</i>	Geometri 2. trinn Ikke undervist i den digitale dimensjonen.	Analysere, også digitalt, eigenskapar ved to- og tredimensjonale figurar og bruke dei i samband med konstruksjonar og beregningar <i>10.kl geometri</i>	MA1 Ikke undervist i den digitale dimensjonen?
Utføre og grunnngi konstruksjoner	Utføre og grunnngi geometriske konstruksjoner og avbildinger med passer og linjal og andre hjelpemidler <i>10 kl geometri</i>	Geometri 1. og 2. trinn	Utføre og grunnngje geometriske konstruksjonar og avbildingar med passar og linjal og andre hjelpemiddel <i>10 kl geometri</i>	MA1
Formlikhet og Pytagoras	Bruke formlikhet og Pytagoras' læresetning i beregning av ukjente størrelser <i>10 kl geometri</i>	Geometri 2.trinn	Bruke formlikskap og Pytagoras' setning i beregning av ukjende storleikar <i>10 kl geometri</i>	MA1.
Arbeidstegninger og perspektiv	Tolke og lage arbeidstegninger og perspektivtegninger med flere forsvinningspunkter <i>10 kl geometri</i>	I annet fag?	Tolke og lage arbeidsteikningar og perspektivteikningar med fleire forsvinningspunkt ved å bruke ulike hjelpemiddel <i>10 kl geometri</i>	MA1, både ett og flere forsvinningspunkt.
Koordinater, finne egenskaper ved enkle former	Bruke koordinater til å avbilde figurer og finne egenskaper ved enkle geometriske former <i>10 kl geometri</i>	?	Bruke koordinatar til å avbilde figurar og finne eigenskapar ved geometriske former <i>10 kl geometri</i>	?
Kjeglesnitt og geometriske steder	Tegne kjeglesnittene ved hjelp av geometriske steder <i>10 kl geometri</i>	Geometri 2.trinn. Om g.steder, men ikke direkte i konstruksjoner		MA1 Om g.steder, men ikke kjeglesnitt
Geometriske steder	Anvende de vanligste geometriske steder i konstruksjoner <i>10 kl geometri</i>	Geometri 2.trinn.	Ikke beskrevet i læreplan, men geometriske steder står i fagplanen	MA1.
Ellipse, addisjonskurve	Tegne geometriske figurer som er avledet av regningsartene (ellipse= addisjonskurve osv) <i>10.kl geometri</i>	Geometri 1.og 2. trinn		?