

# Skolehistorisk Årbok

## for Rogaland 2023



TEMA:

*Skulemannen Kjell A. Jensen*

*Skulesentralisering*

*Spesialpedagogiske senter ved UiS*

# SKOLEHISTORISK ÅRBOK for Rogaland 2023

(digital)

Redaktør:  
Sigmund Sunnanå

Redaksjonsnemnd:  
Marta Gudmestad, Ellinor Bryne, Tor Ytre-Arne,  
Ketil Knutsen, Dan Dyrli Daatland

36. årgang

TEMA:

*Skulemannen Kjell A. Jensen*  
*Skulesentralisering*  
*Spesialpedagogiske senter ved UiS*

Utgitt av  
**SKOLEMUSEUMSLAGET I ROGALAND**  
Stavanger 2023

*Framsidedfoto:*

Rektor Kjell A. Jensen framfor elevar ved Gausel skole.

# Innhald

|                                                    |    |                                                                |     |
|----------------------------------------------------|----|----------------------------------------------------------------|-----|
| Forord.....                                        | 5  | Gir stordrift ein betre skule? .....                           | 67  |
| Intervju med Kjell A. Jensen.....                  | 7  | <i>Av Tom Hetland</i>                                          |     |
| <i>Av Sigmund Sunnanå</i>                          |    | Minne frå skulegangen min på Hognestad skule .....             | 69  |
| <b>Artiklar av Kjell A. Jensen</b>                 |    | <i>Av Tarald Oma</i>                                           |     |
| Hei, rektor .....                                  | 17 | Nedlegging av skular, skulesentralisering                      |     |
| Johanna .....                                      | 20 | og lærarutdanning .....                                        | 72  |
| Barnekunst .....                                   | 23 | <i>Av Sigmund Sunnanå</i>                                      |     |
| Vogts Bibelhistorie for folkeskolen.....           | 31 | Har vi etablert et «testregime» i norsk skole?.....            | 74  |
| Rolfsens lesebøker .....                           | 36 | <i>Av Egil Gabrielsen</i>                                      |     |
| Pugging før og nå.....                             | 44 | <b>Spesialpedagogiske senter ved Universitetet i Stavanger</b> |     |
| Hjemmeundervisningen har endret seg radikalt       |    | Senter for Atferdsforskning.....                               | 81  |
| gjennom årene .....                                | 48 | <i>Av Erling Roland</i>                                        |     |
| Da lærere og elever i Stavanger ble grepet av      |    | Lesesenteret.....                                              | 84  |
| «kryssordbasillen» .....                           | 51 | <i>Av Ragnar Gees Solheim</i>                                  |     |
| Koronapedagogikk 2020.....                         | 54 | Et skråblikk på de 30 første årene til de Spesial-             |     |
| <b>Skulesentralisering</b>                         |    | pedagogiske sentrene ved Universitetet                         |     |
| Den gløynde sentraliseringa                        |    | i Stavanger .....                                              | 91  |
| Rasering av bygdeskulen .....                      | 58 | <i>Av Egil Gabrielsen</i>                                      |     |
| <i>Av Karl Jan Solstad</i>                         |    | Kort omtale av forfatarane.....                                | 97  |
| Kampen for dei små skulane – forsvar for det gamle |    | Årsmelding 2022 .....                                          | 99  |
| eller kimen til det nye?.....                      | 63 | Regnskap 2022 .....                                            | 100 |
| <i>Av Tom Hetland</i>                              |    |                                                                |     |

# Forord

Denne digitale årboka har som tema: ***Skulemannen Kjell A. Jensen. Skulesentralisering. Spesialpedagogiske senter ved Universitetet i Stavanger.*** Vi har henta artiklane frå heimesida.

I eit intervju med redaktøren fortel Kjell A. Jensen om sitt liv og virke. Han har hatt 30 bidrag i skulehistoriske årbøker. I denne årboka har vi teke med 9 artiklar som vi har henta frå arkivet på heimesida.

**Skulesentralisering** har vore og er eit tema for konflikt i mange kommunar. Det vekker ofte sterke kjensler i eit bygdesamfunn når spørsmålet om nedlegging av skulen deira kjem på tale. Skulen er i dei fleste bygdesamfunn ein sentral institusjon som det er knytt historie, identitet og kjensler til. Skulen i eit bygdesamfunn er også med på å skapa trivsel, busetjing og næringsutvikling.

Karl Jan Solstad har ei grundig utgreiing der han skriv om skulesentraliseringa frå midten av 1900-talet til i dag, og om konsekvensane av sentraliseringa for mange bygdesamfunn.

Tom Hetland har to artiklar. I den eine stiller han spørsmålet om kampen for dei små skulane kanskje kan vera kimen til noko nytt? I den andre drøftar han om stor-drift gir ein betre skule med utgangspunkt i forslaget om at Hognestad skule i Time skulle leggjast ned.

Tarald Oma fortel om skuleminne frå Hognestad skule. På den todelte skulen fekk han eit godt grunnlag for å kunne bli ein driftig bonde og aktiv i organisasjonsliv og politikk.

Redaktøren skriv om nedlegging av skular, skulesentralisering og lærarutdanning. Den fagsentrerte lærarutdanninga som vi har i dag, kan verka sentraliserande. Ho er konsentrert om få teorifag og høver ikkje for mindre skular. Her må ein ha lærarar med utdanning i ein brei fagkrins.

Egil Gabrielsen tek for seg det omfattande test- og prøvesystemet vi har fått i skulen. Dette systemet kan også verka sentraliserande fordi større skular kan ha betre fagkompetanse i sentrale fag og dermed gi betre resultat på prøver.

**Dei spesialpedagogiske kompetansesentra** ved Universitetet i Stavanger har sitt utspring i Avdeling for forskning/forsøk, etterutdanning og informasjon, Fei-avdelinga, ved Stavanger lærarhøgskole på slutten av 1980-talet. Dei blei formelt etablerte i 1989. Begge sentra har hatt ei sterk utvikling, og er i dag etablerte institusjonar med mange tilsette. Dei har på kvart av sine område gjort ein stor innsats i heile landet. Arbeidet har mellom anna omfatta kurs- og foredrag, rettleiing på skolar og i kommunar og undervisning på

høgskular og universitet. Dei har drive forskning om mobbing og skulemiljø og om lesing og leseopplæring, og hatt omfattande forskningssamarbeid nasjonalt og internasjonalt.

Erling Roland skriv om etablering og leiing av Senter for Adferdsforskning. Ragnar Gees Solheim skriv om utviklinga av Lesesenteret. I 2019 var det ei jubileumsmarkering for sentra der Egil Gabrielsen hadde ein tale om utviklinga av desse sentra. Denne talen er presentert i årboka.

Stavanger, november 2023.

Sigmund Sunnanå  
Redaktør

# Intervju med Kjell A. Jensen

INTERVJUAR SIGMUND SUNNANÅ

## Innleiing

Kjell Anton Jensen fylte 90 år 17. januar 2023. Han er ein av dei mest produktive forfattarane til Skolehistorisk Årbok for Rogaland. I alt har han skrive nær 30 kortare eller lenger innlegg i årbøkene frå 2004 til i dag. Kjell skriv klårt og engasjerande, og brukar ofte dialektuttrykk for å skapa liv i framstillinga. Redaksjonsnemnda vil takka han for den store innsatsen med eit intervju der Kjell fortel om livet sitt.

Kjell har hatt viktige stillingar i skolen i Rogaland, mellom anna som lærar, øvingslærar, rektor og rådgivar hos Skoledirektøren i Rogaland. Han var ein flink lærar som kunne setja nye idear om undervisning og arbeidsmåtar om i praktiske tiltak. Han stod i fremste rekkje når nye idear og reformer skulle gjennomførast i grunnskolen i Stavanger og Rogaland. Gjennom arbeidet sitt i Ynglingen gjorde han også ein stor innsats for barn og ungdom i Stavanger. I dette intervjuet vil han gi glimt av livssoga si.

## Du hadde barndommen din og skolegangen på Storhaug før og under krigen. Kva hugsar du av spesielle opplevingar frå denne tida?

Dette var ei tid som bar tydelig preg av krigsårene. Jeg begynte i første klasse på Storhaug skole høsten 1939. Men allerede før skoleåret var ute, brøt andre verdenskrigen ut. Familien evakuerte til en hytte på Usken.



*Storhaug skole kom i brann i 1940. Bare ruinene sto igjen. Den ble tatt i bruk igjen skoleåret 1949/50*

En kveld, etter noen få dager, kom noen løpende og ropte: «Storhaug skole står i brann».

Dette var slutten på mitt første elevforhold til Storhaug skole.

Da skolene i Stavanger kom i gang igjen utpå høsten 1940, ble jeg plassert i ny klasse sammen med elever fra Nylund skole. Klasserommet den første tida

var møtesalen til Blå kors i Bergjelandsgata. Frøken satt bak talerstolen og underviste og elevene satt ved langbord i møtesalen.

Så gikk turen til gamle Hetlandsmarken skole, nær Varden kirke. Etter en tid flyttet vi til Arbeidsskolen for Gutter, nær St. Johs. kirke. Da jeg var kommet i 5. klasse, ga tyskerne Nylund skole fri til undervisning. De tre siste årene fikk vi derfor gå på en skole som var bygget for undervisning.

Siden Storhaug skole lå i ruiner og Våland skole var okkupert av tyskerne, måtte Nylund skole også gi plass for elever fra Våland og Storhaug skoler. Dette ble ordnet slik at det ble drevet undervisning om formiddagen og ettermiddagen fra kl. 08.00-13.00 og fra kl.13.00 til 18.00. Elever fra toppen av Våland fikk særlig lang vei til Nylund skole. Når vi i tillegg tenker på at byen var blendet i den mørke årstiden, er det utrolig at det gikk godt med alle skolebarna som skulle ta seg fram til og fra skolen.

De fem årene krigen varte, måtte elever, som ville fortsette på realskolen, ha undervisning i tysk. Straks freden kom, var det slutt med tyskundervisningen. Da ble det straks innført undervisning i engelsk.

### **Kvar heldt de til i fritida?**

Det var ingen åpne plasser hvor vi kunne drive aktiviteter i nærheten. Vi holdt mye til i gatene rundt ruinene ved Storhaug skole. Der var det lite trafikk. Her sparket vi fotball med en liten tennisball eller holdt forskjellige barneleker.

Noen av guttene fikk forbud mot å sparke fotball «for de sleid ut skonå.» Jentene fant som regel et murhus der de kunne holde veggball.

### **Du tok realskole og gymnas. Kva for inntrykk sit du att med etter åra på desse skolane?**

I ettertid er jeg imponert over den språkundervisningen jeg fikk på folkeskolen, realskolen og gymnasen. På folkeskolen fikk jeg ett år undervisning i tysk og ett år i engelsk. På realskolen hadde vi både tysk og engelsk. På gymnasen fikk vi også fransk. Undervisningen var sterkt preget av pugging av grammatikk, skriving av diktater og gjenfortellinger. På gymnasen fordypet vi oss mest i gammel engelsk historie. Men i franskundervisningen glimtet læreren til med ei moderne lærebok og lærte oss praktisk fransk med aktuelt lærestoff.

Det er mitt inntrykk at vi lærte mer språk den gang enn dagens unge lærer.



*Lektor Kjølve Egeland var klasseforstanderen min på gymnasen i 3 år. Her var klassen på tur til Høle*

Helt til jeg begynte på gymnasen, gikk jeg i rene gutteklasser. I gymnasen kom jeg i en liten klasse med 7 jenter og to gutter. Vi lærte mye, men sett med våre dagers



undervisningsmåter var undervisningen den gang ren kateterundervisning. Lærerne underviste oss som om vi var en stor klasse.

Vi satt på rekker og ble hørt i leksene, og lærerne foreleste fra kateteret. Jeg gikk fem år på gymnaset mens andre tok realskolen før de begynte på gymnaset og måtte gå ett år lenger.

### **Då du hadde teke examen artium, visste du då at du ville bli lærar?**

Langt bak i hodet lekte nok lysten til å bli lærer, men karakterene sa meg at dette kunne jeg slå fra meg. Den gang var det de med de beste karakterene til examen artium som kom inn på lærerskolen. Rett nok var det en del unge som vikarierte som lærere en tid. Etter dette fikk de ekstra poeng og kom inn på lærerskolen.

Da jeg sto med vitnemålet i hånden, møtte jeg min gamle klassestyrer, Kjølvs Egeland.

– Nå, Kjell, hva har du tenkt å gjøre nå?

– Hva kan jeg gjøre med et vitnemål med tilfredsstillende i hovedkarakter?

spurte jeg.

– Begynn på fireårig lærerutdanning, foreslo han.



*Stord lærerskole*

Da tente han en gnist i meg. Jeg bestemte meg der og da at jeg ville forsøke å komme inn på fireårig lærerutdanning. Det var akkurat det jeg hadde drømt om. Senere har jeg alltid vært takknemlig for det rådet Kjølvs Egeland ga meg.

Jeg gikk på «puggekurs» på Solborg folkehøgskole med tanke på å søke å opptak på Stord lærerskole. Det var god hjelp. Jeg var heldig og kom inn.

### **Korleis opplevde du dei fire åra på Stord?**

Lærerutdanningen i den vesle bygda Rommetveit ga meg rike opplevelser for livet. Jeg lærte mye både på lærerskolen og av medstudentene.

Noen av oss som gikk i samme klasse og ble tilsatt som lærere i Stavanger og i Sør Rogaland, ble så nær knyttet til hverandre at vi senere har kommet sammen nesten hvert år i 60 år etter at vi forlot lærerskolen.

### **Drog de ofte til tettstaden Leirvik sidan de heldt til i ei lita bygd?**

Kommunikasjonen med tettstedet var dårlig. Det gikk bare buss to ganger daglig. Vi brukte å sykle når vi skulle til Leirvik. Det ble til at vi holdt oss for det meste på Rommetveit. Her kom vi ofte sammen på hyblene. Vi lærte mye av hverandre under hybeltreffene blant annet om stedene og miljøene vi var vokst opp i. Samlingene rundt på hyblene fungerte også som kollokviegrupper der vi delte kunnskaper med hverandre.

Vi hadde mange dyktige lærere. Undervisningen i alle de teoretiske fagene var vanlig lærersentrert klasseundervisning.

På fritiden kom skolens elever sammen i skolekoret og i ulike lag på skolen. Noen av oss spilte i Stord Strykeorkester som holdt til på Leirvik.



*Her er de «halvstuderte røverne» samlet 40 år etter at de gikk ut av lærerskolen. Første rekke fra venstre: Gerd Tunheim, Ingjerd Solheim, Ragnhild Digernes, Synnøve Frette, Anna Kristina Kvåle, Tora Eikeland, Oddvar Tveit, Sigmund Sunnanå. Andre rekke fra venstre: Bjarne Gloppen, Berly Køhn, Lars Sandven, Kjell A. Jensen, Liv Brennbakk, Bjørg Tveit, Marta Langholm, Liv Gjerde, Øystein Frette, Sigurd Helgeland, Jostein Meland, Per Tjøstheim, Åsvald Solheim, Jostein Byrkjedal.*

## **Du har kalla rektor Auklend på Stord ein «ordkunstnar».**

### **Kva meiner du med det?**

Rektor Auklend var læreren vår i historie. Undervisningsmåten hans var svært tradisjonell. Han satt på kateteret, forleste og stilte oss spørsmål i ny og ne.

Men språkføringen hans var både fantasifull og morsom. Noen ord og uttrykk lever friskt i minnet enda etter så mange år. Vi morer oss fremdeles med «Auklend-uttrykk» når venner fra klassen møtes

### **Du har gjerne nokre dømme på dette:**

– Vil ein vera kristen, så er det ikkje nok å leggja hovudet i ein sanksjonert vinkel.

– Me er alle vestlendingar for Vårherre.

– Om naturhusholdning: De kan 'kje koma på trikken med to pærer i lomma

– Ein kan ikkje vera politisk dersom ein er nøydd til å gå med brom i lomma. (beroliggende middel)

– For nokre år sidan gjekk kvinnfolka med nokre korte stakkar som ikkje på langt nær nådde knea, dei såg ut som vadefuglar.

– I våre dagar skal borna ha det heimsleg i skulen. Dei skal sitja rundt runde bord med lærarinna i midten, nett som ei klukkøna som breier vengjene over englane sine.

– Karl Johan ville gjera nordmennene så kneslakke at dei laut krypa til han for å be om eit eller anna.

– Me ska' vera glad for at ikkje sjimpansane i farmen til Køhler på Teneriffe lærer seg å lesa og ein dag gjer oppreist og lagar sitt eige demokrati, og dreg Køhler til ansvar for alt han har skrive om dei.

– Lat ikkje Mammon setja ring i nasen på Dykk og dra Dykk rundt på karusellen ei venda.



*Oppstilling. Min første klasse jeg var styrer for. Ullandhaug skole 1956. Foto: Kj.A.Jensen.*

### **Korleis opplevde du den første tida som lærar?**

Da vi forlot Stord lærerskole, ønsket rektor Auklend oss «til lukke med dei første stega i dei pedagogiske alpane». Da vi kom ut i skolen og skulle praktisere, så skjønnte vi snart at vi ikke var »utlærte» som lærere.

Vi hadde mye å lære om praktisk skolearbeid når vi begynte i yrket. Mine første «steg i dei pedagogiske alpane» tok jeg på Ullandhaug skole. Dette var Stavangers nyeste skole, bygget med tre paviljonger.

Klasserommene var større enn vanlige klasserom. Mellom klasserommene var det grupperom. Disse ga muligheter for å dele elevene til å arbeide i mindre grupper uten at læreren var til stede.

Ved Ullandhaug skole var lærerne opptatt av å praktisere nyere arbeidsmåter. Vi kom sammen enkelte kvelder i skoleåret til «pedagogiske hyggetimer». Her holdt noen av personalet innlegg om gode og dårlige

erfaringer fra undervisningen. Og så drøftet vi innleggene etterpå. Dette var før lærerne fikk tildelt tid til planlegging av undervisningen.

### **Og så drog du vidare til den nye Auglend skole?**

Etter 7 år ved Ullandhaug skole flyttet jeg over til den nye Auglend skole, like i nærheten. Her var også glade og engasjerte lærere som arbeidet godt sammen. De produserte mye undervisningsmateriell som aktiviserte elevene.

På Auglend skole var vi svært opptatt av studieteknikk og selvinstruerende oppgaver. Elevene skulle lære å arbeide på egen hånd.

Mønsterplanen la vekt på at elevene «skulle lære å lære».



*Bildet er hentet fra Stavanger Aftenblad 12.11.93 og har følgende undertekst: Jan Egeland, den første elevrådsformannen ved Auglend skole, reiser seg og taler elevenes sak. Til venstre for seg har han nestleder Wendy Bjørnevik og kontaktlærer Kjell A. Jensen, til høyre sitter styremedlem Ashjørn Salte. Stavanger Aftenblad kalte bildet: Jan Egelands glemte fortid.*

Jeg fikk være med på et forsøk i utvikling av elevråds- og klasserådsarbeid på barnetrinnet i samarbeid med Grunnskolerådet. Ved Auglend skole ble jeg øvingslærer i en første klasse. Dette var spennende.

Flere av studentene syntes det var svært krevende å undervise 7-åringene.

Særlig de mannlige studentene var lite interessert i å undervise på småskoletrinnet. Som de sa: «Me har tenkt å undervise på høgare klassetrinn når me blir lærere».

Ved Ullandhaug og Auglend skole fikk jeg arbeide under Ole Olsens og Karsten Skadbergs ledelse. Disse var flinke til å inspirere og bringe nye tanker inn i skolen.

### **Du tok øvingslærerutdanning i Kristiansand?**

Jeg opplevde det å være øvingslærer som så interessant at jeg fikk permisjon fra skolen ett år og dro med familien til Kristiansand. Her tok jeg ett år videreutdanning i Pedagogisk veiledning ved Kristiansand lærerskole.

Dette var den første helårsutdanningen for øvingslærere i norsk skole. I spissen for utdanningen stod rektor Wilhelm Aarek og øvingsskolestyrer Torgeir Bue og skolepsykolog Nils Grenstad.

### **I øvingsopplæringa opplevde du at elevane viste studentane og øvingslæraren på gangen?**

Det var en gang jeg skulle demonstrere hvordan klasserådsarbeid fungerte.

Da vedtok klasserådet at studenter og lærer ikke skulle være til stede når de drøftet noen «viktige» saker. I tillegg til øvingsopplæringen underviste jeg også i metodikk på lærerskolen i norsk og orienteringsfag.

Det hendte at studentene underviste slik at elevene ikke skjønnte hva studentene ville fram til. De vendte seg til meg og spurte: «Ka e det hu/han meine, lærer»? Da ga jeg i blant det rådet til studentene: Tenk på Johanna i Ajaxfortellingene hvordan hun forklarer for Broremann noe som er vanskelig. Det kan ofte hjelpe.

### **Du var også ei tid tilsett hos skoledirektøren i Rogaland. Kva for oppgåver hadde du der?**

Dette var på den tiden da den nye Mønsterplanen fra 1974 ble innført i grunnskolen. Min oppgave var særlig å informere om den nye læreplanen i kommunene rundt i fylket.

I løpet av de fem årene jeg var knyttet til skoledirektørens kontor, besøkte jeg alle kommunene i fylket. Jeg holdt kurs for lærere og orienterte foreldre. Sammen med skolesjefene dro jeg rundt og besøkte en rekke skoler i kommunene. Skolen i Lysebotnen hadde bare 5 elever. Under et møte med foreldre og læreren var jeg med på et møte der også skolesjefen var med og drøftet undervingen ved denne skolen. Dette var en underlig opplevelse i forhold foreldremøter jeg ellers var vant med.

### **Du fikk også vera med på eit spesielt foreldremøte på skolen i Ulladalen i Suldal?**

Dette var også en liten skolekrets med noen få elever. Under et foreldremøte i Ulladalen var «alle» foreldrene til stede. Vi satt rundt et lite bord og pratet sammen med skolesjefen og læreren, i mørke, bare opplyst av stearinlys. Det var strømbrydd da vi besøkte skolen

Det var en glede å få arbeide under skoledirektør Lars Beites ledelse. Han ga oss medarbeidere stor frihet og trygghet. Det var alltid hyggelig når hele personalet var samlet til felles matpause. Her var Beite det naturlige midtpunktet. Han hadde mye å fortelle fra sine skoleopplevelser gjennom årene. Han delte gjerne noen muntre fortellinger med oss. Jeg opplevde skoledirektør Beite som en mild, men korrekt leder som skapte et trivelig miljø for oss ansatte.



Redaksjon Kåre Dreyer Døhland

Til Kjell A. Jonsen  
med takk for hyggelige og  
givende samarbeid gjennom  
mange år. Helsing  
Lars Beite

1985.

Hilsen fra Lars Beite

## Du blei rektor. Først ved Storhaug skole og seinare ved Gausel skole?

Jeg var bare to år ved Storhaug skole. Det var rart å komme tilbake til skolen der jeg begynte som førsteklassing. Skolen var jo restaurert etter brannen i 1940, men rammen var den samme: Små klasserom fordelt på fire etasjer og ingen grupperom. Det var derfor vanskelig å gjennomføre intensjonene etter de nye læreplanene.

Da stillingen som rektor ved den nye Gausel skole ble utlyst, søkte jeg stillingen. Skolen ligger i nærheten av der jeg bodde tidligere.



Kunstrnerisk utsmyking ved Gausel skole. Skulpturen er utført av bildehoggeren Arne Vinje Gunnerud. Den har tittelen Historien. Studerer vi den nærmere, finner vi elementer fra norrøn mytologi og vikingtiden

Det var imidlertid skolens planløsning som inspirerte meg. Skolen var bygget med store klasserom og grupperom fordelt på to paviljonger. Mellom klasserommene var det foldevegger slik at vi kunne åpne for større undervisningsarealer. Klasserommene hadde direkte tilgang til store mediatek. Her var også desentraliserte toaletter til elevene. Dette var noe nytt.

På mange måter var Gausel skole en moderat løsning av de store, åpne skolene, uten skillevegger, som det ble bygget flere av rundt i landet på denne tiden.

Gausel skole var den første skolen i Stavanger som fikk eget Fritidshjem (SFO) integrert i skolen.

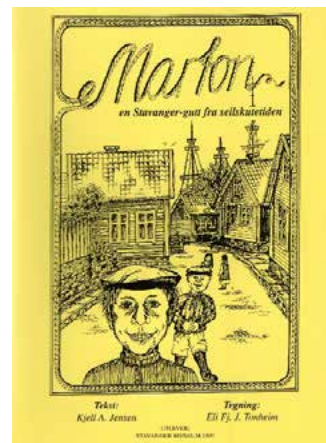
## Lokale læreplaner og lokalt lærestoff.

Mønsterplanen fra 1987 la vekt på at skolene skulle utarbeide lokale læreplaner og bruke lokalt lærestoff. I samarbeid med noen lærerstudenter, ble det utarbeidet en rekke hefter med lokalt lærestoff fra Gausel. Dette var viktig fordi få foreldre og elever hadde særlig tilknytning til skolens område fra tidligere. De var flyttet inn i nye boligområder.

## Kven var Marton?

I samarbeid med Stavanger Maritime Museum skrev jeg en fortelling om stavangergutten Marton som levde i seilskutetiden. Dette er et hefte som er kommet ut i flere opplag og brukes ved en rekke skoler i Stavanger.

Vi var også engasjert i et prosjekt om Helsefostring i samarbeid med Fylkeslegen i Rogaland.



Personalet ved Gausel skole var svært opptatt av å utvikle nye og bedre undervisningsopplegg.

Lokalene ved Gausel skole innbød til pedagogisk virksomhet i samsvar med de nye læreplanene. Personalet var engasjerte og hadde stor glede av å arbeide sammen. De delte sine erfaringer med hverandre.

En gang syntes lærerne at rektor var vel ivrig med å forsøke noe nytt.

Lærerne ga uttrykk for «at ingen skoler gjør slik du foreslår. Koffer skal me gå i gang med dette?»

Jeg pekte da på at jeg var ansatt for å lede skolen slik jeg oppfattet lærerplanene. Men hvis noen forstår det slik at jeg ikke leder skolen i samsvar med læreplanene, så må dere si fra.

### **Du hadde den lengste tida i karrieren din på Gausel på skole.**

Jeg var rektor på Gausel skole fra høsten 1981 til begynnelsen 1997. De første elevene kom delvis fra Jåtten og en liten skole som holdt til i Forus bedehus. Det første året hadde vi bare 4 klasser. Men så økte elevtallet etter hvert.



*Hele elevflokket samlet i skolens amfi*

### **Muntre minner**

De årene jeg ikke var knyttet til direkte skolearbeid, lengtet jeg ofte tilbake til skolen og barna. Jeg har gjennom årene notert en rekke minner med fra samværene med elevene. Disse tenker jeg ofte på når jeg nå når jeg er blitt eldre.

### **Kan du gi nokre døme?**

– En deilig liten førsteklassejente ropte på meg en dag i skolegården.

– Rektor du må få ein klem. Dette e' siste dagen min på Gausel før eg flytte te Åndalsnes.

Og så må eg sei at det har vært fint å vera her på skolen.

– Helt fra jeg begynte som lærer har elevene vært opptatt av å finne ut hva A-en står for mellom fornavnet og etternavnet. Elevene har gjettest og gjettest. De har spurt tidligere elever, venner og kjente av meg.

Mange forslag har dukket opp. Siden jeg ikke bekreftet hva A-en sto for, så fortsatte gjettingen år etter år.

Også kona mi har de forsøkt å spørre ut. Jeg har i alle år hatt moro av å holde på denne lille hemmeligheten.

En gang jeg hadde inspeksjon i skolegården, møtte jeg ei lita deilig jente. Jeg spurte:

– Ka e' det nå du hette?

– Sei, fysst ka A-en betyr, svarte hun kontant.

Senere en gang traff jeg en gutt i skolegården.

– Du, rektor, får me aldri greie på ka' den A-en betyr?

– Jo, når eg går av med pensjon, så ska' alle få greie på det.

– Filler, då går <kje eg på denne skolen. Forresten. Det det gjørr 'kje någe, la han til. Eg får greia på det alligavel for eg har ei syster så ska begynna i fysste

klasse te høsten. Hu' komme nok te' å sei det te' meg.

Da jeg tok avskjed med alle elevene på Gausel skole, røpet at jeg heter Kjell Anton Jensen.



- Koffer ska du slutta her på skolen, rektor?
- Fordi eg e så gammale
- Ja, eg vett det.

### **I tillegg til arbeidet i skolen har du vore engasjert i barne- og ungdomsarbeid i Ynglingen?**

Ja, jeg har vært med Ynglingen siden guttedagene under krigen. Gjennom årene har jeg hatt forskjellige oppgaver som leder av hele foreningen og flere av underavdelingene.

Her ble jeg også kjent med kona mi, Inger. I voksen alder var vi en liten gruppe som startet Lassaklubben som åpnet for kvinnelige medlemmer. Jeg har også vært leder for landsstyret i Y's Men.



*I Senorynglingen treffer jeg venner fra oppveksten i foreningen*

### **Ynglingen har betydd mykje for både deg og kona?**

Ja, her har vi vært sammen med gode venner og ledere som har betydd mye for oss. Foreningen legger vekt på et lyst kristenliv med vekt på god underholdning og folkeopplysning. Forkynnelsen har aldri vært påtrengeende på de unge. Enda møter jeg menn i Senorynglingen som jeg var sammen med i Ynglingen under krigen og årene etterpå.

### **Kona di, Inger, blei ho også lærar?**

Nei. Hun er utdannet organist, og var tilsatt i Stavanger i mange år.

### **Men barna dine blei lærarar?**

Ja, yngste dattera vår utdannet seg til kommunalplanlegger først, og så til lærer. Eldste dattera ble først lærer og senere professor ved Universitet i Oslo med særlige oppgaver innen skolelederutdanning. Sønnen vår ble autorisert finansiell rådgiver i en bank i Stavanger.

### **Du flytta frå Storhaug til Jåttå?**

Da vi giftet oss fikk vi kjøpt et lite hus med stor hage med frukttrær og bærbusker. Kona hadde drivhus og dyrket masse blomster. Her hadde vi vid utsikt mot øst til langt innover Ryfylke. Barna våre hadde en flott



*Klassetur til hagen vår på Jåttå*

oppvekst i landlige omgivelser. Om somrene dro vi til Jåttåvågen og badet. Barna lekte i stranda sammen med andre unger fra Jåttå. Vi voksne koste oss med kaffe og mat. Vi bodde på Jåttå i 52 år. Og har rike minner fra den tiden.

### **Det har skjedd mykje etter at de flytta frå hus og hage på Jåttå?**

Alderen sa oss at vi ikke kunne ta hånd om eiendommen når vi ble eldre. Vi flyttet til en trivelig bolig i 11. etasje nær Jernaldergården. Her har vi enda bedre utsikt enn på Jåttå. Vi ser vi langt utover Jæren, innover Ryfylke, og vi følger med på cruiseskipene på vei til og fra Stavanger.

### **Det høyrest ut som du har og har hatt et rikt liv?**

Ja, det er sant. Jeg takker for det.



# Hei, rektor

En gang, da jeg enda var yrkesaktiv, møtte jeg en elev ved skolen vår, sammen med mora. Da han oppdaget meg, strålte han opp med et smil og hilste: Hei, rektor. Jeg hilste og smilte tilbake.

Etter at de hadde passert, hørte jeg mora skjenne:

– Du må aldri si hei til rektor.

Jeg husker ikke når det ble vanlig at lærere og elever begynte å hilse hverandre med hei. Jeg kan tenke meg at det skjedde en gang på slutten av 1950 tallet da jeg begynte som lærer i Stavanger.

I min oppvekst tok guttene hendene ut av lommene og hilste høflig når de møtte lærere og «lærerinner». Jentene stanset og neide. Enkelte mannlige lærere letet på hatten når vi hilste på dem. Det var utenkelig at gutter eller jenter ropte: «Hei frøken eller hei, lærar».

Vi var oppdratt til å være høflige når vi møtte våre lærere. Mange var svært utilnærmelige når de møtte elever utenfor skoletid. Så strenge var nok ikke lærerne når de møtte elever utover på landet, har jeg forstått.

## **Hei er et av de vakreste ordene i språket vårt, synes jeg**

Det er et vennlig, viktig og kontaktskapende ord enten vi møter kjente eller ukjente. Det gir uttrykk for glede ved å treffes, og det rommer spørsmålet:

– Hvordan går det? Hvordan har du det? Det åpner for kontakt.



*Tegning Eli Fj. Tonheim*

## **Hei, rektor, kan du plastra meg?**

En gang jeg hadde kjent på en elev for ett eller annet, hørte jeg en som ropte etter meg da jeg var på vei hjem etter skoletid:

– Hei, lærar. Takk for i dag.

Det var han som tidligere på dagen hadde fått skjenn. Jeg ropte *hei* tilbake.

Og så var vi ferdig med det som var leit mellom oss.

Da jeg var rektor, hendte det en gang at det banket kraftig på kontordøra. Inn kom en liten festlig gutt.

– Hei, rektor. Kan du plastra meg, eg har slått meg på kneet? Det var så vidt jeg kunne merke at min venn hadde fått noen skrubbsår. Mens jeg plastret, spurte han:

– Tror du der e' någon andre her på skolen så har vært så møje skada så meg?

– Jeg tror ikke det, svarte jeg med et smil.

Da han gikk ut av kontoret, spurte jeg:

– Ka' e' det nå du hette?

– Kristoffer Johansen, svarte han raskt.

Så vendte han seg og sa:

– Johansen e' ittenavnet, altså.

### **Hei, skaper trygghet og oppmerksomhet**

Ordet skaper glede, trygghet og oppmerksomhet.

Disse begrepene er noen av de viktigste komponentene i kjærlighet. De er viktige vitaminer i hverdagen.

*Hei* er kort og greit. Det forteller at jeg ser deg.

Det er et hilseord som verken er for lettvint eller for høytidelig. Smatt på ordet. Du kan ikke uttale det uten at du former munnen i et smil.

*Hei* er opprinnelig et norrønt tilropsord. Det vil si at det ble satt foran et navn eller et substantiv. *Hei* unger, *hei* Brita. Men nå kan det stå alene som en uhøytidelig og glad hilsen uten at du trenger å nevne navn. Det er et hilseord som verken er for lettvint eller for høytidelig.

### **Hei har langvarig virkning**

Designantropologen og psykologen, Anna Kirah, uttalte en gang:

– Forsking viser at et enkelt *hei* til en fremmed har langvarig virkning og positiv effekt – ikke bare for den som tar imot en *heihilsen*, men også for den som uttrykker en slik hilsen.

Et *hei* gjør godt både for deg selv og den du hilser på. Den kjente TV kjendisen Knut Nærum skrev en gang i Dagbladet.

– Det er typisk norsk å sitte på en stein over tregrensen og skrelle en appelsin og si *hei* til andre mennesker som passerer. Vi trenger ikke snakke sammen, men vi anerkjenner hverandres tilstedeværelse uten å angripe hverandre.

Det er gjerne slik at vi som er oppe i årene, kan tillate oss å være rause med våre *heihilsener*. Vi er ikke så redde for fremmede. Kanskje det er dette som ligger i det gamle uttrykket:

«Smil til verden og den smiler igjen.»

Noen mener at *morn* er synonymt med *hei*.

Men *morn* får ikke munnen til å smile slik som *hei*.

Det kreves 65 muskler for å få ansiktet til å stivne, men bare 15 for å smile, blir det påstått. Du sparer med andre ord kalorier på å smile.

Det gikk forresten ille for en del år siden da konfirmanter i Flekkefjord fikk til oppgave å skrive brev til Vårherre.

En av konfirmantene begynte brevet slik:

*Hei*, Gud. Da reagerte presten. Slik gikk ikke an.

Det fikk være måte på å være tjomslig overfor Vårherre.

Å bli sett er en kjerneverdi for alle som utfører pedagogiske oppgaver

– Vi er inne i en ny tidsalder: *Den empatiske tidsalderen*. Dette er en bekreftelse som har utviklet seg de siste årene, uttaler Psykologen Lisbeth Holter Brudal:

Empati er i ferd med å spreng seg fram.

Vi har fått Den empatiske revolusjonen.

Vi mennesker er ikke bare selvhevdende individer og en del av et konkurransesamfunn. Vi er født med behov for dialog og kontakt.

Og – vi er forbundet med hverandre.

Empati er en medfødt evne som gjør det mulig for oss å gjenkjenne hverandres følelser og intensjoner.

Hvordan skal jeg ta et annet menneskes perspektiv om jeg ikke kan forestille meg hvordan den andre har det?

Det handler om å bry seg om andre.

### **Koronapedemien satte sterke begrensinger for våre samvær**

Vi savnet slektninger, venner og kjente. Vi erfarte hvor mye våre nærmeste egentlig betyr for oss. Nettverket vårt opplevdes magert..

Etter hvert som det ble lempet på isolasjonen, opplevde mange glede over igjen å treffe dem vi hadde savnet. Da dukket det opp en annerledes måte å hilse hverandre på:

Går det bra med deg / dere?

Spørsmålet var relatert til koronatiden vi lever i.

Jeg har forstått at *hei* er et UEGO ord blant dagens ungdom. De mener at *hei* viser at du ikke er selvopptatt.



En tid før jeg skulle gå av med pensjon, møtte jeg en elev som ropte:

- Hei, rektor, kaffor ska' du slutta her på skolen?
- Fordi eg e så gammale, svarte jeg.
- Ja, eg vett det, svarte han.

# Johanna

Hvis jeg kunne få invitere en av Ajax sine mange festlige figurer ut på en bedre middag, så ville nok valget ha falt på hu Johanna.

Slik jeg opplever henne, er hun en ressursrik liten tenåring som kommer til å gjøre karriere når hun vokser opp.

Om hun hadde tatt i mot min invitasjon til en bedre middag på en pen restaurant, er vel heller tvilsomt. Hun ville nok funnet omgivelsene litt for ekstravagante til det hun var vant med. Vi ville vel heller funnet et bord i en krok hos Pizzabakeren.

Johanna omtales ofte sammen med Broremann, men jeg synes hun bør få et lite portrett for seg fordi hun er ei fargerik ung dame som har satt markante spor etter seg både i Pedersgadå og blant oss som setter pris på Ajax sine herlige fortellinger. Johanna har slike forunderlige måter å se verden på, alltid ut fra horisonten i Pedersgadå. Dessuten påstår hu Johanna «at ‘an Broremann e’ så liden at ‘an bruge vede sitt opp allerede om foremiddagen.»

«Johanna e’ ‘kje nettopp så pene, men ‘u vil voksa det av seg,» påstår mora. Selv vurderer Johanna seg som «pene på innsiå». Og det er vel det viktigste. Hu Johanna e så sjenerte at ‘u vrenge auene så det kvida komme fram, skjønt ‘u har den nydeligaste oppstopp-arnasen i heila Pedersgadå

Johanna bor sammen med mora og ‘an Broremann i



ein liten kjellarleilighed. Mora er med andre ord ene-forsørger med to barn.

Faren er død. Og det er ikke fritt for at de savn’an litt på julaftå «for ‘an va’ så stilige så julanisse».

Vi har lært Johanna å kjenne som moderlig og varm. Tenk på alle de gangene ‘u legge armen omkring ‘an Broremann og forteller for han, eller når hu brette dyna godt omkring han i sengen om kvelden.

Broremann påstår at ‘u ofte lyge når ‘u fortelle. Men «‘u lyge festligt,» føyer han til.

«Å lyga på ein festlige måde» er det som får folk til å lytte. Det handler om en god historie. Psykologer har nemlig funnet ut at fiksjoner er bedre egnet til å overbevise oss enn tekster med skarpe argumenter og bevis, leste jeg nylig. «Den som vil vekke, må overdrive», skrev Alexander Kielland til broren, prost Jakob Kielland i 1881.

Johanna forklarte en gang han Broremann at «ein borgarmiddag e' ein middag så folk spise så e øve 100 år». Men dette tror ikkje an Broremann på. Og så legger han til: «Det er nok sant at 'u Johanna e' fele te' å skrøna, men 'u skrøne for å gleda andre, og då e' vel møyje tilgitt».

Johanna har et stort og romsligt håve med plass te møyje ved. Det var hun som fant på at de sko feira Adle sydamers dag. «For sydamene kan 'kje hjelpa for at di ikkje har någen så kan gje di kaffe på sengå på morsdagen». seie 'u.

Johanna er på mange måter ei kreativ liten tenåring: «Håve e' smikkfoltt av fantasi». Bare 'u rista litt kraftig på håve så får 'u ein eller a'en ide.

Noen påstår at de gamle lærerne kunne fortelle «så hugen dirra».

Det er vel ikke sikkert at fortellerkunsten blir dyrket slik av lærerne nå som tidligere. Men Johanna kan på mange måter sammenlignes med de gamle lærerne når hun forteller.

Som gammel lærer mener jeg at hun er den mest begavede pedagogen i Ajax sitt persongalleri. Hun kan både dramatisere og fantasere.

Hør bare: «Basillene e' någen fele skapningar. Der fins ikkje någe godt i de. Ser de ein kjangs te å gje et menneske snått og vondt i halsen, så slår de te. De eige 'kje samvittighed».

Johanna benytter seg av de gamle pedagogiske prinsippene om å:

Gå fra det kjente til det ukjente.

Fra det nære til det fjerne.

Fra det konkrete til det abstrakte.

Hun tar utgangspunkt i barnet. "Vom Kinde aus", som det het.

Eller vom Pedersgadå aus.

«Der e tri sortar norsk, forklarar hu Johanna te an Broremann.

«Der e ett så du bruge i gadå».

«Ett aent når du fortelle syndagskuleleraren at du har våre snille».

«Og ett tree så du lere på skulen».

Mange foreldre ville vel ha sagt at: «'U Johanna e' go'e te å lera fra seg». Det er sagt at psykologi er en vitenskap, men det å undervise er en kunst. Psychology is a science, but teaching is an art. Johanna beherske kunsten å undervise slik at lærestoffet kommer inn i håvet, som vi forstår.

Jeg kan tenke meg at Johanna ville hatt en toppstilling i dag enten som veileder for lærere, prester, eller som tekstforfatter i et reklamefirma. Næringslivet ville nok betalt henne best. Kanskje hun ville hatt tittel av coach som det heter på moderne norsk, eller konsulent som det het da jeg var yrkesaktiv.

Det er stor mangel i dagens samfunn på kreative pedagoger både innen skole, kirke, i media og i forretningslivet. Folk som har evner til å få fram budskapet slik at det blir forstått, er verdifulle, etter som jeg forstår.

Ofte må der forenkling til. Kanskje politiske partier ville stått i kø for å få tak i 'u Johanna. Fremskrittspartiet har hatt sin store pedagog i Carl I. Hagen. Men hva har de andre? De når ofte ikke skikkelig fram med budskapene sine. Noen påstår at familiegudstjenestene er de som best formidler Guds ord til dagens mennesker når vi tenker på kirkens forkynnelse.

Språket er viktig i all kommunikasjon. Johanna snakker et språk som Broremann forstår. Hun bruker dialekt. Eller sosiolekt som det nå gjerne heter, dvs. en språkvariant som er typisk for en sosial gruppe.

Johanna har som nevnt en frodig fantasi. Hun tar gjerne utgangspunkt i Pedersgadå og ungane som bor der.

Selv når hun er så alvorlig at hun skal formidle religiøse verdier, tar hun utgangspunkt i det nære og kjente og gir god plass til smilet. Det blir sjelden banalt når Johanna forklarer Brormann om innholdet i julesangene eller noe annet fra Bibelen.

Men det er ikke alle som liker stilen hennes. De synes det blir litt for respektløst når Johanna klør seg på leggen og Broremann stikke fingeren i kakedeigen og avbryter mens hun forklarer julesangene.

Andre klør seg i hodet når de tenker seg om.

Men nettopp slik er livet. Disse små digresjonene med fingrene ned i kakedeigen eller kløing på leggen gir rom for refleksjon og skapende tanker. Det er disse pausene Johanna bruker til å tenke seg om og for å få orden på tankene. Tenkepauser er viktige i all retorikk.

Derfor kan Johanna tillate seg å formidle dypt religiøst alvor med et smil. Troen hører til midt i hverdagen.

«Stillhet mellom ordene gir fylde til ordene», blir det påstått. Johanna burde bli gjenstand for dyp analyse for å finne hvilke virkemidler hun gjør bruk av.

Fra min tid som øvingslærer, hendte det i blant at de unge lærerstudentene strevde med å nå fram til barna med lærestoffet.

Da ga jeg ofte det rådet: «Tenk deg hvordan du Johanna ville forklart dette for an Broremann».

Johanna er i mod skjønnhetskonnurransar. «Hu finner det nedverdiganes for jentene i Pedersgadå å bli bedømte akkurat så frimerker eller sjeldne iddikettar».

Det er vel gjerne ikke alle som har fått med seg at Johanna e' musikalske. «Hu spele nemlig på et gammalt trøorgel så lekke i belgen og gjer løgne lydar fra seg».

Morå, så vaske for folk, har tenkt seg at 'u Johanna bør gå orgelveien.

Men jeg har aldri oppdaget at Johanna noen gang har gjort noen musikalsk karriere senere i livet. Så orgelveien var nok en blindvei.

Men når vi ser og hører om alle dyktige unge kvinnene i dag som gjør karriere i dette landet, så kan det tenkes at en av dem er nettopp du Johanna.

Statue har hun fått nederst i Nygadå. Vi har mye å lære av 'u Johanna.



# Barnekunst

**Barn er født kunstnere. Hvis noen kan skape kunst uten forutsetninger, uten utdanning, så er det barn.**

*Henning Hagerup, forfatter i boka Meningen med livet.*

## Kan barn skape kunst?

Det hender at voksne stusser når de hører om barnekunst. De spør: Kan barn skape kunst? Da svarer forfatteren Henning Hagerup i boka Meningen med livet: Barn er de fødte kunstnere. Hvis noen kan skape kunst uten forutsetninger, uten utdanning, så er det vel barn.

Det er vel sjelden at temaet barnekunst blir drøftet i daglige media. Dette kan kanskje komme av at kunstfagene er blitt svært nedprioritert i skolen i lang tid.

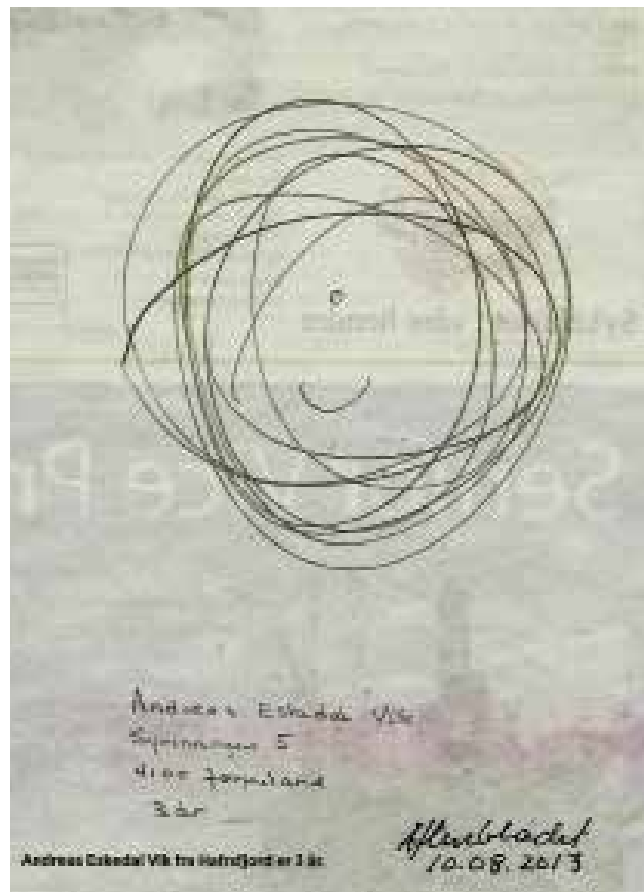
Riktig nok er det noen aviser som trykker barnetegninger om sommeren og til jul uten at spørsmålet om barnekunst blir tatt opp.

Jeg har i flere år hatt glede av å studere barnetegninger gjengitt i Stavanger Aftenblad og funnet mange uttrykk som kvalifiserer for begrepet kunst.

På samme måte som folk har ulike måter å uttrykke seg på gjennom språk, bilder, bevegelser, musikk, sang, data, dans og drama, is, snø, tre og tekstil, planter, tre, plast osv. har barn har sitt eget språk.

De uttrykker seg gjerne annerledes enn voksne gjør, og slik kunstnere finner uttrykk. Det interessant å tenke på at barn har felles måter å uttrykke seg på over hele verden.

*Barnekunst handler om skape noe ved hjelp av ulike materialer og hjelpemidler uten påvirkning av voksne.*



*Tegnet av gutt på 3 år. Svingrablet gir bildet liv. Munnen og det ene øyet er sentralt plassert gir bildet innhold. Ekte spontan kunst*

## Barnekunst

Høsten 2009 var det en stor utstilling av barnetegninger og formingsarbeider i Stavanger Kunstforening. Utstillingen ble kalt "Skolenes første kunstfest," i en overskrift i Stavanger Aftenblad.

Det ble opplyst at en skolepolitiker i Stavanger hadde fått ideen til utstillingen under et besøk i USA.

Jeg måtte da tenke på at det var en lignende utstilling i Stavanger Kunstforening i slutten av 1960 årene. Den gang var det formannen i Stavanger Kunstforening, Arne Storstein, som sto i spissen for en utstilling av barnetegninger. Alle salene i Kunstforeningen var fylt av barnetegninger.

Han fikk med seg de dyktige tegnepedagogene i Stavanger på denne tiden, Anna Margrethe Olden, Bjarne Gloppen og Olav Espedal til å stå for en utstilling av barnetegninger i Stavanger.

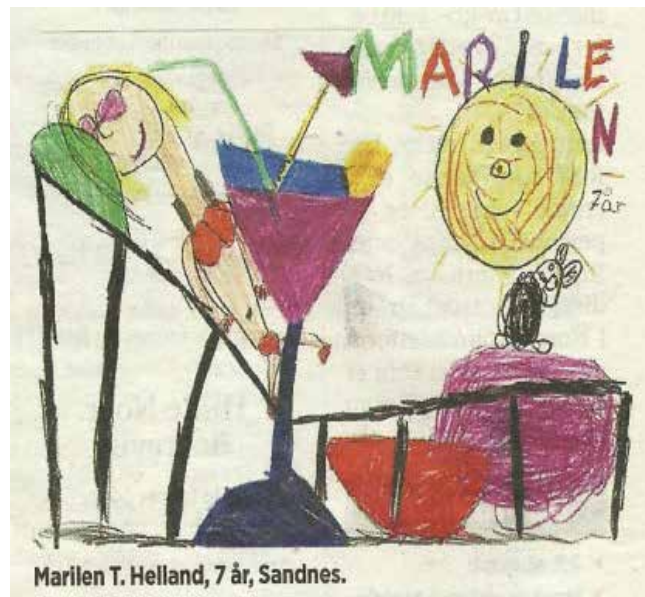
Også den gang var Kunstforeningens store sal fylt av barnetegninger. Voksne og barn strømmte til foreningen for å se på de mange fargerike arbeidene. Men det ble ikke flere slike utstillinger senere.

Så vidt vi forsto, var ikke styret i Kunstforeningen enig med Storstein om at utstilling av barnetegninger var en oppgave for foreningen.

## Håndarbeid, sløyd og tegning

Da jeg gikk på folkeskolen hadde vi et fag som het tegning. Den gang skulle tegning være et "nyttefag" på samme måte som sløyd og håndarbeid.

Det kunne være nyttig for barn å lære og lage små tegninger av dette og hint, enten det nå var dekorasjoner eller arbeidstegninger av forskjellig slag. Den gang tegnet vi etter modeller eller bilder med forskjellige motiver. Noen avanserte lærere lærte elevene også å tegne perspektiv og legge skygge på motivene. Tegnningene skulle "ligna" på virkelige ting omkring oss.



*Tegnet av ei jente på 7 år. Her en dame som koser seg med en drink i solstolen. Legg merke til størrelsen på drinken. Verdisperspektiv.*

**Da formingsfagene ble implementert i grunnskolen, ble det innført en ny målsetting** Elevene skulle nå tegne etter sine egne forestillinger. Målet på denne tiden var: "Tegning på naturlig grunnlag." Barna tegnet hus, båter, biler, dyr og mennesker slik de opplever at disse ser ut.

Da jeg begynte som lærer het faget «tegning», senere fikk det navnet «forming» og omfattet både tre- og tekstil materialer og mye annet som kunne formes.

Nå heter det «Kunst og håndverk». Men faget har vært nedprioritert de senere årene. Målbare kunnskaper har stått i sentrum for arbeidet i skolen.

Når det skal innføres nye læreplaner fra 2019, vil det igjen bli rettet mer oppmerksomhet mot verdien av å utvikle elvenes kreative evner.

Næringslivet vil i fremtiden ha bruk for folk som kan arbeide i yrker som enda ikke er oppstått.

### Konsentrasjonsleiren Theresienstadt i Tsjekia

Da den kjente konsentrasjonsleiren Theresienstadt i Tsjekia ble frigjort i 1945, ble det funnet omkring 4000 barnetegninger og malerier med motiver av hvordan barna opplevde forholdene i leiren sammen med de voksne. Barna tegnet bilder med motiv av noe det som de var mest opptatt av i leiren som: Matutdeling. Kokkene ble tegnet digre i forhold til andre voksne i leiren.

Verdiperspektiv kalles gjerne slikt.

Men barna tegnet ikke bare ting fra virkeligheten.

De tegnet også følelser og opplevelser.

Sorg og glede. Spøk og spenning – og vold.

I vår tid finner en at innvandrerbarn ofte tegner trau-



*Tegnet av gutt 8 år. En sann sinnatagg. Legg merke til det sinte ansiktet og de kantete formene. God orden.*

*Slik tegner ikke jenter.*

mer (mentale påkjenninger) som de har opplevd tidligere. I forbindelse med krigen i Syria leste vi i Aftenbladet at barna der tegner motiver hentet fra krigen.

– Jeg har tegnet to gutter som er skutt og døde, og et barn som gråter. Og så har jeg tegnet en tanks og syriske militærfly, fortalte en tiåring.

– Jeg vil gjerne fortelle om Syrias smerte. Jeg så gjennom vinduet at syriske barn ble skutt. Det er det jeg husker best.

Slike tegninger benytter ofte psykologer seg av når de skal behandle barn med traumer

Og en morsom liten ting:

En tante av mor min hadde en stor føflekk i ansiktet. Denne tegnet tantebarna alltid mye større enn ansikts-trekkene ellers.

### «Kan me få teina kunst, lærar?»

Da jeg var lærer likte elevene å tegne ikke-figurlige ting. De tegnet "non-figurativt" eller abstrakt, som vi sier. Og så spurte de: "Kan me få tegna kunst? lærar."

De hadde oppdaget at mange kunstnere også uttrykker seg abstrakt eller non-figurativt.

Denne retningen har røtter hos Henri Rousseau fra omkring 1880-tallet.

På kunstspråket kalles dette ekspresjonisme.

Det få barn vet, er at det er en egen retning innen kunsten som kalles **naivisme**. Det vil si at voksne forsøker å tegne slik barn tegner.

Noen husker gjerne fra Fjernsynets barndom da Erik Bye samlet hele folket til lørdagsunderholdning. En gang hadde han besøk av den kjente, østerrikske kunstneren Friendsreich Hundertwasser.

Han oppmuntret kunstinteresserte i Norge til å opprette et eget barnekunstmuseum. Den gang ble det ingen ting av.

## Det internasjonale barnekunstmuseet ble opprettet i Oslo, ved Frøen stasjon i 1980

Museet tar vare på kunst laget av barn fra hele verden og er det første i sitt slag. Men bland ikke dette museet sammen med Barnemuseet i Stavanger. Dette museet er opptatt av barnekultur.

Barnekunstmuseet i Oslo ble grunnlagt av ekteparet Goldin. Den ene var filmkunstner og den andre var lege.

Ekteparet Goldin hevder at

- Barn er et eget folk. (Som samene)
- Et folk eksisterer ikke uten sin egen kultur
- Barna hører fremtiden til og da må folket ha sitt eget språk, sin egen kultur, sin egen kunst og sin egen historie. (Barnemuseet)

Vi vet at helleristinger gjerne kalles for primitiv folkekunst. På barnekunstmuseet får barn og voksne utfolde seg sammen.

- Det lages stadig nye utstillinger
- Barn får oppgaver som de skal tegne

Barn tegner forskjellig, men grunnformene er de samme over alt i verden.

## Da dronning Sonja fylte 70 år

Da dronning Sonja fylte 70 år, var det en stor utstilling av barnetegninger i Kulturhuset i Stavanger.

I bakhodet lå nok tanken, hos enkelte:

Kan barn tegne kunst eller er det bare tilfeldig rabbel de presterer?

Utenfor Vardåsen kirke ved Borgen i Asker er det en *skulpturpark med barnekunstmotiver fra Bibelen*. Barna har tegnet på store granittblokker som veier nærmere to tonn hver.

*Paulus menighet i Oslo har benyttet barnekunst til å gi barna et religiøst språk.*

*I Slottsparken i Oslo finner vi prinsesse Ingrid Alexandras skulpturpark som ble innviet i 2016. Dette er en park fylt med skulpturer med barnekunstmotiver.*

*På flyplassen på Gardermoen finner vi flere barnekunstarbeider levert av Barnekunstmuseet.*



*Sara Louise har tegnet morfaren som hører dårlig på det høyre øret. Det kan vi se på størrelsen av ørene. Verdiperspektiv*

## Kan barn lage kunst?

Voksne spør gjerne om barna kan skape kunst. Menningene om dette er gjerne sterke og delte. Men her i Norden er det mange som deler synet på barnekunst. Jeg foretrekker denne definisjonen:

– *Barn er født kunstnere: Hvis noen kan skape kunst uten forutsetninger, uten utdanning, så er det barn, uttaler Henning Hagerup, forfatter av boka Meningen med livet.*

På slutten av 1800-tallet studerte den kjente **pedagogen Kerschensteiner** 300.000 tyske barnetegninger og fant visse felles trekk på ulike alderstrinn.

Professor i pedagogikk, **Helga Eng**, studerte norske barnetegninger og utførte et banebrytende arbeid. Hun kom fram til samme resultat som Kerschensteiner. De konkluderte:

- Barnet er en naturlig kunstner som trenger oppmuntring, men ikke opplæring og påvirkning av voksne. Ikke: Slik skal du tegne en «hest».
- Barns kunst kommer fra dyptliggende, innvendige bilder, medfødte og individuelle.



**Linea Ludvigsen på 7 år fra Sandnes har tegnet en hest i sommersonnen.**

*Linea på 7 år har tegnet hest i sommersonne. Alle elementene er tydelig ordnet. Vi ser alle fire benene er kommet etter hverandre. Her er alt flatt, ikke noe rom. Ingen elementer dekker hverandre. Slik tegnet man i oldtiden. Legg merke til den nydelige halen, de flotte hovene og den nydelige manen*

- Kunst setter barn i stand til å uttrykke følelser om seg selv og sin egen verden.
- Barn har ikke behov for å tegne ”sånn at det ligna.”
- Barn ser verden på en annen måte enn voksne
- Barns kunst har gitt inspirasjon til moderne kunstnere, som modernistene.

### **Barn gjennomgår forskjellige utviklingstrinn når de tegner**

De forsøker å fremstille virkeligheten slik som de opplever den.

**2-5 år kalles Rableperioden.** Da er det bevegelsene som teller. Vi legger merke til typer som svingrabbling, rundrabbling og forskjelligformet rabbel. Barnet rabler og peker og sier at ”det er mor, far osv.” Denne perioden tilsvarer den språklige babblingen.

**5-10 år kalles Skjemastadiet.** Barna tegner ikke det de ser, men den forestilling de har av det de ser. Derfor ”ligna” det ikke alltid. De setter f. eks bein rett på hodet. ”Hodefotingen” kalles dette gjerne. Eller de tegner fire bein etter hverandre. Først enkle ting, så flere ting sammen.

**10-13 år. Nå begynner barnet å tegne ting som ”ligna.”** Horisont, himmel, sol, dekkning, romvirkning. Men nå setter selvkritikken inn: ”Eg kan ’kje tegna.” Og de fleste slutter å tegne. Men: Alle med normalt øye og håndkoordinasjon kan lære å tegne, hevder tegnepedagoger.

**Guttene** tegner gjerne bevegelser og tekniske ting. Biler, sport osv

**Jentene** tegner ting i ro: Blomster, trær stemninger ol. med sans for detaljer.



**Små barn** liker sterke farger rødt og blått

**Få barn** liker oransje.

Vi kan lese barns fargepreferanser på skolen ved å studere hvilke farger det går mest av i malerskrinet og i esken for fargestifter.



*Iselin på 8 år har tegnet en vakker prinsesseponni. Ponnien har fått de samme feminine trekkene som eieren. Legg merke til øyevippene, den flotte fletten og den nydelige hesetehalen. Her er romvirkning i det beina på hesten dekker hverandre.*

**Karl Olav Knausgård forteller** i sin bok *Min kamp 1* om datteren på 4 år som gikk på tegnekurs. Hun tegnet et hus omgitt av en plen med blått gras. Læreren ba henne da tegne en ny tegning med grønt gras. Da ble datteren så sint at hun grapset tegningen og sluttet på kurset.

Mange av de trekkene vi finner i barnetegning finner vi også i kunstretninger som *impresjonisme* (inntrykk) og *ekspresjonisme* (uttrykk).

På lærerskolen malte jeg en gang et bilde med en rød hest. Alle, i klassen, som så tegningen og bemerket: ”Ein rød hest. Har du någen gong sett ein rød hest?”

Jeg fikk jo akkurat de bemerkningene jeg var ute etter. Læreren sa ingen ting.

### **Aftenbladet har to forhold til barnekunst:**

Den årlige tegnekonkurransen til jul med utdeling av premier og de ukentlige sidene med barnetegninger med sommerminner. I julekonkurransen legges det vekt på finne fram til personlige uttrykk. Gode ideer prioriteres og premieres.

Det er en jury av voksne som leter etter tegninger som skiller seg ut. Det er lov å gi barn oppgaver, men vi skal ikke vise dem hvordan de skal utføre oppgaven. Her kommer forestillingene inn. Om barna er flinke til å tegne er ikke noe som kan bedømmes og måles.

Tegning og forming i forskjellige materialer er fabelaktige kommunikasjonsmidler og uttrykksmidler. De er språk som styrker skapergleden.

Barn synes der kjekt å tegne og male. Ofte tegner flere sammen og påvirker hverandre. Det er positivt.

Uten *de gamle helleristningene og hulemaleriene* ville vi ikke ha visst noe om oldtida da folk ikke hadde språk. Barnetegninger kan gjerne stilles ut, men de skal ikke vurderes etter kriterier satt av voksne og premieres etter bestemte mål, mener mange.

### **– Tegnekonkurranser er en forfeilet tradisjon**

Barns flinkhet til å tegne er ikke noe som kan bedømmes og måles som høydehoppkonkurranser. Tegning er ikke et konkurransefenomen på samme måte som å skrive. Aftenbladets tegnekonkurranse representerer alt jeg mener er feil og ødeleggende for tegning, skriver Knut Nesse, billedkunstner og pedagog, i en artikkel i Aftenbladet 30.11.2017



*Johanna på 9 år har tegnet en revemor som leker med ungene sine. Legg merke til det stolte uttrykket i øynene til mora. Revemorpuppen og halen danner en nydelig komposisjon med ungene i sentrum.*

### **All vurdering av kunst er subjektiv**

Hva er kunst? Spør Solfrid Helene Steinskog i et innlegg i Aftenbladet med tittelen: Åndssnobber innen kunsten.

Hun spør: Hvem er de rette til å svare på spørsmålet hva er kunst.

Er det kunstkritikerne?

Er det skolerte kunstnere?

Er det de med naturlig, begavet talent?

Er det de som ikke ønsker å la seg påvirke gjennom ulike kunstskoler, de selvlærte?

Det er nemlig ikke alt som kan læres på skoler.

Du blir f.eks ikke musikalsk om du studerer musikk

Du blir ikke forfatter om du studerer litteratur

Du blir ikke en dyktig bildekunstner om du skaffer deg høy utdanning.

Evnen til å formidle kunst går gjennom hjertet og sjelen, påstår Solfrid Steinskog.

### **Kunst handler om smak, om moter, om hva andre mener og hvor kunsten skal plasseres**

Mote definerer noen som "kollektiv usikkerhet."

Så kommer markedet inn og byr på kunsten.

Hva synes folk. Hva vil de by.

"Eg måtte bare ha det bildet."

"Kunstneren ska' ha fått go'e kritikkar."

"Eg likte ikkje bildet te å begynna med, men jo merr eg ser på det, jo mer blir eg glad i det."

Hva folk synes er med å bestemme hva som er kunst  
Norsk Kulturråd har bevilget for en tid siden 6 mill. kroner til prosjektet Kunstløftet til barn og unge.  
Kulturskolene vil heve barnekunstens status.

### **Lang tid før anerkjennelse**

Vi bør minne hverandre om at det gikk lang tid før Lars Hertervik ble anerkjent, trolig fordi hans arme, ytre personlighet stengte for kunsten.

Kunstneren Tatjana L.K. Guldbrandsen i Flekkefjord kledte seg i kjoler, pyntet seg med ringer og stas og sminket seg. Folk trodde ikke på ham som kunstner. Etter sin død hyllet kommunen ham med eget museum. Noen mente at han ga så sterkt inntrykk av seg selv at han skygget for kunsten sin mens han levde.

### **Ajax forteller:**

«Frøken Sørensen likte ikkje kunsten te Gauguin då hu va på kunstutstilling sist. Den ligna på tråkles-ting, syntes hun. Far te an Marton forklarte at Gauguin ikkje fysst og fremst va ei sydama, men ein anerkjente kunstnar.

Frøken Sørensen syntes at någen av bildene bar preg



av dårlige snorping og at mange av tøybedane forkjente bere samensying.

Det va kje far te an Marton enige i.

Han der Gauguin gjorde frøken Sørensen heilt opprørte.

– Det liksom velte seg i meg av fargar og former, sa u.

Det e meste så å spisa komler i saftsuppa.

Og det minne meg om tran.

Den fyssta skeiå e i alle fall vonne te å svella.

– *Kunst ska kje forstås, den ska føljas. Det e bare å åpna sjelå og sleppa inntrykkå inn. De stue seg av seg sjøl, forklarar far te an Marton som har greie på kunst.*

### **Korleis måler vi kvalitet i kunst?**

Kvalitet er ikkje lett å måla. Men me veit når noko held høg kvalitet eller ikkje, svara Per Boye Hansen, sjef for Den norske Opera og Ballett

### **Kort sagt:**

Det skal kreative evner til for å mestre fremtiden.

Fremtiden vil trenge omstillingsdyktige og nyskapende mennesker.

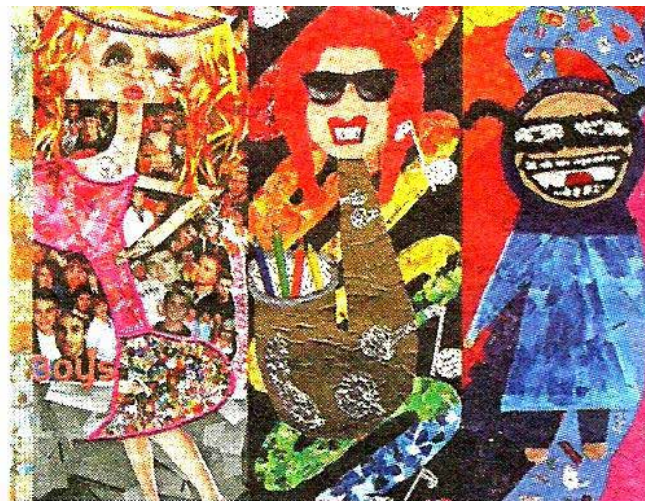
Barnekunst gir rom for barnas egen skaperglede.

Barn bruker sine kunnskaper og ferdigheter når de tegner og former i forskjellige materialer

Barn har over hundre forskjellige «språk» som de uttrykker seg på.

De estetiske fagene er viktige ytringsformer i et demokrati fordi elevene lærer frihet til å uttrykke seg uten påvirkning av andre om hva som er rett eller galt.

Kreativitet er et viktig nøkkelord når nå nye lærerplaner skal utarbeidet for hele skoleverket, fra barnehage til videregående trinn.



*Dette er et stort veggmaleri malt av en gruppe elever på Gosen skole. Det er et bidrag til skolenes kunstfest i Kunstforeningen i 2009*

## Vogts Bibelhistorie for folkeskolen

**Volrath Vogts Bibelhistorie var i bruk ved de fleste skoler her i landet i nærmere 100 år. Boka kom ut i til sammen 100 opplag og 38 millioner eksemplarer.**

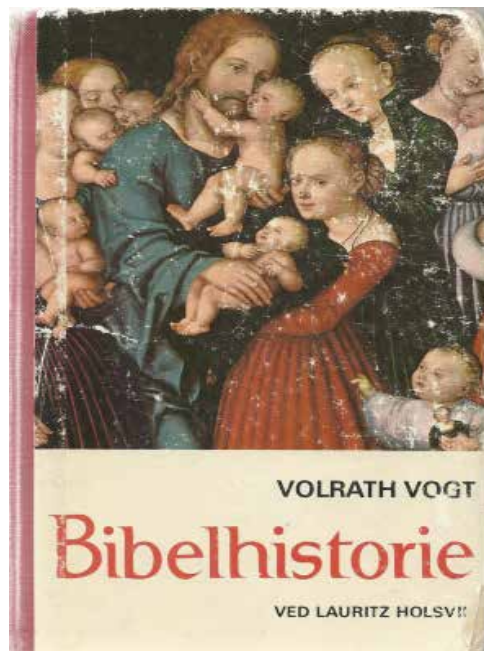
Det er vanskelig å forestille seg hvor mange lærere og tidligere elever som har hatt et forhold til Volrath Vogts Bibelhistorie for folkeskolen.

Det er også vanskelig å tenke seg hva denne Bibelhistorien har betydd for mange elever senere gjennom livet. Når voksne uttaler: «Jeg har beholdt min barnetro,» kan det tenkes at denne troen har sine røtter i Bibelhistorien til Vogt.

Boka var i bruk ved de fleste skoler her i landet i nærmere 100 år. Det er neppe mange andre lærebøker som greier å slå denne rekorden.

Da den første Bibelhistorien til Volrath Vogt kom ut i 1848, ble den umiddelbart en stor suksess. Dette var noe helt nytt. Boka ble straks oversatt til både svensk, finsk og gassisk. Her hjemme kom den ut både på bokmål og nynorsk.

Fra 1848 til midt på 1960 tallet ble Bibelhistorien til Vogt benyttet som lærebok i kristendom ved de fleste skoler her i landet. På denne tiden kom det ut flere nye og moderne læreverk i kristendomskunnskap. Enkelte lærere valgte imidlertid å ta vare på den gamle Bibel-



historien og brukte denne som håndbok når de skulle gjøre fortellinger fra Bibelen mer levende for elevene.

Bibelhistorien kom ut i til sammen 100 opplag i 38 millioner eksemplarer.

Hvis vi antar at samme boka ble brukt av 3 elever, så skulle dette bety at 120 millioner norske barn har lært sin bibelhistorie gjennom denne boka.



*Volrath Vogt*

Volrath Vogt var født i Danmark i 1817 og døde i 1889. Han levde det meste av livet i Norge. Han var norsk teolog og underviste som timelærer ved Christiania katedralskole. I ettertiden er Volrath Vogt blitt omtalt som et pedagogisk geni og en bibelfortellingens mester. Han var verdensåpen og kulturbevisst.



*Vogt ønsket at elevene også skulle få geografiske kunnskaper knyttet til det bibelske stoffet.*

Det kan tenkes at Vogt hentet inspirasjon fra Martin Luther. Luther var som kjent et språklig, pedagogisk og teologisk geni. Han uttrykte seg slik at han hadde nådd fram til folk flest, både store og små.

Vogts lærebøker i bibelhistorie åpnet helt nye verdener for elevene. Han fortettet bibeltekstene med dristige sammendrag og utnyttet de bibelske fortellingene slik at de gjorde uforglemmelige inntrykk på elevene.

Han la stoffet slik til rette slik at han fikk tydelig fram de menneskelige trekkene hos de mange personene vi møter i Bibelen.

Med enkle midler skapte han bevissthet om den religiøse dimensjonen i fortellingene.

### **En anerkjent vitenskapsmann**

Volrath Vogt skrev også en bibelhistorie for den høgre skolen uten den fikk slik utbredelse som boka for folkeskolen. Han skrev også en forklaring til Luthers lille katekisme etter Pontoppidan med 515 spørsmål og svar.

Selv om Vogt først og fremst var en fabelaktig lærebokforfatter, så var han også en anerkjent kapasitet på oldtidens kirkehistorie.

Hans hovedverk var *Det hellige land*. Verket vakte oppsikt i høyere teologiske og historiske kretser. Vogt ble blant annet invitert til å holde foredrag om *Det hellige landet* for datidens åndselite i Kristiania.

Henrik Ibsen var blant dem som ga svært rosende omtale til Vogts forskning om det hellige landet. Dessuten var Volrath Vogt en inspirerende og engasjert lærer og foredragsholder både for studenter og unge i den videregående skolen.

### **Elevene opplevde gjerne Bibelhistorien forskjellig**

En dame fra Seljord karakteriserte Bibelhistorien til Vogt som en roman. Andre vil gjerne mene at den min-





*Jesus i Getsemane*

ner mer om en moderne lærebok i orienteringsfag om Det hellige landet. Noen har også opplevd Bibelhistorien som en samling spennende fortellinger.

I boka Folkeskolen i Folkeminnet forteller Ørnulf Hodne at mange av hans informanter forteller at Bibelhistorien inneholdt så mye nytt og uvant, og så mye dramatikk som utfordret elevene og satte fantasien i sving.

De peker på fortellingene om Adam og Eva, Kain og Abel og Noa som bygde den store arken og fylte den med dyr som noen av fortellingene som særlig har festet seg i minnene.

– Fortellingen om Den barmhjertige samaritan har mer enn noe annet formet folks forståelse av barmhertighet og nestekjærlighet og at holdninger må føre til uttrykk gjennom handling, skriver Kjell Nordstokke i boka Trådene i samfunnsveven.

Mange eldre som hatt Vogt Bibelhistorie som lærebok på folkeskolen, har gjerne selv opplevd fortellinger som har satt varige spor i minnene deres.

## **Vogt ønsket at Bibelhistorien også skulle gi et kulturelt og sosialt bilde av tiden da Bibelen ble skrevet**

I tillegg til det bibelske stoffet fletter Vogt inn historisk stoff, geografiske opplysninger og kulturstoff. Han forteller blant annet om konger, dronninger, prinser og prinsesser. Vi møter fattige og tiggere, men også mennesker som hjelper dem som er i nød. Her er spedalske, halte, døve og blinde. I byene møter vi håndverkere og handelsmenn.

Ved store høytider kom folk sammen på store festivaler ved templet i Jerusalem. Her møttes venner, naboer og slektninger. Her var salg og bytting av varer av alle slag. Mennesker ble solgt som slaver. Glade mennesker sang og danset, spilte på harpe, slo på trommer og blåste på fløyter.

Utenfor byene møter vi bønder som dyrker korn og gras, fiken og oliven, og som drev flokker av kameler, okser, sauer og esler. Vi lærer om tørketider, avlinger



*Jesus viser seg for Maria.*

som ble ødelagt av svermer av insekter. Dette er beskrivelser som barn kan identifisere seg med.

Ofte ble folk forfulgt for sin tro. De samlet seg gjerne egne lokale grupper. Flere av gruppene fikk gjerne besøk av misjonærer som talte til dem og oppmuntret dem i troen. De som ikke fikk besøk, mottok gjerne brev med hilsener og oppmuntring til å holde fast ved troen. De hjalp hverandre, oppmuntret og trøstet hverandre i motgang og tok seg av hverandre når motgangen ble for stor.

Mange fikk møte Jesus når han reiste rundt i landet, talte til dem og lærte hvordan menneskene bør være mot hverandre.

### **Bibelhistorien til Vogt brøt med katekismens enerådende stilling i folkeskolen selv om Pontoppidan fulgte med i undervisningen fram til 1890 årene**

Bibelfortellingene var så mesterlig skrevet at barna lett kunne leve seg inn i stoffet. Vogts pedagogiske evner kommer særlig fram i måten han organiserte stoffet på. Han hoppet over Bibelens måte å dele stoffet inn i vers.

Vogt organiserte stoffet i meningsfylte sammenhenger og laget små fortellinger med overskrifter slik at stoffet ikke skulle bli for overveldende.

– Vi mister evnen til å lære og navigere i livskampen når vi ikke får inspirasjon og visdom av gode fortellinger, skriver professor Eivind Meland.

Undervisningen før Bibelhistorien til Vogt kom på markedet hadde gjerne vært sterkt preget av pugging av salmevers, bibelord og katekismetekster - og Pontoppidans forklaring med over 900 spørsmål og svar.

Trolig har Vogt med sin Bibelhistorie betydd mye for mange voksnes dannelses gjennom hundre år da landet vårt var under utvikling etter Grunnloven i 1814 og kanskje så lenge boka var i bruk.

Professor Inge Bø forklarer i boka Pedagogikk og psykologi at «dannelses er en måte å være på, og en måte å tenke på som er et resultat av utdannelses, oppdragelses og miljø.

– Grunnlaget for vårt sosialdemokrati ble i sin tid lagt av haugianerne og pietistene. Disse hadde en sterk sosial profil, leser vi i boka Trådene i samfunnsveven av Ågøy m. fl.

Hans Nilsen Hauge var opptatt av likeverd, at alle skulle inkluderes og at også de funksjonshemmede skulle være med i arbeid og virke. Kvinner og menn skulle være likestilte. Mennene burde hjelpe til i hjemmene og kvinnene burde lære seg mannfolkarbeid.

Alle skulle få si sine meninger. Ledere skulle være eksempler for sine ansatte og alt arbeid var et kall slik Luther hevdet.



### **Gjennom årene ble Vogts Bibelhistorie stadig oppdatert pedagogisk**

Gjennom årene har forlaget stadig vært opptatt av at boka måtte bli bedre utstyrt med oppgaver og illustrasjoner. Palestinakartet har nok særlig festet seg sterkt i

minnet hos mange elever. Palestinakartet, verdenskartet og Norgeskartet var blant de få pedagogiske hjelpemidlene som fantes i nesten alle klasserom her i landet.

Noen elever kalte Palestinakartet for «det kristelige kartet.» I tillegg til illustrasjonene ble Bibelhistorien stadig bedre utstyrt med oppgaver som aktiviserte elevene på ulike måter.

### **Betydning for folk personlige tro?**

Kanskje har Vogts Bibelhistorie hatt betydning for folks personlige tro senere i livet. Troen kommer neppe bare gjennom ei lærebok i bibelhistorie, men troen krever kunnskaper om det vi tror på.

-Du kan ikkje tenkja deg fram til tru, men du kan velja å tru, og du kan oppleva at det er sant – i alle fall for deg. Det handlar om eit slags talent. Trua er ei slags gåve. Men tru blir ofte knytt til tvil, uttaler forfatteren, Jon Fosse, til Aftenbladet

### **Bibelhistorie for voksne**

Eldre, som har hatt Vogts Bibelhistorie på folkeskolen, har iblant savnet en bibelhistorie tilpasset voksne. I 2017 ga Alf Kjetil Walgermo ut ei bok med tittelen Røff guide til Bibelen. Boka dekker på mange måter det eldre har etterlyst. Walgermo er journalist og kultureddaktør i Vårt Land. Dette er ei bok for alle som ønsker å friske opp folks bibelkunnskaper.



*Bibelhistorie for voksne av Alf Kjetil Walgermo*

Tarald Aano skriver i Stavanger Aftenblad:

– Walgermo har skrevet et imponerende et arbeid som dykker ned i litteraturen, historien, religionen og språket som finnes i Bibelens tekster – og han gjør det med fortellerglede og kunnskap som gjør både bibel og den røffe guiden til en sann fryd.

I 2018 er det 160 år siden den første Bibelhistorien til Vogt kom ut.



# Rolfsens lesebøker

*Til glede for mange – til nederlag for andre*

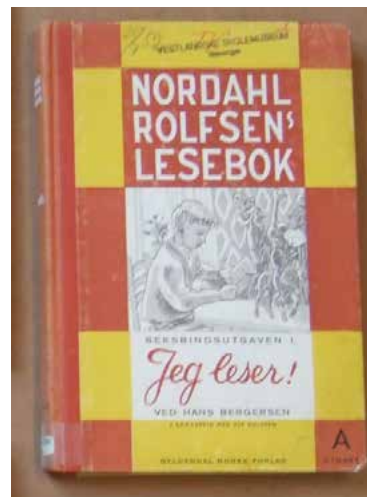
**Godt voksne husker gjerne Rolfsens lesebøker fra den tiden de gikk på folkeskolen.** Elevene fikk gjerne utlevert et nytt bind ved begynnelsen av et nytt skoleår fra andre til sjuende klasse. Leseverket var i bruk ved de fleste skoler her i landet fra 1892 da den første leseboka kom ut til omkring 1958. Da kom Thorbjørn Egners leseverk inn ved mange skoler her i landet.

Rolfsens lesebok kom ut i 8 millioner eksemplarer, og er en viktig del av Nordahl Rolfsens folkeopplysningsvirksomhet. Bøkene kom til å spille en viktig rolle i forbindelse med reformen av skriftspråket her i landet i begynnelsen 1900 tallet.

**Målet med lesebøkene var å få barn og unge til å bli glad i å lese.** Nest etter Bibelen og har vel ingen annen bok i Norge vunnet så stor leserkrets som Rolfsens lesebøker. Det blir påstått at både norsk politikk, nasjonalbevissthet og norsk språkutvikling har noen av sine viktigste røtter i dette leseverket.

En studiegruppe fant en gang ut at de ideelle leserne av Rolfsens lesebøker var: «Kompetente, engasjerte, motiverte og kunnskapsrike barn og unge som var villige til å bruke kunnskapene sine aktivt i leseprosessen.»

Dette kan kanskje være rett karakteristikk for noen. Men slike erfaringer gjorde ikke jeg i løpet av årene jeg gikk på folkeskolen.



*Leseverket som var i bruk ved de fleste skoler i mer enn 60 år.*

**Vi brukte lesebøkene også til øvinger i høytlesing, stillelesing, setningsanalyse og jakt etter ordklasser.**

Læreren leste aldri høyt for oss slik at vi fikk oppleve helheten i mange av de vakre og spennende fortellingene i lesebøkene.

Vi fikk leselekser som vi skulle øve på hjemme. Disse var gjerne deler av en større fortelling. Så ble vi hørt i leksen neste gang. Da fikk en og en elev lese høyt noen linjer fra leksen. Vi andre måtte «følge med» slik



*Rolfsens lesebøker inneholder en rekke bilder av kjente norske kunstnere. Her: Gerhard Munthe – Hvem banker på mi bru?*

at vi visste hvor vi skulle fortsette når det ble vår tur. Ofte var dette kjedelige timer. Noen i klassen var flinke til å lese, mens andre strevde fælt. Læreren påstod i blant at elevene ikke hadde øvd skikkelig hjemme. Ingen kom på tanken at noen hadde lesevaner og trengte ekstra hjelp.

Jeg har ofte tenkt på hvordan de lesesvake måtte oppleve det når de forsøkte å lese høyt samme ord flere ganger, uten å lykkes. Da lo vi gjerne overbærende av dem. Det må ha vært grusomme opplevelser. Jeg visste også at noen klassekamerater ikke hadde anledning til å øve på leksene hjemme fordi de bodde trangt, måtte passe småsøsken, gå ærend ol. Det hendte at noen venner hvisket rett uttale for å hjelpe dem som strevde.



*Vi hadde noen hefter som ble kalt Skriftlig norsk*

**Stillelesingen foregikk på den måten** at vi fikk et stykke fra leseboka som vi skulle lese stille. Etter en tid stilte læreren spørsmål fra innholdet i stykket. Noen kunne svare på alle spørsmålene, mens andre ikke husket noen ting. Dette opplevdes sikkert like ubehagelig som høytlesingen.

**Når vi skulle lære grammatikk**, fant læreren en passende fortelling i leseboka. Så ble en og en strofe analysert. Vi skulle finne setningsleddene som subjekt, predikat osv. Og så skulle vi finne ut hvilke ordklasser hvert enkelt ord tilhørte.

Der hersker ikke tvil om at innholdet i mange lesestykker ble ødelagt når disse ble brutt opp i små deler og brukt til leseøvinger og grammatikk.



*Alf Rolfsen. Syrinbusk*

Så vidt jeg husker, satte læreren aldri lesestykkene inn i noen litterær sammenheng ved å fortelle om forfatterne av fortellingene og forholdene omkring dem.

Når stykker i leseboka ble benyttet til leseøvinger, så skyldtes nok dette først og fremst at det ikke fantes hjelpemidler til leseundervingen.

### **Rolfsen la vekt på å illustrere lesebøkene med bidrag av fremragende kunstnere fra sin egen samtid.**

Det hendte at vi elever diskuterte illustrasjonene for oss selv. Men læreren kommenterte dem sjelden. Noen av motivene kan vi finne igjen blant de store veggmaleriene i Oslo rådhus.

**Jeg husker at sangene i lesebøkene skapte allmenn glede i klassen vår.** Læreren var kordirigent og fikk oss til å ta i når vi sang. Samlingen av sanger i Rolfsens

lesebøker var en verdifull sangkiste. Mange av sangene har fulgt elevene gjennom hele livet og er blitt sunget for barna hjemme også etter at de er blitt voksne. Vi begynte nesten hver norsktime med sang.

Mange lærere har gjerne praktisert å begynne undervisningen med sang. Sang samler oppmerksomheten etter elevaktiviteter ute i friminuttene. Sang skaper glede og motiverer for den videre undervisningen.

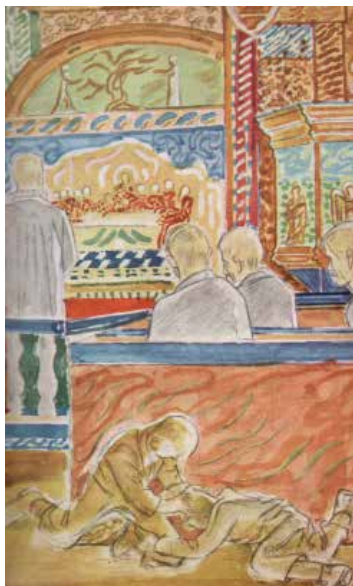
I fire bind av Rolfsens lesebøker har jeg funnet et utvalg av omkring 80 av Norges mest kjente sanger. Det er grunn til å tro at vi vil en finne nærmere 100 sanger i alle bindene. Lesebøkene har gjerne hatt større betydning enn skolesangbøkene. Disse fantes gjerne bare som klassesett ved mange skoler. Mens elevene hadde hver sitt eksemplar av lesebøkene.

Rolfsens lesebøker kan ha vært Norges viktigste sangbok i de årene de var i bruk ved skolene her i landet. Siden ikke alle elevene opplevde like stor glede av tekstene i lesebøkene, så opplevde fleste glede ved å synge. Når elevene sang, så var det få som opplevde å være vinnere eller tapere. Gleden spredte seg til hele klassen og skapte fellesskap og god stemning.

Sangene i Rolfsens lesebøker er trolig undervurdert. Disse har gitt elevene en sangskatt som har satt spor etter seg i mange sinn senere i livet, ikke minst i tiden da folket vårt var i ferd med å finne sin identitet.

Da jeg gikk på skolen under krigen, var læreren svært bevisst på å velge sanger som uttrykte nasjonale tanker og følelser. Noen påstår at sang «aukar kraftforrådet i oss.»

Når mine foreldre lærte oss sanger, har jeg senere forstått at det var sangene de hadde lært fra Rolfsens lesebøker de sang for oss. Sangene hadde de selv sunget ofte gjennom sin skoletid slik at de kunne dem utenat når de selv fikk barn. Noen påstår at allsang skaper en intens glede blant folk i alle aldre.



Henrik Sørensen. Torbjørn i kirken for første gang

Det finnes nemlig ikke noen andre uttrykksformer som kan erstatte sang. Sangene i Rolfsens lesebøker har vært viktige for godt voksnes allmenndannelse. Eldre folk bærer gjerne i minnet en stor samling av salmer og sanger som har betydd mye for dem gjennom livet i sorg og glede. Eldre mennesker spør i blant:

«Synges det like mye i skolen nå som tidligere?»

Dagens lærere påstår at det synges som aldri før, men gjerne ikke de sangene som foreldre og besteforeldre lærte på skolen.

Se vedlagte oversikt over en del kjente sanger vi finner i Rolfsens lesebøker.

Kan det tenkes det at jeg sitter igjen med gale inntrykk av leseundervisningen fra folkeskoletiden? Langtidsminnet er som kjent ofte mer å stole på enn korttidsminnet. Jeg har tenkt om også andre lærere brukte samme metoder for leseundervisningen som min lærer.



Ørnulf Hodne. Folkeskolen i folkeminnet

## I boka **Folkeskolen i folkeminnet** av Ørnulf Hodne finner vi omtaler av leseundervisningen slik andre har opplevd den.

Boka bygger på en landsomfattende innsamling av skoleminner foretatt av Nasjonalforeningen for Folkehelsen og Landslaget for by- og bygdehistorie i 1964 og 1981. En tidligere elev skriver:

«Ved siden av å formidle varige verdier gjennom god barnelitteratur skulle leseboka brukes til å øve opp elevenes leseferdighet, men denne høytlesingen var ofte en tvilsom fornøyelse både for den som ble hørt og for resten av klassen. *Høytlesing fra leseboka var oppfunnet av en som likte å plage barn.*

Vi skulle lære oss å lese høyt. For det meste ble det en monoton oppramsing fra de som leste flytende og en uendelig hakking og stotring av de som nesten ikke kunne lese.»





*Eilif Petersen. Jærlandskap.*

En pensjonert lærer skriver: «Leseøvelsene rammet de ordblinde og innbød til spe og spott. Alle måtte lese høgt og alle måtte følge med i det som vart lese. Endå det meste av stoffet var reine perler, kunne det bli lange timar når ringe lesarar laga hakkemat av innholdet. Det er vondt å tenkje på kor lite budd skulen var på å hjelpe dyslektikarane.» En annen skriver:

«**Det var en form for høytlesning som ingen beklager:** Lærerens egen: «Han deklamerte Haugtussa til vi så heile landskapet med haugar, lyng og steinar. Aldri hadde vi høyrte slikt før. Men kanskje låg der ei aning i sinnet at noko låg gøymt i bøker berre det kom nokon og lyste det ut for oss.»

Nylig hørte jeg om en rådmann som ville sette av penger til dem som tok på seg oppgaver med å lese høyt for barn. Han mente at det var så viktig for utviklingen av barns leseferdigheter at det blir lest høyt for dem.

### **Vi vet at høytlesing:**

- skaper gode relasjoner mellom foreldre og barn
- er barnas første møte med litteraturen
- for barn er halvert på 10 år
- styrker utviklingen av både talespråk og lese- og skriveferdigheter

**De fleste av oss eldre har gjerne særlige minner knyttet til fortellingene i lesebøkene til Rolfsen.** Noen tenker gjerne på tekstene til Henrik Wergeland, Bjørnstjerne Bjørnson, Jonas Lie og mange andre av våre kjente, norske forfattere.

For min egen del syntes jeg alltid det var hyggelig å lese fortellinger knyttet til nærmiljøet som:

Rasmus Løland – Då bestemor fall fra og Kvitebjørnen.

Jens Tvedt – Katten vår og

Brite Per bergar kornet sitt

Jonas Dahl – Jentene på Flatholmen

Jonas Dahl – Sardinkongen

Alexandre Kielland – Brann i en by på Vestlandet i gamle dager

Arne Garborg – Jæren. Sundagsro. I heiane og Fantar.

**Det er grunn til å tro at Rolfsen og forlaget ikke tenkte særlig mye på hvordan lesebøkene skulle brukes.** De var gjerne mer opptatt av at innholdet



*Eilif Petersen. Alexander Kielland*



*Læreplan i lesing for Spangereid skole*



skulle tilpasses barn på forskjellige alderstrinn og at elevene skulle bli kjent med landet vårt gjennom historien, arbeidslivet og litteraturen.

**Leseundervisningen har nok endret seg radikalt siden Rolfsens lesebøker ble brukt i norske skoler.**

Nylig leste jeg i Stavanger Aftenblad at elever helt opp til siste klasse i videregående skole sliter med lese- og skriveproblemer.

En kollega uttalte en gang på 1970 tallet: «Har kje elevane lert å lesa når de e' komne opp i tredje klasse, så lere dei det aldri.» Utsagnet hadde nok røtter i en tenkning som var vanlig blant mange lærere tidligere: Lærerinnene, som underviste på småskoletrinnet, hadde «plikt» til å lære elevene å lese. Dette er nok en tenkning som er fjern fra kunnskapene som forskere ved det nasjonale Lesesenteret ved Universitet i Stavanger formidler til dagens lærere.

I dag har vi lesepedagoger med spesialkunnskaper spredt rundt i landet til å hjelpe elever på alle aldersstrinn til å knekke lesekodene og bli trygge på at de forstår det de leser. Skolemyndighetene satser store ressurser på denne viktige spesialundervisningen.

I Stavanger Aftenblad den 01.09. 2012 uttaler rektor Gerd Klute Børresen: Her ved Tjensvoll skole er alle

leselærere. Vi har en plan for lesing og skriving om mål og metoder på ulike trinn. Alle har leselekser hver dag. Vi er raske til å sette inn tiltak når vi oppdager at noen elever strever. Elevene skal ikke bare lese teknisk, men også vanskelige tekster, skjønne det de leser, kunne lese mellom linjene, dra ut viktig informasjon ol.

Skolen har egen leksolog i lesing og skriving som også veileder lærerne.

Da jeg underviste i første klasse, hadde jeg elever som leste flytende allerede før de begynte på skolen, mens andre ikke kunne bokstavene. Det var nærmere 4 års forskjell på elevenes modenhet. De flinkeste leserne fikk egne bøker som de leste i mens læreren underviste de andre elevene i lesing.

**Til tross for at Rolfsens lesebøker manglet pedagogisk veiledningsmateriell** og at noen elever opplevde liten glede knyttet til lesebøkene, så er det grunn til å mene at ingen skolebøker, sammen med Vogts bibelhistorie, har satt så sterkt preg på vårt folk som nettopp disse.

*Det er så mye vondt i verden, sa gutten, han skulle lære å lese.*

Norsk ordtak

## VEDLEGG

*Utvalg av sanger vi finner i Rolfsens lesebøker*

### BIND I

Ro, ro til fiskeskjær - folkeviser  
Fola, fola Blakken - folkeviser  
Nå koma Guds englar - Elias Blix  
Jeg synger julekvad – Bernt Støylen  
No livnar det i lundar – Elias Blix  
Fyrste blomen, han er komen – Anders Hovden  
Hu, hei kor er det vel friskt og lett – Kristoffer Janson  
Mannen han gjekk seg i vedaskog – folkeviser  
Og vesle lerka ho hev det so – Per Sivle  
Blåmann, Blåmann, bukken min – Aasmund Olavsson  
    Vinje  
Eg gjette Tulla – folkeviser  
Mellom bakkar og berg ut med havet – Ivar Aasen  
Eg levde mellom berg og knaus – Anders Hovden  
Dei gamle fjell i syningom – Ivar Aasen  
Her er det land som hugar meg best – Ivar Aasen  
Fager kveldssol smiler – Peter Hognestad  
Kjære Jesus du som sagde – Bernt Støylen  
Himmelske Fader – Elias Blix  
Gud signe vårt dyre fedreland – Elias Blix  
Ja, vi elsker dette landet – Bjørnstjerne Bjørnson  
Nå løftes laft og lofte – Bj. Bjørnson  
Deilig er den himmel blå – N.S. Grundtvig  
Og reven lå under birkerot – Bj. Bjørnson  
Vi ere en nasjon vi med – Henrik Wergeland  
Det lå en pjokk og lukte – Rudolf Nilsen  
I ditt dyrebare navn - Fr. Gjertsen

### BIND II

Fagert er landet – Anders Hovden  
Pål sine høner – Folkeviser  
Å tenk på gud i ungdoms år – Elias Blix

Den fyrste song eg høyra fekk – Per Sivle  
Eg veit i himmerik ei borg – Bernt Støylen  
Til lags åt alle kan ingen gjera – Ivar Aasen  
Å leva det er å elska – Anders Vassbotn  
Småspurven gjeng i tunet – Arne Garborg  
Kling no klokka – Elias Blix  
Blant alle lande – Ole Vig  
Tid teg minnest ein gamal gard – Ivar Aasen  
Vi vandrer med freidig mot – Henrik Ibsen  
I djupe daler og grøne lier – Ingvar Bøhn  
Å, eg veit meg eit land – Elias Blix  
Dei gamle fjell i syningom – Ivar Aasen  
Den norske sjømann er et gjennombarket folkeferd –  
    Bjørnsjerne .Bjørnson  
Der vester mellom skjær og bå – Nordahl Rolfsen  
At far min kunne gjera – Aasmund Olavsson Vinje  
Eg beisla min støvel – Folkeviser  
Der lå en pjokk og lukte – Rudolf Nilsen  
Handi hans far min – Anders Hovden

### BIND III

Å, nei for himmel rein og klår – Arne Garborg  
Å, kyri mi vene – Arne Garborg  
Det steig av hav eit alveland – Arne Garborg  
Løft ditt hode, du raske gutt – Bj. Bjørnson  
Jeg vil verge mitt land – Bj. Bjørnson  
Jeg vil sjunge om en helt (Tordenskjold) – G. Rode  
Det folk som frægt vil vera – Elias Blix  
Herre Gud ditt dyre navn og ære – Petter Dass  
Det ligger et land mot den evige sne – Bjørnstjerne.  
    Bjørnson  
Sjå no er det dag og no er det tid – Per Sivle  
Det første vi stevner til Bjørnstjerne Bjørnson

### BIND IV

Ingrid Sletten av Sillejord - Bjørnstjerne Bjørnson

Det lysnet i skogen – Jørgen Moe  
 En ungbirk stander ved fjorden – Jørgen Moe  
 På solen jeg ser – Jørgen Moe  
 Vakna, vakna – Lars Eskeland  
 Dei vil alltid klaga og kyta – Ivar Aasen  
 Noe ser eg atter slike fjell og dalar – Aasmund Olavsson Vinje  
 Du gamle mor du sliter arm – Aasmund O. Vinje  
 Det går et stille tog – Bjørnstjerne Bjørnson  
 No stend ho steller i kjøkenkro, ho mor – Arne Garborg  
 Du gamla, du fria – Rikard Dybeck  
 Vårt land, vårt land – Johan Ludvig Runeberg  
 Det er et yndigt land – Adam Oelenschläger  
 Hvem sidder der bag shärmen – Jeppe Aakjær



*Bjørnstjerne Bjørnson etter maleri av Erik Werenskjold*

Når vi tenker tilbake på Rolfsens lesebøker, er det gjerne de mange fortellingene knyttet til Bjørnstjerne Bjørnsons Bondefortellinger og de mange sangene som lever friskt i minnet fra vi gikk på folkeskolen.

### **Husker du?**

Øyvind mister bukken.  
 Bukken kommer igjen.  
 Torbjørn er i kirken for første gang.  
 Torbjørn og Synnøve.  
 Brødrene Bård og Anders.  
 Øyvind, en glad gutt.  
 Faderen.

### **Eller alle de gode sangene?**

Ingrid Sletten av Sillefjord  
 Det går et stille tog  
 Løft ditt hode, du raske gutt  
 Ja, vi elsker dette landet  
 Jeg vil verge mitt land  
 Der ligger et land mot den evige sne  
 Det første vi stevner til er hundre havner i april  
 Treet stod ferdig med blad og med knopp  
 Den norske sjømann er et gjennombarket folkeferd  
 Brede seil over Nordsjø går

# Pugging før og nå

## PUGGHESTEN

At lære allting utenat det tar så mange år,  
at man ikke lærer å finne hvor og når

*Piet Hein*

### Presten og konfirmanten

Presten sto foran konfirmantene og hørte hva de hadde lært. Han pekte på en i flokken og spurte om han kunne budene.

Da fikk han et uventet svar:

– Eg kan kje budene sånn så du vil me ska kunna de, på rams, men eg vett ka de handle om.

– Få høre.

– Me ska stola på Gud, og holda oss te han. Me ska kje banna. Me ska vera glad i foreldrene våre og lya de. Me ska kje stela. Me ska kje dreba någen...

Presten ble litt forvirret og lurte på om den slags kunnskaper kunne godtas. Det var tydelig at konfirmanten hadde forstått innholdet i budene.

Presten representerte en pedagogisk måte å lære på som har preget folkeskolen fra langt tilbake i tid. Denne måten varte mer eller mindre helt til vi fikk ny lov og nye læreplaner for grunnskolen ved slutten av 1960 årene.

Puggeskolen er forlatt, men enda klager mange på at skolen er altfor teoretisk. Klagene kommer gjerne

fram i kritikken av at det er alt for mange prøver i skolen. De hevder at norsk skole er på vei til å bli en puggeskole igjen i stedet for å være en arbeids- og aktivitetsskole.

### Pugging var ikke bare en måte å lære på

Pugging var også et maktredskap både for kirken og staten. Kirken og myndighetene ville at barn og voksne skulle være lydige mennesker som levde i pakt med Guds ord og holdt seg unna djevelen og hans fristelser. Innbyggerne skulle leve trygt i landet i samsvar med statens lover. Her var ikke rom for å tenke selv. Det handlet om disiplin og orden. Lærerne var gjerne strenge og utilnærmelige.

Rom for ros og oppmuntring var det liten plass til i undervisningen. Tidligere fikk ingen unge dra til sjøs før de var konfirmert. Dette var uttrykk for at de unge skulle ha lært bud og regler for hvordan de skulle ta vare på seg selv i et tøft sjømannsliv.

Inntil vi fikk nye skolelover i 1969 førte kirken tilsyn med kristendomsundervisningen. Menighetens prester kom på skolebesøk og hørte på undervisningen og samtalte med elevene. Noen oppfattet elevene som «krukker» som en bare kunne «dytte» kunnskapen ned i. Tidligere mente noen at pugging fremmet forståelse. De trodde at ferdigheter i å lære latin også kunne overføres til andre fag i skolen. I dag kreves det en egen metodikk for læring i de fleste fag.

## **Salmeversene måtte pugges**

Da jeg gikk på folkeskolen i årene 1939-1946, bar undervisningen enda preg av den gamle puggeskolen. Vi måtte pugge bibelord, salmevers, forklaringene til budene og gangetabeller. Læreren min godtok at vi fikk fortelle leksen i bibelhistorie og o-fag, med egne ord, uten å gjengi, ordrett, slik det stod i læreboka.

Problemet med pugging av salmer og bibelord var ofte at de hadde et språk og et innhold som elevene ikke forstod. Salmene inneholdt gjerne vanskelige ord og vendinger som heller ikke foreldrene kunne forklare for barna.

Salmene ble gjerne gitt som hjemmelekser. Jeg tenker enda med gru på den gangen vi hadde salmen «Sions vokter som hjemmelekse. Teksten her er fra Norsk salmebok.

Sions vokter hever røsten:  
Våkn opp! Det blinker lyn i østen,  
våkn opp, Guds stad, Jerusalem!  
Midnatts mulm deg ruger over,  
men Herrens time slår – hvem sover?  
Kom, kloke jomfruer, kom frem!  
Se, Herren kommer ned, stå opp ta lampen med,  
la den brenne! På Jesu bud stå opp, o brud!  
Han fører deg hjem til din Gud.

Jeg klarte, så vidt, å lære salmen utenat hjemme. Men da jeg stod ved pulten i klassen og ble hørt av læreren, gikk det helt i krøll for meg. Jeg unnskylte meg med at «eg kunne salmen da eg gikk hjemmefra». Det var gjerne slik at arbeidet med å lære tekster utenat, ble gitt som hjemmelekser.

Lærerens oppgave var gjerne å kontrollere at elevene hadde lært leksene.

## **Dikteren Alexander Kielland hadde noen nådeløse skildringer av tidens undervisningsmåter**

Vi husker hvordan Lille Marius ble knust i møtet med skolens pugging. Pugging av kunnskaper har ofte fått sterk kritikk. Dette skyldes gjerne at man var mer opp-tatt av hvordan man lærte, enn hva man lærte. Også i vår tid har vi bruk for overlæring av kunnskaper om trafikk, i språk, og regler i matematikk, fysikk ol.

Men da må kunnskapene ha en mening og elevene må forstå det de skal pugge.

## **På realskolen lærte vi tysk grammatikk mens vi sang**

Vi sang med stor glede: «Begenen, danken und dienen» og sluttet med: «Kondolieren, applaudieren, gratulieren.» Ramsene gikk på melodien til «Mens Nordhavet bruser». Senere i livet tenker jeg med glede tilbake på tysktimene til lektor Torvanger.

Professor Aud Berggraf Sæbø skriver i en artikkel (Stavanger Aftenblad 30.12.22) at hun har deltatt i et forsøk på å lære elever i 8.klasse grammatikk. Elevene mimet, improviserte og gjettet mens de lærte grammatikk. Og hadde det morsomt og hyggelig.

## **I ungdommen gikk jeg på puggekurs for å kvalifisere meg for opptak til lærerskolen**

Her hadde pugging et annet formål. Her skulle vi øve oss på å legge fram «fem fakta» fra en rekke aktuelle emner fra de fleste folkeskolefagene.

Jeg pugget Skiensvassdraget slik at det sitter langt inn i alderdommen:

«Totak, Bandak, Kviteseid og Flå.»

Og fjordene i Finnmark gikk som smurt.

Men her brukte vi huskereglene, eller mnemoteknikk: «Alle, Piker, Lar, Tobakken, Være.»



En ungdomsskoleelev foreslo en gang for læreren at elevene skulle sette seg sammen to og to og høre hverandre i tyske glosser i stedet for at læreren eksaminerte en og en elev, mens de andre satt passive og hørte på. Men forslaget ble avvist av læreren med: «Det går ikke an.»

Rektor Auklend på Stord lærerskole ga oss en gang et morsomt eksempel på husketeknikk. Han nevnte at hvis vi ikke kunne huske navnet på de tidligere keiseren i Etiopia, så skulle vi bare tenke på: «Heile Høylaset.» (Heile Selassi).

### **Repetisjon er all lærings mor**

Da jeg ble lærer, var det sjelden aktuelt å la elevene pugge. Vi la vi heller vekt på å repetere kunnskapene til de var overlært. Sangene og salmene og sangene om igjen til elevene kunne dem. Ingen elever måtte sitte hjemme å pugge på noe de ikke forstod.

Klasserommet vårt var fullt av plakater og oppslag med viktige tekster som vi repeterte inntil elevene hadde lært dem.

### **«Ting ein kan utanåt er eigna til å overraska omverda med»**

Lektor Sofie Braut skrev i en artikkel i Aftenbladet i 2014:

«Eit utanåtlært sitat eller ei strofe kan brukast til underhaldning, provokasjon, isbrytar eller når du treng å jekka deg opp i sosiale lag. For å kunna sleppaorda laus, må du først fanga dei. Nyttig eller unyttig.

Å kunna noko utanåt er god danning. Lær deg noko utanåt, nytt eller gammalt, kort eller langt fordi det er inspirerende, fordi hjernen har store ubrukte flater til den kunnskapsverda du ber med deg. Ha noko på hjarta. Du kan få bruk for det rundt borda i foreiningar og lag.»

### **I stedet for å telle sauer når vi ikke får sove**

Det kan iblant være mer meningsfullt å tenke på navn på steder vi har besøkt. Da opplever vi gjerne glede over minnene. Noen opplever dette slik at de sovner før de er kommet til enden av minnene.

Jeg har glede av å tenke på alle dem jeg husker fra oppveksten i min barndoms gate. Å pugge navn kan være mer fornuftig for noen enn å ta seg en tablett for å få sove.

### **En mann på 78 år lærte seg diktet om Terje Vigen utenat**

For en tid siden leste jeg om en mann på 75 år. Han hadde fått hjerneslag og mistet både synet og taleevnen. Fastlegen oppfordret han til å trene både kroppen og hjernen. Ved hjelp av lydbåndopptak lærte han seg hele Terje Vigen utenat. Han øvde seg på små biter hver dag. Etter hvert fikk han taleevnen tilbake og opptrer nå med å deklamere hele diktet.

Forskere har funnet ut at hjernen kan trenes og formes akkurat som kroppen ved å trene opp mentale muskler som gjør hukommelsen bedre.

Rektor Auklend fortalte en gang: «Ein gut i klassen min kunne sin doble Pontoppidan framlengs og baklengs. Det kunne ikkje eg om dei klinka hovudet mitt.»

### **Vi blir ikke dummere med årene**

Psykologen Sol Seim uttalte en gang til Stavanger Aftenblad: «Vi blir ikke dummere med årene, ikke mindre fantasifulle og mindre utpregede personligheter. Vi lærer fortsatt like bra, men kanskje litt langsommere. Læreevnen avtar ikke mer enn lærelysten.»

Pugging av kunnskaper ble overdrevet i skolen i tidligere tider. Som godt voksen erfarer jeg at jeg ikke husker nødvendige ord og uttrykk slik som tidligere. Jeg må arbeide intenst for å lære meg koder, viktige

navn på medisiner og navn på nære og kjente. Vi har fremdeles bruk for å pugge viktige kunnskaper. Det er utrolig hvor mye kunnskap som kan lagres i minnet uten pugg. Kunnskap som er pugget, er lettere å finne fram igjen i minnet

### **Vi må alltid ha den «*åndelege*» eiga med oss**

Rektor Auklend ga dette rådet med oss på veien ut i livet: «*De må alltid ha den åndelege eiga med dykk.*» Vi undret oss på hva han mente med dette. Ved nærmere ettertanke kom vi til at det handlet om dannelse.

At vi alltid må bære med oss de verdier vi har fått med oss gjennom livet hjemmefra, fra skoler og sosiale sammenhenger.

Den blinde forfatteren og pedagogen Ellen Key forklarer dette slik:

«Dannelse er ikke det vi har lært, men det som er igjen når vi har glemt det vi har lært.»

Professor Inge Bø forklarer dette slik i ei oppslagsbok:

«Dannelse er en væremåte og tenkemåte som er et resultat av utdanning, oppdragelse og miljø.»

# Hjemmeundervisningen har endret seg radikalt gjennom årene

## Begrepet hjemmeundervisning har endret seg

Hadde vi spurt folk om hva de forstår med hjemmeundervisning, ville vi gjerne fått mange ulike svar. Begrepet hjemmeundervisning har gjennom årene endret seg i forhold til samfunnsutviklingen ellers i samfunnet. Senest i året 2020 oppsto en helt ny variant av begrepet hjemmeundervisning, et tillegg som kanskje få tidligere hadde sett for seg kunne skje. Den nye varianten kom så sterkt og brått på oss, og ble slått så stort opp i media, at ingen kunne unngå å legge merke til at hjemmeundervisning hadde fått et nytt og moderne innhold.



*Mathea sitter med skolearbeidet på rommet sitt. Hun må arbeide hjemme på grunn av coronaepidemien. Læreren og de andre elevene i klassen møtes bare på PC skjermen.*

## Coronapandemien førte til at skoler ble stengt

I forbindelse med coronapandemien i året 2020 fikk hjemmeundervisning med ett en helt annen betydning enn tidligere.

På kort tid ble skoler og høyskoler stengt rundt i landet, og elever og studenter måtte holde seg hjemme. Elevene fikk undervisningen overført digitalt. Lærere og elever møttes bare via dataskjermer.

## Under krigen, 1940-45, ble skoler stengt

Godt voksne i Stavanger husker gjerne da skolene i de eldre bydelene ble stengt under krigen. Okkupasjonsmakten rekvirerte skolene til militære formål. Elevene fikk undervisning rundt om i byen i lokaler som var lite egnet til undervisning. Mange ble henvist til stuer i privathus. Ofte var rommene så små at inneluften ble temmelig usunn. En måtte være forsiktig med å åpne vinduene og slippe frisk luft inn. Det var nødvendig å spare på brensel og strøm til oppvarming av rom i krisetider.

## Sykeundervisning

Barn og unge som har vært så syke at de ikke har kunnet gå på skolen, har gjerne fått «skolen» hjem til seg. Lærerne har da dratt hjem til elevene og drevet undervisning tilpasset den enkelte eleven enten de har ligget til sengs eller har vært oppegående. Elevene har gjerne fått formidlet hilsener og inntrykk fra klassene de har

vært knyttet til. I de senere årene har den digitale utviklingen gjort det mulig å bringe både lyd og bilder fra klasserommene hjem til de syke.



*Omgangsskolelæreren med skoleskrinet på ryggen*

## Omgangsskoler

Den det var smått med skoler rundt om på bygdene her i landet, før en enda ikke hadde fått satt opp skolehus, ble undervisningen organisert som omgangsskoler. Det vil si at barn, som bodde i nærmeste omgangskrets, gjerne ble samlet i private stuer. Så ble det holdt skoler i visse perioder på hvert sted. Lærerne dro fra «skolestue» til «skolestue» og underviste. På ryggen bar de gjerne «skuleskrinet» som kunne inneholde ei stor tavle og en rekke små tavler som elevene fikk øve seg på. Når det ble holdt skole i et hjem, hendte det ofte at far, mor og små søsken var til stede og hørte på undervisningen. Det var ikke alltid sikkert at foreldrene selv hadde gått

på skole da de var barn. De hadde derfor glede av å følge med på undervisningen i deres egne hjem.



*Huset til Skule Tora lå i Kleiva omtrent der Rådhuset i Stavanger ligger i dag. Her underviste Tora 20 gutter og jenter*

## Skule Tora

Midt på 1800 tallet var det flere private skoler i Stavanger. Noen av disse holdt til rundt om i private hjem. En slik skole holdt til hjemme hos «Skule Tora». Hun drev skolen sin i et lite hus i Nedre Kleivegate, omtrent der hvor Rådhuset i Stavanger ligger i dag. Elevene satt, tett i tett, på smale benker ved et langbord. Skule Tora satt ved enden av bordet og underviste. Skolen var så populær at Skule Tora måtte sette en grense på 20 elever. Flere hadde hun ikke plass til i den lille stua si. Skoletiden varte fra klokka 9-12 og fra 14-16. Barna måtte hver dag ha med seg matpakker. Disse måtte barna legge fra seg på kjøkkenet i et stort trau før undervisningen tok til. Det hendte i blant at Tora leverte ut matpakker til andre barn enn dem som hadde

hatt dem med. Når elevene påpekte dette, svarte læreren: «Fremmed mat smaker alltid best.» Det gikk både gutter og jenter i klassene. «Skule Tora var kjent som en dyktig «lærerinne» som tok sin gjerning alvorlig,» leser vi i en artikkel av Østen Asheim i Skolehistorisk årbok for Rogaland.» for 1999.

### **I Ragnhild Hærem's hus var det to «skoler.»**

På Stra'en i Bergsmauet 2 bodde enkefru Ragnhild Hærem med 7 barn, to gutter og fem jenter. Guttene, Rasmus og Peter, ble senere kjent som grunnleggerne av Ynglingeforeningen i Stavanger. Ragnhild var en ressursterk kvinne, vennlig og kontaktskapende, aktiv og pågående, resultatorientert. Hun klarte å skape et hyggelig hjem i dette lille huset med blanke, små vindusruter mot gata og et lite gløtt mot fjorden på den andre sida. Da mannen døde fikk, Ragnhild det vanskelig økonomisk. Men hun kom seg raskt i arbeid med å skaffe inntekter til seg og barna.

Hun var en tid ansatt på et barneasyl (barnehjem) før hun begynte med skole for små barn hjemme i stuen sine, sammen med en av døtrene. Om søndagene, drev hun Fru Hærem's Søndagsskole for egne barn og barn i nabolaget i de samme stuen.

I annen etasje leide hun ut to små rom og kjøkken til lærer Søren Emil Lura. Her underviste han 16 gutter i 4. klasse.

Enkefru Hærem var kjent som en fremragende pedagog som lett fikk barna med seg både i søndagsskolearbeidet og i skolen hun drev hjemme. I gamle dokumenter er hun titulert som lærer. Men det er lite som tyder på at hun hadde noen utdanning som lærer. Denne kloke damen hadde evner til å tenke visjonært og i lange linjer.

Hennes livsmotto var: «Den som vil gjøre noe for folket, må begynne med barna og de unge.»



*Her bodde Ragnhild Hærem da hun drev skole for barna i nabolaget. I 2. etasje holdt lærer Søren Emil Lura til. Han underviste 16 gutter i 4. klasse*

*«Ute ved Sprøytebakken (Bergsmauet 2) vil vi kunne finne den edle kvinnen Ragnhild Hærem's hjem. Denne kvinnes bilde står ennå for meg. Hvem av oss eldre minnes ikke den store modersjel i denne livlige og smukke kvinneskikkelse. Til kjente og ukjente hadde hun et kjærlig ord. Likesom tiden skaper sine menn til pryd for samfunnet, slik skaper den også sine kvinner til mønster for alle de andre, og en sådan kvinne var Ragnhild Hærem,»*

*Skriver Chr. Henriksen - Stavanger i svunne dager*

### **Litteratur:**

- Stavanger Kr. Ungdomsforenings, jubileumsskrift 1943
- Stavanger bys historie, bind 2

# Da lærere og elever i Stavanger ble grepet av «kryssordbasillen»

## Da lærere og elever i Stavanger ble grepet av «kryssordbasillen»

En dag midt i 1960 årene ble lærerne i Stavanger kalt inn til et møte i Folketeateret. Dette hendte før lærerne fikk inkludert tid til kurs og planlegging som del av arbeidstidsavtalen. Skolesjefen kalte gjerne alle lærerne til møter for å informere om viktige administrative saker og om saker av pedagogisk karakter. Møtene ble ofte holdt noen timer på slutten av dagen, og elevene fikk fri.

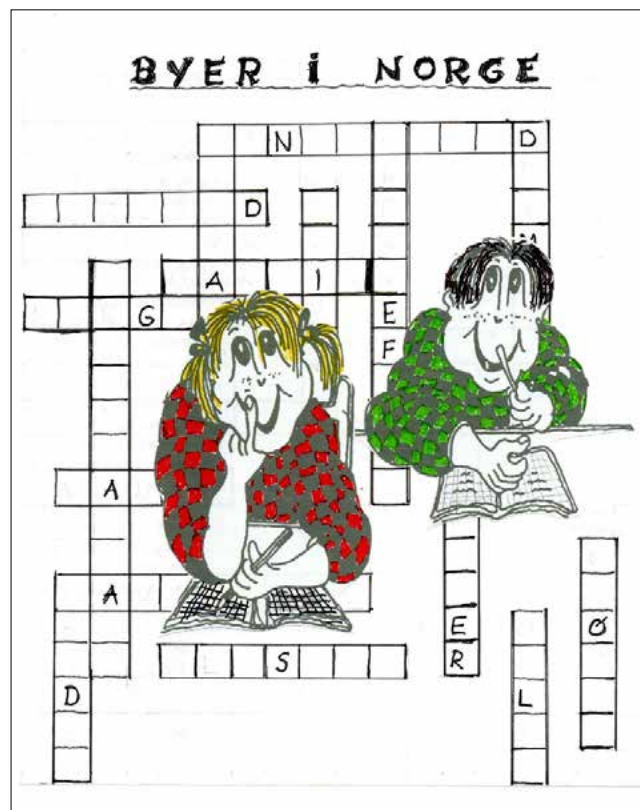
## Pedagogiske hyggetreff

Den gang hendte det at engasjerte lærere ved enkelte skoler, på eget initiativ, kom sammen på fritiden og drøftet pedagogiske spørsmål, gjerne med innledninger av kolleger eller andre som hadde noe interessant å legge fram. Noen kalte slike samlinger for «pedagogiske hyggetreff.»

## Noen stilte seg spørrende til temaet for møtet

I innkallingen til møtet kunne de lese: «Den kjente, svenske pedagogen og øvingslæreren Birger Mejrud vil holde foredrag om hvordan lærerne kan bruke kryssord som hjelpemiddel i undervisningen.»

Noen undret seg: «Kan det være nødvendig å



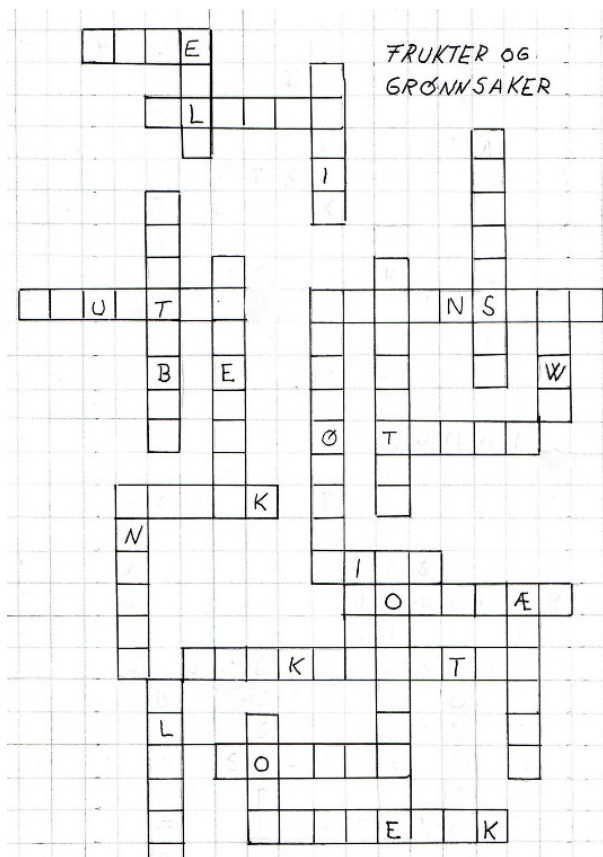
Tegning Eli Fj. Tonheim



invitere en pedagog helt fra Sverige til å komme til Stavanger for orientere lærerne om et så snevert emne? Andre tenkte: «Så spennende. Det skal bli interessant å få innføring i nye måter variere undervisningen på».

### **Mejrud kom og viste store plakater, og fortalte om sine erfaringer med å bruke kryssord i undervisningen**

Dette var før overhead-prosjektørene var blitt et vanlig undervisningsmiddel, og lenge før noen hadde hørt om digitale hjelpemidler til bruk i undervisningen. De



fleste så gjerne for seg kryssord slik vi finner dem i aviser og blader.

Men Mejrud viste kryssord som var enkle å bruke i skolen. Han kalte dem slangkryssord. Disse var uten henvisningsord, bare med løsningsbokstaver lagt inn i rutene. Det var også viktig at ikke ordene skulle krysse hverandre for mye slik at det ble for vanskelig for elevene.

### **Målet var at elever og lærere selv skulle lage kryssord som kunne tilpasset elevene**

Både enkeltelever og flere elever sammen kunne få lage kryssord til de andre i klassen. Jeg opplevde at elever kom til meg og viste kryssord som de hadde laget hjemme, og som de ønsket medelevene skulle forsøke å løse. Her var muligheter for differensiering både i vanskelighetsgrad, men også med hensyn til elevaktiviteter.

### **Kryssord passer godt i de fleste boklige fag**

Foredragsholderen pekte også på at kryssord er et utmerket hjelpemiddel i de fleste boklige fagene, særlig i fremmedspråkundervisningen. Han nevnte at elevene syntes det var engasjerende å få arbeide med denne typen oppgaver.

Både elever og lærere opplevde kryssordene som en fornyelse av tradisjonell klasseundervisning. Eksempelene Mejrud la fram førte til at mange lærere umiddelbart tok dem i bruk når de kom tilbake til skolen.

### **Noen kryssordoppgaver kunne løses ved hjelp elevenes egne kunnskaper**

Andre ganger krevdes det at elevene måtte bruke oppslagsbøker, lærebøker eller andre tilgjengelige hjelpemidler. Kryssord ble også brukt som hjemmelekser eller som prøver uten hjelpemidler.

### **En eldre nabo ved skolen vår var en lidenskapelig kryssordløser**

Han oppsøkte rektor og fortalte at han hadde tenkt at kryssord måtte egne seg utmerket til bruk i undervisningen. Jeg kunne da fortelle at vi allerede hadde tatt enkle kryssord, tilpasset elevene, i bruk ved skolen vår.

Da ble han imponert av sin gamle skole.

### **Lærerne reagerte ulikt på det de lærte**

Noen opplevde kryssordideene så inspirerende at de satte i gang stor kryssordproduksjon både blant elever og lærere. Andre «skjønnte ikkje vitsen. Har me kje nok å gjør' uten at me ska innføra någe nytt?», spurte de.

### **I ettertid fikk en inntrykk av at «kryssordbasillen» «smittet» mest blant gutter på de øverste klassetrinnene**

Ideen med kryssord i undervisningen førte til mer vari-

asjon og elevaktivitet i undervisningen. Men etter en tid avtok interessen for kryssordoppgavene. Nye forsøksplaner ble implementert og nye læremidler og aktiviteter kom inn i skolen.

I dag er det meste annerledes i skolen enn den gang da det var lite variasjon, og undervisningen var svært lærersentret. Kryssordene uløste kreativitet blant elevene. Elevene satte i gang å produsere kryssord i «ledige stunder» både i skoletiden og på fritiden.

De syntes dette var gøy og spennende.

I dag er det nok få som husker «kryssordepedemien» i stavangerskolen.

# Koronapedagogikk 2020.



Tegn. Eli Fj. Tonheim

## Mykje kritt

Da skolene her i landet ble stengt under corona-epidemien våren 2020 og måtte totalt legge om undervisningen, kom jeg til å tenke på opplevelser jeg hadde i min tidligste tid som lærer. Rektor ved Kristiansand lærerskole, Wilhelm Aarek, holdt en gang et foredrag for øvingslærere der han pekte på at «det er ikke vanskelig å endre undervisningen i skolen når vi bare gjør det over lang tid.»

Gjennom 40 år i skolen opplevde jeg at vi fikk nye lærerplaner omtrent hver tiende år. Og hver gang suk-

ket noen kolleger: «Var det ikke bedre at vi kunne holde fram med de planene vi har til disse er gjennomført.»

Tankene gikk også til min gamle lærer i metodikk på lærerskolen som hevdet at «ein god lærar brukar mykje kritt.» Underforstått at tavle og kritt står sentralt i all god undervisning. Noen husker gjerne at ble bråk da skolesjefen i Hå kommune for noen år siden foreslo å fjerne tavlene fra klasserommene.

I skolehistorien leser vi at lærerne i gamle dager ble sammenlignet med sola som sender sine stråler rikt og rettferdig ut over alle på jorda. Slik skulle lærerne sende sine kunnskaper «rikt og rettferdig» ut over alle i klasserommet.

## I 2020 satte helseministeren skolene våre på hodet

Da helseminister Bent Høye den 12.mars 2020 påla stenging av all undervisning fra barnehager til høyskoler og universiteter, så skjedde dette nesten uten forvarsel. Pålegget kom som et sjokk for mange. Regjeringen fant det nødvendig å sende elever og studenter hjem på grunn av akutt fare for at det farlige corona viruset skulle få spre seg rundt i landet.

Skolene ble derfor stengt fra den 12. mars til den 02. juni. Avisene skrev om at noe lignende ikke hadde



Tegn. Eli Fj. Tonheim

hendt siden krigsdagene i 1940-45 og kanskje under spanskesyken etter forrige verdenskrig. Noen eldre husker da skolene ble stengt under krigen, at elevene bare møtte på skolene, fikk nye lekser og så dro de hjem igjen og utførte oppgavene. Hjemmeundervisningen var krevende for mange elever.

### **Elever og foreldre ble stilt over for helt nye og krevende utfordringer**

Koronaundervisningen ble noe helt annet enn noen hadde kunnet forestille seg. Begrepene digital undervisning og hjemmeundervisning fikk et nytt innhold. Lærere og elever skulle ikke lenger møtes i klasserommene, men være hjemme og undervises digitalt.

Det vil si at lærerne satt hjemme og underviste elevene via nettbrett.

De fleste elevene var fortrolig med å bruke nettbrett på skolen, men da som oftest med læreren til stede. De fleste av elevene var fortrolige med bruk av nettbrett hjemme. Det radikalt nye var at læreren selv satt hjemme og så hver enkelt elev i klassen på sin skjerm mens elevene så og hørte læreren. Dessuten hadde læreren visuell kontakt med den enkelte eleven og kunne drøfte oppgaver med hver av dem.



*Lærerne ble stilt over store utfordringer den tida skolene var stengt*

### **Hjemmeundervisningen stilte læreren overfor store utfordringer.**

Gjennom digital kontakt hjalp kollegene hverandre og utvekslet erfaringer og utfordringer som de fleste ikke tidligere hadde møtt under utdanningen på lærerskolen. Også foreldrene fikk nye og krevende utfordringer i kontakten med lærerne om forståelsen av oppgavene og arbeidsmåtene.

Læringskurven var bratt både for elever, foreldre og elever. Det kom stadig nye pålegg som alle måtte forholde seg til. Dette var undervisningsmåter som få var fortrolige med fra tidligere.



*Det ble stilt store krav til foreldrene også mens skolene var lukket*

### **Foreldrene trengte hjelp**

I tillegg til undervisningen av elevene måtte lærerne også hjelpe foreldre med å lære pålogging og bruk av nettbrett. Det ble gjennomført digitale møter mellom lærer og foreldre. Noen foreldre hadde også problemer med barna sine som ikke ville stå opp om morgenen og helst ville ligge med nettbrettet i senga. Andre elever følte seg alene hjemme, men stod opp til vanlig skoletid og syntes det var trivelig å treffe sine venner via nettbrettet.

En mor uttalte til Utdaningsnytt, nr 7 2020, at hen-

nes sønn hadde hatt hjemmeundervisning i lang tid på grunn av læreversker og mistrivsel. Nå blomstret sønnen opp og arbeidet selvstendig og tok igjen mye som han tidligere ikke hadde fått med seg av kunnskaper og ferdigheter. Moren håpet at koronapedagogikken måtte fortsette når skolene igjen flyttet undervisningen tilbake til klasserommene.

Andre opplevde at de nye undervisningsmåtene var særlig til skade for elever med behov for spesialundervisning og nær kontakt med andre barn. En mor beklaget seg fordi hun var alene hjemme med fire barn og at det var vanskelig å konsentrere seg under samtaler med læreren fordi barna var så urolige. Den første tiden stilte gjerne foreldre opp i møte med lærerne pent stelt og velkledd foran dataskjermene.

Etter hvert ble de ikke så nøyse med utseendet når de møtte lærerne «på skjermen».

### Uteundervisning

Siden de fleste skolene ikke hadde rom nok når klassene ble delt, førte dette til at lærerne måtte undervise i fri luft i all slags vær. Begrepet uteundervisning fikk et nytt innhold. Lærerne var ute med elevene i mye større omfang enn tidligere. Skolens nærrområder ble tatt i bruk. Elevene fikk til oppgaver å hente kunnskaper ute uten å bruke lærebøker. Kunnskapene hentet de i skogen, på fjellet og ved strendene i nærheten. Noen hentet kunnskaper og erfaringer fra arbeidsplasser i nærområdet eller på åpne plasser eller idrettsanlegg.

I stedet for «tavla og kritt» benyttet lærerne gjerne nettbrett med bilder og illustrasjoner som forklarte og utfylte emner elevene arbeidet med.

Til Utdanningsnytt fortalte noen elever at de satte stor pris på at de fikk rik anledning til arbeide sammen ute, i grupper, når de skulle gå på jakt etter kunnskaper. De begrunnet det med at de oppdaget flere forskjellige



*Elevene måtte bruke mye tid utenfor skolen*

ting som samlet ga bedre svar på lærerens oppgaver enn om de arbeidet alene.

### Lærerne møtte også krevende hygieniske utfordringer

I tillegg til de pedagogiske utfordringene ble lærerne stilt over for store utfordringer knyttet til krav fra helsemyndighetene.

Smitteregler ble pugget. Uteområder måtte merkes for små grupper. Lærerne møtte ett nytt begrep: «Kohort», som betyr en gruppe mennesker innen epidemiologien. Alle kohort måtte få anvist sine egne plasser. Og alt utstyr måtte desinfiseres til stadighet. Spesialrom måtte ominnredes. Sløydssaler, musikkrom og rom for heimkunnskap måtte rigges om til klasserom. Elevene ble delt inn i grupper på maks 15 elever. Men fra 10. juni fikk elevene igjen lov å være sammen i klasserommene.

### Vekt på hygiene

Gjennom koronaundervisningen erfarte elevene mye nytt om atferd og hygiene. De måtte ikke være flere sammen enn fem i hver gruppe.



De måtte alltid holde avstand til sine venner, og de måtte ikke komme fysisk nær hverandre. De måtte holde seg hjemme og ikke søke kontakt med sine nære venner på fritiden. Da smittenivået ble nedjustert, ble skolene gjenåpnet og klassene kunne igjen undervises samlet, men alle måtte fremdeles unngå fysiske kontakt.

### **Før elevene fikk komme tilbake, måtte alt reorganiseres**

Lærere, ledere og annet personale måtte først merke golv, pulter og andre områder der elevene skulle oppholde seg. De måtte bære og flytte på skolemøbler. Det måtte lages nye timeplaner og endres på skoletider for undervisning og friminutt. Også foreldrene deltok i dugnaden.

### **Koronakrisen har ført til at skolene har gjort store fremskritt med digital undervisning**

Læringskurven ble bratt både for elever, foreldre og lærere. Det er grunn til å tro at aldri tidligere har elevene vært nødt til å hente kunnskap fra så mange kilder som under koronatiden. Lærerne har vært utsatt for «kræsjkurs» i nye undervisningsmåter.

De er blitt drillet i digital undervisning, nettmøter, digitale tilbakemeldinger og oppgaver som egnet seg for digitalundervisning. Noen opplevde undervisningen som særdeles krevende, mens andre syntes de møtte spennende utfordringer og oppdaget nye muligheter med digitalundervisningen.

### **Trolig har coronaundervisningen satt spor etter seg**

Kanskje har lærerne i denne koronatiden blitt mer fortrolige med hvilke muligheter der er gjemt i digitalundervisning.

Både elever og lærere har fått nye arenaer for samarbeid. Elevene har fått mer kreative oppgaver å arbeide med hjemme.

*En elev i Egersund fortalte: Når eg gjør lekser, så hjelpe marsvinet meg. Marsvinet får trykke på tastene på nettbrettet. Av og til trykke marsvinet slik at svarene blir rette. Men eg har ikkje fortalt någe til frøken, for hu vil eg ska gjør leksene sjøl uten at eg får hjelp av andre.*

Foreldrene er blitt mye mer engasjert i barnas skolearbeider i forbindelse med hjemmeundervisningen. Lærerne har lært å bruke videokonferanser som verktøy. Når skolene igjen er åpnet for vanlig undervisning, så blir det spennende å følge med på om coronaundervisningen har satt spor etter seg. Fra høsten 2020 skal skolene arbeide etter nye læreplaner.

Vi som fikk vår praktiskpedagogiske utdanning da Normalplanen av 1939 var i bruk, skjønner at det kreves mer av dagens lærere enn å være flinke med «tavla og kritt».



*Elevene gleder seg over å få være samlet igjen*



# Den gløymde sentraliseringa: Rasering av bygdeskulen

AV KARL JAN SOLSTAD

## Sentralisering – eit viktig tema

Temaet sentralisering var kanskje den enkeltsaka som fekk mest å seie for utfallet av stortingsvalet hausten 2021. Borgarlege regjeringar, som då hadde sete ved roret i to periodar, hadde gjennomført ei rad reformer som direkte eller indirekte var – og er - sentraliseringsdrivande: politireform, fylkes- og kommunesamanslåingar, domstolsreform, fusjonar innan høgre utdanning, og fleire. Senterpartiet, det partiet som i tida fram mot valet hadde løfta fram sentraliseringstemaet oftast og mest konsekvent, hadde fossa fram på meiningsmålingane slik at det pusta dei tradisjonelt to største partia i nakken. Ja, i Nord- Noreg var partiet ei tid aller størst! I skrivande stund, eitt år etter at SP saman med Arbeidarpartiet gjekk inn i ei raud-grøn mindretalsregjering, seier meiningsmålingane at partiet på dette eine året har fått redusert sin oppslutnad til ein tredel av valresultatet. Er ikkje temaet sentralisering lenger viktig? Eller har folk mista trua på at SP kan gjere noko på dette området? Eller er det slik at SP sitt spesialtema relativt sett har måtta vike for dei både nasjonalt og internasjonalt store, akutte sakene: pandemi, klimakrise, Putin og Ukraina, straumprisar og levekostnader. Eit klårt JA

på det siste spørsmålet får vel ta mykje av skulda for at SP så fort kom ned på sin vante plass i det politiske landskapet. Opinionen kan nok vere trulaus overfor eit parti, men saka – sentralisering – vil som tema leve vidare. For den raud-grøne regjeringa vil det vere viktig å levere også på dette området om alliansen skal ha von om veljarane sin tillit ved neste krossvegen 2025.

## Skulesentraliseringa

Eg skal i det følgjande ta for meg ein sentraliseringsprosess som, trass i omfattande mediedekking i lokalavisene rundt om i landet, berre meir sporadisk har nådd opp i dei større regionavisene eller dei riksdekkande media. Eit døme på dette siste er programserien Bygdebrevet som NRK sende på ettersommaren 2021. NRK valde her å fokusere på Sveio kommune i Sunnhordland der det var lokalpolitiske framlegg om å leggje ned to vanleg store bygdeskular med om lag 50 elevar kvar. Reportasjen fekk fram typiske trekk ved slike prosessar som sterke folkelege protestar og lokalpolitiske dragkampar. I dette tilfellet kunne det sjå ut som at det særleg sterke og godt organiserte arbeidet i dei aktuelle bygdelaga var avgjerande for at den lokalpoli-

tiske stemninga faktisk i ellefte time snudde og begge skulane fekk leve. Kanskje var det viktig for dette utfallet at NRK-reportasjen løfta skulestriden i Sveio opp på det nasjonale nivået kort tid før stortingsvalet. Det ville ta seg dårleg ut om kommunen med AP-ordførar og elles eit sterkt SP skulle leggje ned rimelege store bygdeskular kort tid før eit stortingsval med sentralisering som det aller heitaste temaet. Kanskje var det til og med nokon som frå sentralpolitiske hald kviskra nokon noko i øyre. Men, som vi skal sjå, i regelen går det ikkje slik.

### **Rasering av grunnskulen på bygdene**

Det er nok ingen dristig påstand at vi for bygde-Noreg over dei to-tre siste tiåra har sett ei svekking av grunnskuletilbodet både med omsyn til tilgjenge, innhald og funksjon i lokalsamfunnet. Skular er blitt lagde ned langt utover det som har vore naturleg eller ønskjeleg ut frå sviktande elevtal eller nye kommunikasjonar (bruer, tunnelar). Stram kommuneøkonomi har vore viktigaste motivet, men skulefagleg kvalitet har kome sterkare fram dei seinare åra. Det ser vi i kommunar over heile landet der nedlegging av skular dei seinare åra har vore stridstema i kommunepolitikken som i Ringsaker (Innlandet), den alt nemnde Sveio (Vestland) og Meløy (Nordland). Nedleggingsplanane dreiar seg ofte om barneskular med 40-60 elevar eller meir, skular som er sentrale institusjonar i sine respektive bygdesamfunn. Korleis kan dette skje? Men før eg svarar, la meg ta eit lite tilbakeblikk.

### **Sentraliseringsbølge på 1950-1960-talet**

I forsøksperioden før obligatorisk niårig skule (lovfest 1969), blei mykje sett inn på å gjere folkeskulen/barneskulen god nok som grunnlag for den treårige ungdomsskulen. Dei mange fådelte skulane på landet blei

sett på som kvalitativt dårlegare enn dei fulldelte skulane med aldersreine klassar. Kommunane var under eit sterkt press frå nasjonalt hald for å leggje ned små barneskular<sup>1</sup>.

### **Perioden 1970-1980: Ro om barneskulen og desentralisering av ungdomssteget**

Mot slutten av 1950-talet og utetter kom det forskning frå Noreg og fleire andre land som dokumenterte at elevane ved små, få-delte skular fagleg sett var fullt på høgd med elevane i byordna skular med aldersreine klassar. Uheldige sider ved skuleskyssen for fysisk og psykisk velvære, nedsett kondisjon, tap av fri tid, med vidare blei òg dokumenterte. Folkelege protestar mot nedleggingar av barneskular og mot store ungdomsskular som kravde innhysing eller lang skyss, var det mange av. Etter kvart tok styresmaktene signala, slik at små barneskular fekk leve og mange blei styrkt ved å få knytt til seg eit ungdomsskulesteg. Kombinerte barne- og ungdomsskular blei eit vanleg skuleslag på landsbygda.<sup>2</sup> Så lenge Noreg var eit fattig land, blei skular ikkje lagde ned av økonomiske grunnar!

### **Nytt inntektssystem – ein katastrofe for bygdeskulen**

Frå 1986 fekk vi eit nytt inntektssystem for kommunane med ei årleg «alt-i-ein-sekk»-overføring frå staten basert på objektive kriterium som geografi, demografi og økonomi. Kommunal drift av grunnskulen var ikkje lenger basert på øyremerkte midlar frå staten. Så snart det nye systemet fekk full effekt tidleg på 1990-talet, fekk vi ein markert auke i nedlegging av skular over heile landet. I første omgang var det mest små skular, med relativt kort avstand til «ny» skule, som blei lagde ned, men etter kvart leid større og større skular og med lengre avstandar same lagnaden. På eit par tiår har vi

fått ein vesentleg meir sentralisert grunnskulestruktur som ikkje er skulefagleg grunngjeve og heller ikkje basert på nasjonale politiske vedtak. Desse endringane, og vi ser dei i ei rad andre land – nær sagt ein pandemi - er i all hovudsak tvinga fram av styringsstrukturelle endringar i tråd med internasjonale straumdrag som nyliberalisme, globalisering, målstyring.<sup>3</sup> I perioden 1995- 2020 har det årleg på landsbasis blitt lagt ned om lag 50 skular. Som rikt land, legg vi i Noreg ned skular en masse - av økonomiske grunnar.<sup>4</sup>

Resultatet er at godt over tusen grender, bygdelag eller lokalsamfunn på dette kvartsekelet har mista ein viktig arbeidsplass, eit viktig møtepunkt og framfor alt ein viktig lærestad. Kontakten mellom foreldre og skule er blitt vesentleg svekt. Alle elevane frå nedlagde skular må ha skuleskyss, ofte lang, noko enkelte har direkte fysiske plager av og alle har tap av tid og av den naturlege mosjon det gjev å ta seg til og frå skulen for eigen maskin. Det er òg indikasjonar på at skulesentraliseringa i seg sjølv på sikt beint fram er med på avfolkinga av mange bygdesamfunn.<sup>5</sup> Det er nok for mange slik ein far frå ein nedleggingstruga lofot-skule sa det, «... då vi gifta oss og fekk ungar, flytta vi ut av byen, Tromsø, og kom hit [til heimlassen]. Utan skule hadde vi ikkje kome.»<sup>6</sup>

### **PISA-drive skulesentralisering? - Ny tvil om den skulefaglege kvaliteten på mindre skular**

I tråd med nye perspektiv på innhaldet i skulen, på læring, på identitetsdanning og skulen si rolle i det enkelte lokale samfunn, blei det i læreplanane for grunnskulen i 1987 (M87) og 1997 (L97) opna for, og sterkt tilrådd, omfattande bruk av lokalt lærestoff og at skulane skulle vere aktive i sine respektive lokalsamfunn.

Snauett nok var L97 tatt i bruk, før arbeidet med atter

nye læreplanar for grunnskulen var i gang. Hastverket kan tilskrivast «PISA-sjokket», nemleg at norske elevar på dei første PISA- prøvene (lesing, matematikk og naturfag) i OECD-regi år 2000, kom berre sånn middels godt ut. Alt i 2006 kom resultatet med den programmatisk tittelen Kunnskapsløftet (LK06). I ei tid med tru på konkurranse som rota til alt godt, kom PISA-målingane, og etter kvart andre «objektive» målingar, godt med. Her låg det til rette for konkurranse mellom nasjonar, fylke, kommunar, skular og jamvel lærarar.

LK06, og no LK20 har ikkje lenger eksplisitte krav til den enkelte skule om å møte elevane der dei er ut frå særdrag ved heimstad og nærmiljø, og for at skulen skal vere aktiv og medansvarleg i sine respektive lokalsamfunn. Med kvalitet ut frå resultat på nasjonale og internasjonale prøver, torer ikkje kommunar, skular og den enkelte lærar å engasjere seg sterkt i lokalsamfunnet og bruke tid på lokalt lærestoff, om så slikt sjølv sagt kunne vere framifrå eigna for å fremje den «djuplæring» som LK20 så fint ber om.

### **«Lærarløftet» - ein ny spiker i kista for bygdeskulen?**

Med LK06 på plass burde Noreg rykke fram på den internasjonale ligatabellen. Det gjekk smått. Altså er lærarane ikkje gode nok på dei viktige fagområda som målingane femnar om. Eit nytt løft måtte til – Lærarløftet. Vi har over dei siste ti-tolv åra sett ei rad tiltak for å sikre at lærarar på alle nivå i grunnskulen skal ha solide kunnskapar i dei «viktige» faga norsk, matematikk, naturfag og engelsk. I 2010 blei allmennlæraren med generell kompetanse for heile grunnskulen avliva. Med krav om 30 studiepoeng (1/2-årseining) for å undervise i norsk, engelsk og matematikk i barneskulen, og 60 (årseining) i desse faga for ungdomssteget, blir fagkrinsen vesentleg avgrensa. Så, i 2017, blei opptaks-

kravet til lærarstudiet skjerpa ved at søkjarar måtte ha minst 3 i norsk og 4 i matematikk frå vidaregåande for å kome inn på lærarutdanning. Kravet om 4 i matematikk, er direkte urimeleg. Det må vere den gamle formaldanningsteorien, forkasta på 1800-talet, som har fått sin renessanse. Teorien gjekk ut på at klassiske språk og matematikk meir enn andre fag, fremja generell intelligens og dugleik. At lærarutdanninga no blir gjort om til eit femårig masterstudium både for 1.-7.- og for 5.-10.-varianten, er vel òg meint å skulle løfte norske lærarar – og med det norske elevar.

Desse ulike aspekta av Lærarløftet, har fleire uheldige sider som direkte eller indirekte verkar sentraliserande på grunnskulen: (1) Rekrutteringa til lærarutdanning, særleg for barneskulen (1.-7. klasse), kan bli vanskelegare, noko som først og fremst rammar distrikta, og gjev kommunane grunn til å leggje ned skular; (2) innsnevringa av fagbreidda gjer det vanskelegare for lærarar å få full post, og for skulane og kommunane å få stillingskabalene til å gå opp, altså dei små skulane må bort; og (3) med større vekt på nokre få teorifag, blir dei praktisk-estetiske faga i lærarutdanninga svekka, og på små skular blir det vanskeleg å få kvalifiserte lærarar til dei «små» og «uviktige» faga. Vi ser, som Svein Sjøberg har kommentert i fleire samanhengar, ein skule- og utdanningspolitikk styrt av OECD sine ligatabellar 7, men som det er vanskeleg å sjå den faglege grunngevinga for, og som avgjort har negative konsekvensar for norsk skule og spesielt for skulen i distrikta.

### **Bergingsvon for distriktsskulane?**

No blir nok i mange tilfelle rådmenn og politikarar si uro for kvaliteten på skuletilbodet bruka strategisk fordi det overfor opinionen tar seg betre ut å arbeide for ein god skule enn for ein billeg skule. Men dei endringane

i lærarutdanninga som eg har peika på, gjer nok skilnaden i *per-elev*-kostnader mellom store og små skular endå større enn dei var. Med det blir dei små skulane relativt sett endå dyrare å drive for kommunane. Dette i tillegg til at det blir vanskelegare å sikre formelt og reelt kvalifiserte lærarar for desse skulane.

Kan noko gjerast politisk for å stoppe eller helst snu utviklinga? Med omsyn til økonomi kan det sjå mørkt ut. Så lenge det er lovleg og det løner seg for kommunane å leggje ned skular, vil det òg bli gjort. Om rasinga av skular på landsbygda i Noreg skal kunne stoppast, må det gjerast politiske grep med sjølvfinansieringsordninga. Politiske parti som ønskjer folk rundt om i landet, må finne løysingar på korleis kommunane skal forplikast til, og bli gjort i stand til, å halde oppe skuletilbodet utover heile landet.

Når det gjeld kvaliteten på skuletilbodet, er det for det første viktig at ikkje udokumenterte «sanningar» om dårleg læringsvilkår i mindre skulemiljø får feste seg. Det er lett å sjå at små skuleeiningar kan ha sine utfordringar. Like viktig er det å få fram så vel dei reint faglege aktiva desse skulane har som deira verdi for elevane si fysiske helse og velvære og for trivelege og berekraftige bygdesamfunn. Det bør så avgjort òg stimulerast til ny forsking på dette feltet. I tillegg må utdanningspolitikarar og utdanningsinstitusjonar ikkje la seg skremme av ulike testregime til krampaktige endringar i profesjonsutdanninga for lærarar slik at fagfordjupinga går langt utover det som er nødvendig for det nivå det skal undervisast på i barne- og ungdomsskule. Det er så avgjort eit paradoks at di lenger lærarutdanninga er blitt, di trongare synest ho òg å bli.

### **Tilvisingar:**

- 1 Solstad, K.J. (1978): *Riksskole i utkantstrok*. Universitetsforlaget.

- 2 Solstad, K.J. (2009): *Bygdeskolen i velstands-Noreg*. Oplandske Bokforlag.
- 3 Solstad, K.J, og Karlberg-Granlund, G, (2020): Rural Education in a Globalized World: The Cases of Norway and Finland. I Gristy, C., Hargreaves, L. og Kucerová: *Educational Research and Schooling in Rural Europe*. IAP.
- 4 Solstad, K.J. og Solstad, M. (2015): *Meir skyss – mindre helse? NF-apport 7/2015*. Nordlandsforskning.
- 5 Hagen, T. (1992): *Skulen og busettinga*. MF-rapport 9212. Møreforskning.
- 6 Solstad, K.J., Andrews, T. og Løvda, J. (2016): *Spredt eller samla? NF-rapport 3/2016*. Nordlandsforskning.
- 7 Sjøberg, S. (2018): PISA-oraklet i Paris? I Sommer, D. & Klitmøller, J. (red.): *Fremtidsparat? – Hinsides PISA: nordiske perspektiver på utdanning*. Hans Reitzels Forlag.

# Kampen for dei små skulane – forsvar for det gamle eller kimen til det nye?

AV TOM HETLAND

**Dei små skulane i Norge er mange stader truga av nedlegging. Tunge trendar og politiske føringar har lenge gått dei imot. Samstundes er eit distriktsopprør i gang. Kan kampen for småskulane inspirera til nytenking og omlegging av norsk skulepolitikk på nasjonalt nivå?**

27. oktober 2020 var det jubel blant foreldre og elevar i Hognestad-krinsen i Time. Eit samrøystes kommunestyre – 27-0 – hadde vedteke at den tradisjonsrike skulen skulle drivast vidare. Politikarane overkøyrded dermed kommuneadministrasjonen. I den nye skulebruksplanen vart det tilrådd at den minste skulen i kommunen, med i underkant av 100 elevar, skulle leggjast ned, og elevane overførast til Bryne.

Avstanden mellom Hognestad og Bryne er ikkje stor, rundt 4 kilometer. Hognestad-elevane må til Bryne når dei skal begynna på ungdomsskulen, og det er uproblematisk for dei aller fleste. Men barneskulen har bygda slått tett ring om. Skulen er eit samlingspunkt for fleire aktivitetar, «navet i bygda», som det ofte blir sagt. Utan skulen fryktar mange at bygdefellesskapet vil gå i oppløysing.

Hognestad er ein krins med sterk identitet og dugnadsånd, og har fostra mange ressurssterke personar

både i fortid og nåtid. Kampen for skulen vart effektivt organisert, med FAU og idrettslaget i nøkkelroller. Politikarane vart oppsøkte i partigruppene og inviterte på kveldsmat i idrettslaget sitt klubbhus.<sup>1</sup> Moteksperitise vart mobilisert for å visa at det fanst gode alternative løysingar til nedlegging. Facebook-gruppe, medieoppslag og lesarbrev var med på å få bodskapen ut.

## **Dei små forsvinn**

Ikkje alle små skulekrinsar har hatt like stor suksess som Hognestad. Eit år tidlegare måtte folk på Undheim konstatere at fleirtalet i Time kommunestyre oversåg protestane deira og vedtok å flytta ungdomstrinnet over til Lye. På 2000-talet er også småskulane Eikeland og Lye blitt nedlagde.

Time kommune er på ingen måte eit særtilfelle. Både i Rogaland og i resten av landet går skulenedlegging og skulesentralisering sin gang i stort tempo. Sidan 1986 har halvparten av norske grunnskular stengt dørene. Skuleåret 2019/20 var det 2799 grunnskular i drift på landsbasis, 279 færre enn for ti år sidan. Berre ein av ti nedlagde offentlege skular vert erstatta av private tilbod.

Tal frå Utdanningsdirektoratet viser også at skulane stadig blir større. I 2019/20 var gjennomsnittleg elevtal



per skule 227, 26 fleire enn for ti år sidan. 195 skular hadde meir enn 500 elevar (72 fleire på ti år), medan 792 skular hadde under 100 elevar, 236 færre enn i 2009/10. Med andre ord: kvar fjerde har forsvunne på ti år. På desse små skulane, som i si tid var så viktige for det norske utdannings- og folkedanningsprosjektet, går nå berre 6 prosent av norske grunnskuleelevar.<sup>2</sup>

### **Kvifor sentralisering?**

Sentraliseringa i Norge – og ikkje minst synet på sentralisering – har gått i bølger. Dei første tiåra etter krigen var regional sentralisering ein del av Arbeidarpartiet sitt moderniseringsprosjekt, sjølv om dei aldri gjekk så langt som partifellane i Sverige i å avfolka bygdene. Så kom 1970-talet med grøn bølge og desentralisering, men på 1980-talet vart trua på at ein kunne styra utviklinga svekka, og sentraliseringskreftene fekk friare spelerom att. Situasjonen varierer frå region til region, men delar av distrikts-Norge er i dag meir utsette for fråflytting og forgubbing enn nokon gong.

Den demografiske utviklinga spelar i større grad på lag med sentraliseringa. Urbanisering og fråflytting frå distrikta har me hatt i alle år sidan krigen, men bygde-Norge har til ein viss grad kompensert for dette gjennom høgare fødselstal enn byane. Slik er det ikkje lenger, og det får alvorlege konsekvensar for dei minstre skulane.<sup>3</sup>

Prognosane for elevtalet ved mange utkantskular er dystre. Og når nye vegar, bruer og tunnelar har gjort det lettare å argumentera for at det er forsvarleg å setja små menneske på skulebussen i staden for å driva ein liten og dyr skule, har det mange stader blitt freistande for kommunepolitikarar, rådmenn og skulesjefar å kasta ein grendeskule eller to ned i det grådige økonomiske gapet.

Av og til blir dei harde økonomiske argumenta gitt

ei mjukare overbygning av påstandar om at større skular gir betre læring og eit meir mangfaldig skulemiljø, slik at det blir lettare å finna seg vener. Men på dette området er konklusjonane frå forskarane på ingen måte eintydige.<sup>4</sup> Og statistikk som viser betre resultat ved større skular i storbyar må sjåast i samanheng med at det ved desse skulane er eit større innslag av akademkarforeldre, som gjerne både har større ambisjonar for skuleprestasjonane til barna sine, og betre evne til å hjelpa dei på veg.

Haldningane i lokalsamfunnet kan òg spela ei viktig rolle. Eit forskingsprosjekt for nokre år sidan tok for seg Sogn og Fjordane, som utmerkar seg med skuleresultat på nivå med Oslo-området, trass i at utdanningsnivået i det tidlegare fylket ikkje er spesielt høgt. Ein sentral observasjon var at skulen i Sogn og Fjordane tradisjonelt har hatt høg status og har vore tett integrert i lokalmiljøet og den lokale kulturen. Det påverkar også skuleprestasjonane i positiv retning.<sup>5</sup>

### **Skulepolitikk for dei store**

Nedlegginga av småskular er likevel også eit resultat av den nasjonale skulepolitikken som er ført dei siste åra. Det vil truleg vera for konspiratorisk å seia at sanering av skulestrukturen har vore eit mål for denne politikken, men det har like fullt vore ein biverknad av tiltak som har sikta mot å heva den faglege kvaliteten i norsk skule.

Etter det såkalla Pisa-sjokket tidleg på 2000-talet har det vore eit viktig mål for skiftande regjeringar å forbetra skuleprestasjonane til norske elevar på internasjonale rangeringar. Og særleg Høgre har meint at ein nøkkel til å nå dette målet har vore fagleg sterkare lærarar.<sup>6</sup> Lærarutdanninga er utvida til fem år og masteroppgåve, det krevst minst karakter 4 i matematikk frå vidaregåande for å koma inn på lærarstudiet, og alle

som underviser i matematikk, engelsk og norsk skal ha ekstra fordjuping i desse faga.

Om dette er rett medisin, skal eg ikkje diskutera her, men det er i alle fall eit faktum at lærarstudiet framleis slit med svak rekruttering, at mange lærarar går ut av yrket og at lærarmangel er eit alvorleg og aukande problem mange stader i landet. Det er også ganske innlysande at små utkantskular vil ha vanskelegare for å oppfylle dei nasjonale krava til spesialisering når dei skal rekruttera lærarar. Aukande fysiske standardkrav til fasilitetar og spesialrom er også ein del av dette biletet.

«Sett på spissen har reformene ført til ei lærarutdanning som er laga for storbyane,» seier Peder Haug, professor i pedagogikk ved Høgskulen i Volda, til khrono.no.<sup>7</sup>

I tillegg har New Public Management-reformene i offentlig sektor påverka skulen, i form av fleire rapporteringskrav og dermed behov for meir administrasjon. På små og oversiktlege skular kan nok mykje av dette byråkratiet opplevast som unødvendig og irrelevant, men dei må likevel følgja opp med dei knappe leiarressursane dei har. Då Lone Lunde sa opp som rektor ved Hognestad skule like etter vedtaket om at skulen skulle drivast vidare, skulda ho på ingen måte på vantrivsel, men at det vart for hardt å stå aleine med presset som ei skuleleiarstilling krev i dag.<sup>8</sup>

Den siste reforma, som rett nok vart gjort av Stortinget i strid med ønsket frå regjeringa, er også eit døme på korleis gode pedagogiske intensjonar kan slå negativt ut for dei små skulane. Vedtaket frå 2017 om å innføra ei lærarnorm på maksimalt 16 elevar per lærar på 1.-4. trinn og 21 elevar på 5.-10.trinn skaper større etterspørsel etter lærarkrefter på dei store skulane i byane. Kampen for å rekruttera kvalifiserte lærarar til dei små skulane i distrikta blir endå tøffare, samstun-

des som den «smådriftsfordelen» desse skulane måtte ha gjennom mindre klassar og meir tid til den enkelte eleven, blir svekka.

### **Forsvar av det gamle eller nytenking?**

Me ser altså korleis tunge demografiske og økonomiske trendar, i tillegg til skulepolitiske retningsval, til saman har ført til ein sterkare trussel mot dei små skulane. Samstundes er forsvaret av utdanningstilbod – alt frå grendeskular til høgskular – i høgaste grad ein del av distriktsopprøret som har vakse fram dei siste åra, og som har bygt opp store forventningar til ein ny og offensiv distriktspolitikk dersom det blir regjeringskifte til hausten.

Å snu utviklinga er likevel ei uhyre krevjande oppgåve. Svaret ligg heller ikkje berre i meir pengar. Sannsynlegvis trengst det ein radikal, kritisk gjennomgang av heile fundamentet som norsk skulepolitikk har bygt på dei siste åra. Og det er ikkje nok å stritta imot og bremsa. Skal ein desentralisert skulestruktur – og eit desentralisert samfunn – ha livets rett i åra som kjem, må det skapast ein positiv visjon om eit alternativ som er betre enn stordrift, sentralisering og standardisering.

Nettavisen khrono.no fortalde nyleg om eit spennande eksperiment på nordlandskysten.<sup>9</sup> Ein allianse av pedagogar, politikarar, aksjonistar og ein lokal oppdrettsmilliardær på øya Lovund har gått saman om eit prosjekt for å skapa det dei friskt og freidig kallar «den beste distriktsskulen i verda». Dei vil gi nytt liv til den nedlagde lærarskulen på Nesna og utdanna ein ny type lærarar som ikkje er smalt spesialiserte, men som er allrounderar både i skuleundervisning og i samhandling med lokalsamfunnet rundt, med næringsliv, arbeidsliv og kultur. Skjønt – ein kan jo lura på kor ny denne læraren er – kanskje er det ei gjenskaping av den gamle bygdelæraren i 2020-versjon?

Kampen for dei små skulane har ofte preg av eit ønske om å forsvare det som har vore. Då kan det lett bli ein opphaldande strid som til slutt er dømd til å enda med nederlag. Men kvalitetane ved dei små skulane kan også brukast som utgangspunkt for å skapa noko nytt av det beste frå det gamle, ein skule som er nærare og friare, meir fleksibel og ubyråkratisk enn den departements- og direktoratsstyrte skulen me kjenner i dag. Får denne strategien i tillegg politisk oppbakking frå toppen, kan norsk skule – og ikkje berre i distrikta – gå spennande tider i møte.

### Notar:

- 1) Artikkelforfattaren, som i si tid budde to år på Hognestad, var også litt delaktig i dette, då han var blant dei som heldt innlegg på kveldsmat-arrangementet.
- 2) <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/fakta-om-grunnskolen-2019-20/>

For ei god framstilling av skulens historiske rolle i folkedanninga, sjå Rune Slagstad: «De nasjonale strateger» Pax 1998, særleg s. 93-133.

- 3) <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/regfram>
- 4) Jf. desse eksempla:  
<https://www.porten.no/artiklar/skulenedlegging-kan-bli-dyrt-pa-sikt/394420>  
<https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/133808>  
<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/stopp-store-klasser/forskning-og-fakta/stotte-i-forskningen/>  
<https://www.dagbladet.no/kultur/barnet-kan-bli-ensomt-i-en-liten-klasse/61087655>

- 5) <https://utdanningsforskning.no/artikler/skolen-som-regionalt-prosjekt/>
- 6) <https://www.nettavisen.no/nyheter/regjeringen-krever-okt-kunnskap-hos-alle-larere/s/12-95-8492135>  
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/>
- 7) [https://khrono.no/professor--reformene-har-fort-til-ei-lararutdanning-laga-for-storbyane/549311?utm\\_campaign=%3A+L%C3%A6rarutdanninga+laga+for+storbyane+%2F%2F+Vil+hindre+juks+med+overv%C3%A5kning+%2F%2F+7+av+13+s%C3%B8kere+unntatt+offentlighet&utm\\_source=Khrono+daglig&utm\\_medium=email&utm\\_content=header](https://khrono.no/professor--reformene-har-fort-til-ei-lararutdanning-laga-for-storbyane/549311?utm_campaign=%3A+L%C3%A6rarutdanninga+laga+for+storbyane+%2F%2F+Vil+hindre+juks+med+overv%C3%A5kning+%2F%2F+7+av+13+s%C3%B8kere+unntatt+offentlighet&utm_source=Khrono+daglig&utm_medium=email&utm_content=header)
- 8) <https://www.jbl.no/lone-slutter-som-rektor-ved-hognestad-skule-jeg-har-kjent-pa-preset/s/5-103-565821?&session=047ad562-b7db-4b8e-82d3-64c96b204e2d&access=granted>
- 9) [https://khrono.no/ein-dag-landa-lakse-milliardaerens-helikopter-i-hagen-den-neste-utdannings-revolusjonen-var-i-gang/547239?utm\\_campaign=%3A+Laksemilliard%C3%A6r+lagar+utdanning+i+nord+%2F%2F+Professor+d%C3%B8mt+for+bedrageri+%2F%2F+Trosser+regjeringens+strengere+regler&utm\\_source=Khrono+daglig&utm\\_medium=email&utm\\_content=header](https://khrono.no/ein-dag-landa-lakse-milliardaerens-helikopter-i-hagen-den-neste-utdannings-revolusjonen-var-i-gang/547239?utm_campaign=%3A+Laksemilliard%C3%A6r+lagar+utdanning+i+nord+%2F%2F+Professor+d%C3%B8mt+for+bedrageri+%2F%2F+Trosser+regjeringens+strengere+regler&utm_source=Khrono+daglig&utm_medium=email&utm_content=header)

# Gir stordrift ein betre skule?

AV TOM HETLAND

*Dette innlegget stod i Jærbladet 12.10.21.*

*LESARBREV. Dette er eit debattinnlegg, skrive av ein ekstern bidragsytar. Innlegget gir uttrykk for skribenten sine haldningar.*

Anders G. Madsen, far til tre elevar på Rosseland skule, stiller i Jærbladet spørsmål om det er rett å bruka 48 millionar kroner til opprusting av Hognestad skule. Han meiner det samla sett vil gi betre trivsel og fagleg kvalitet å nytta pengane på andre skular i kommunen.

Nå er det ikkje dokumentert at Hognestad skule kjem til kort på nokon av desse områda. Tvert om er det mitt inntrykk - rett nok på avstand - at skulen hevdar seg godt både når det gjeld trivsel og elevprestasjonar. Kanskje burde det vore ei journalistisk oppgåve for Jærbladet å skaffa fram meir fakta, slik at debatten om skulestruktur i Time ikkje vert for mykje prega av synsing.

Men om me held oss på det meir overordna og teoretiske planet, så byggjer Madsen sitt innlegg på nokre premiss som det er vel verd å sjå kritisk på. For det første meiner han at større skular lettare kan gi eit tilbod til elevar som ikkje finn seg til rette i skulemiljøet. Dei kan byta klasse, finna saman med likesinna, eller nyttiggjera seg av spesiallærarar og spesialrom.

I nokre tilfelle kan nok dette vera rett. På den andre sida har også små skular fordelar som dei store ikkje

har. Med færre elevar er det lettare å sjå kvar enkelt og å gi dei oppgåver som gjer at dei kjenner seg betydningsfulle. Dessutan har barn og unge godt av å læra seg å omgåast menneske som ikkje liknar dei sjølve, og det er dei oftast nøydd til i små miljø. Det er eit aukande samfunnsproblem at me deler oss i grupper og dyrkar egne identitetar og verdiar, forsterka av «ekko-kammer» i sosiale medium. Resultatet blir eit meir polarisert samfunn der me i mindre grad prøver å forstå «den andre». Å måtta forhalda seg til menneske med ulike interesser, evner, meiningar og personlegdom trur eg er ei viktig evne som må oppøvast frå tidleg alder.

Madsen har også tru på at store skular gir betre vilkår for fagleg utvikling for lærarane. Det verkar i utgangspunktet som ein rimeleg teori. Men Norge har i dag den mest sentraliserte og fagleg spesialiserte skulen me nokon gong har hatt. Likevel er Pisa-resultata framleis middelmåtige (i den grad det seier noko om skulen), talet på barn og unge som slit med psykiske problem aukar, og rekrutteringa til lærarstudia sviktar.

Nå kan det vera mange grunnar til dette. Men kanskje bør det få oss til å tenkja nytt om det ideologiske grunnlaget for skulepolitikken dei siste tiåra? Er det på tide å oppvurdera allmennlæraren, til i større grad å dyrka ei lærarrolle som ser heile mennesket, i staden for å satsa på stadig smalare fagleg spesialisering?

Kanskje treng barn og unge mest av alt nære, faste haldepunkt i skulekvardagen, vaksenkontaktar som ikkje skifter frå dag til dag og time for time? Det er jo slik me har tenkt når me har gjort fastlegen til ein krumtapp i helsevesenet.

Til slutt: For nokre år sidan vart det gjort eit stort forskingsprosjekt for å forklara kvifor Sogn og Fjordane låg heilt i landstoppen når det gjeld skuleprestasjonar, på line med dei akademikartunge fylka Oslo og Akershus. Eit hovudfunn var at Sogn og Fjordane – med sterkt innslag av små skular – i uvanleg grad var

prega av samspel mellom skule og lokalsamfunn. Folk i dette fylket følte rett og slett skulen som «sin» i større grad enn andre stader. Det førte til høgare status for skulen, sterkare motivasjon og betre resultat.

Kulturen i Sogn og Fjordane kan ikkje kopierast utan vidare. Men eksempelet derifrå kan i det minste visa oss at viljen i eit lokalsamfunn til å slå ring om ein skule, til å bry seg og til å kjempa for skulen som det viktigaste samlingspunktet i bygda, er ein ressurs med høg verdi. Kanskje meir enn 48 millionar kroner, til og med?

# Minne frå skulegangen min på Hognestad skule

AV TARALD OMA

*Eg begynte som elev på Hognestad skule hausten 1947. Den skulen har ei lang historie. Før meg har både bestefar, f. 1872, og far, f. 1908, gått der. Det er ei stolt skulehistorie som var ein viktig del av å byggja det nye Norge: Me fekk grunnlova i 1814 og me vart heilt sjølvstendige i 1905. Skulen og kunnskap til folket var sentral i denne nasjonsbygginga.*

I 1860 vedtok Stortinget lov om fastskule. Fastskulen skulle ha 24 veker skule i året. Landet vart då inndelt i skulekrinsar, og det vart 9 krinsar i Time. Hognestad krins var først Line krins, og det første skulehuset vart bygd der i 1865. Det var også lærarbustad i det skulehuset. I 1888 vart det flytt til Øvre Haugland, og så vart det flytt til Hognestad i 1893. Det vart utvida og sett på den plassen som det gamle skulehuset står nå. Det vart så bygd nytt skulehus i 1933 på same plassen. I seinare tid er det bygd fleire nye bygningar på Hognestad skule.

Den første læraren i den faste skulen var Ingebret Fosse. Han var lærar frå 1865 til 1882, då måtte han slutta på grunn av sjukdom. Det var Ingebret Fosse som hjalp Arne Garborg med bøker til å lesa i oppveksten. Bøkene vart gøymde i den blåe kista så ikkje far hans skulle finna dei. Ommund Kalberg overtok som lærar i 1882 og arbeidde som lærar fram til 1917. Han kjøpte garden til bestefar sin på Hognestad då han begynte

som lærar der. I 1917 overtok Gunder Gundersen som lærar. Han var frå Høllen i Søgne og var lærar på Hognestad fram til 1960. I 1958 vart Trond Lye tilsett som lærar, og han var lærar fram til 1998. Det har vore 4 lærarar (rektorar) på 135 år, og det må vera norgesrekord. Ingebret Fosse var i 20 år. Ommund Kalberg var i 35 år. Gunder Gundersen var i 43 år. Trond Lye var i 40 år. Bakgrunnen for at lærarane var så lenge, må vera at det er gilde og lærevillige folk i Hognestadkrinsen.

Mitt første minne frå skulen var ein tidleg augustdag 1947. Då fylgde bestemor meg til skulen. Me skulle verte litt kjende, for alvoret tok til med den første skuledagen, som var litt seinare i august. Eg hugsar det første møtet som noko framandt og stort, og var ikkje så særleg motivert for å begynna. Då den første skuledagen kom, var det ikkje noko val, eg måtte i veg. Skulen låg slik til at det var 2,5 km til å gå over utmarka. Eg hadde ei syster som var eitt år eldre, så me gjekk i lag. Då vart alt så mykje tryggare. Skulen var to- delt, så me gjekk anna kvart år med dei som var eldre og yngre enn oss. I min klasse var det 16 elevar: 4 gutar og 12 jenter.

Det første som skulle lærast, var bokstavane. Det er sjølv grunnlaget for både lesing og skriving. Me gjekk anna kvar dag, og hadde alltid lekser som me måtte gjera heime. Sjølv læringa gjekk greitt etter kvart, litt lesing og skriving vart det.

Skulen var delt i to bolkar. Den første var småskulen



dei 3 første åra. I heile skuletida på 7 år gjekk me på skulen anna kvar dag. Då hadde me ei lærarinne som heitte Sigrid Ødemotland. Ho var passe streng og heldt god orden i klassen. Ho hadde eit sterk kristent livssyn, og det prega undervisinga i ein viss grad. Og så måtte me læra songar, helst salmevers, som me måtte reisa oss og framføra når me vart spurde. Det var mor som passa på at eg gjorde heimeleksa, og ho var nøye på at eg kunne leksa. Elles hugsar eg tilbake på friminutta som gilde stunder. Me hadde mest ball-leikar av ymse slag, der alle var med.

Fjerde året var det læraren, Gunder Gundersen, som overtok undervisinga. Han hadde vore på Hognestad så lenge at han hadde hatt far som elev. Det var slik det var for mange av oss. Han kjende dei lokale tilhøva svært godt. Då begynte me med sløyd om hausten, og slutta med sløyd om våren. Jentene hadde handarbeid og skulekjøkken når gutane hadde sløyd. Det likte eg godt, å læra å laga ting sjølv. Men då var eg komen i ein alder at eg måtte vera med på arbeidet heime. I storskulen vart undervisinga endra. Det vart meir rekning som var litt vanskelegare, og me fekk også stiloppgåver om ymse emne. Eg likte godt både historie og geografi. Eg lærde alle hovudstadane i Europa, og dei kan eg ennå. Eg meiner at den faktakunnskapen me måtte læra, var viktig. Det er ein god lærdom å ha med seg. Når dagens ungdom må finna fram mobiltelefonen, så kan eg gi svaret omgåande.

Elles var det gildt å syngja. Me lærde mange salmar og songar. Song er viktig for oss. Songen skaper glede og fellesskap. Når eg i dag er leiar i Time historielag, brukar me mange av dei songane eg lærde på skulen på medlemsmøta våre. Mobbing var det ikkje. Det trur eg kom seg av at læraren hadde svært god lokalkunnskap om den einskilde eleven, og la opp undervisinga deretter. Det var nok likevel slik at me som hadde lett for å

læra, likte læraren godt. Det å gå anna kvar dag på skulen var etter mitt syn ein god blanding. Med lærde teori på skulen og praktisk arbeid heime. Det er ei god blanding av teori og praksis som skaper gagns menneske.

Her er ei lita historie om korleis det gjekk då eg var med på lannkøyting på fridagen: «Parfyme mot gjødsellukt»

Då eg gjekk på skulen i 1950 åra, var det vanleg å gå på skulen anna kvar dag. Den andre dagen var me med og hjelpte til med arbeidet på garden. Det året eg vart 13, skulle eg vera med og køyra «lann». I den tida var det vanleg å skilja fast gjødsel og urin, på jærsk «lann». Eg og drengen Askjell, som var 15 år, skulle køyra med kvar sin hest og lannkasse. Lannkasse var ein stor trekasse, med hjul og skjeker, som tok 500 liter. Den hadde lokk, og bak bladspreiar for spreiring. Me hadde to store dølahestar som me brukte til det arbeidet, Stjerna og Baggen. Eg var kvikk til å velja Stjerna. Ho var den sprekaste, for eg tenkte det kunne verta litt kappkøyting. Arbeidet gjekk godt, og eg hugsar at eg følte meg som stor kar då eg køyrde heim etter nytt lass. Eg stod oppå lannkassen og fekk hesten opp i trav. Når me kom på jorden med fullt lass, måtte me opna bladspreiaren. Det resulterte i at ein fekk ein god dusj over hendene. Om kvelden då arbeidet var slutt, sat ennå gjødsellukta sterkt i hendene. Eg prøvde med allslags såpe, men det nytta lite, og lukta auka då eg kom inn i stova der det var varmt. Askjell meinte at parfyme måte vera det rette for å ta lukta, men då mor og bestemor bruka lite slikt, var det vanskeleg å få tak i.

Dagen etter var skuledag, og lukta sat ennå i hendene. Det løyste eg på den måten at før skulen begynte, reiste eg på butikken til Paulsen og kjøpte den største og billegaste parfymeflaska dei hadde. Og då var det berre å dynka hendene, og så var lukta borte. Eg

hugsa at dei andre elvane kjende på godlukta, og nokre fekk litt. I religionstimen i 11 tida gjekk læraren ut etter eit kart. Då tenkte nok eg at alle skulle få del i godlukta, så eg tok av korken og svinga meg rundt fleire gonger til flaska var tom, og det var mykje godlukta i heile klas-seromet. Då læraren kom tilbake, stoppa han i døra og snuste og sa: «Her luktar roser og fiolar». Det vart fort avklart at eg var den skuldige, og då fekk eg læraren sin strengaste reaksjon: «Pakk sakene dine og kom deg heim». Eg hadde ikkje venta så sterk reaksjon, men det var berre å koma seg ut. Skuledagen slutta til vanleg kl. 2, så eg måtte gjera heimvegen ekstra lang. Foreldra min var svært nøye på at eg måtte oppføra meg fint på skulen, kunna leksa kvar dag, og dei lika best når det stod Sg og Mg i karakterboka. Eg kom heim til vanleg tid, men det eg ikkje visste, var at det skulle vera skulestyremøte den dagen. Far var formann i skulestyret. Eg var litt nervøs om læraren min møtte der. Om kvelden då far kom heim frå møtet, vart eg ropa inn i stova. Læraren hadde fortalt om parfymen, og at det lukta roser og fiolar heile dagen. Eg måtte forklara dette med lannlukta. Det forstod han, så eg fekk ei heller mild skjennepreik om at eg måtte oppføra meg fint på skulen. Det lova eg. Dagen etter var det også lannkjøring, men eg brukte aldri meir parfyme».

Etter folkeskulen har eg gått på framhaldskule, folkehøgskule og landbruksskule. Eg har aldri hatt noko problem med å få gode karakterar, sjølv om grunnlærdommen var ein todelt folkeskule. Det eg lærde på

Hognestad skule, har vore eit godt grunnlag for meg å byggja livet mitt på. Nå er det sterke krefter i Time kommunestyre som vil leggja ned Hognestad skule. «Økonomane» har rekna på det, og funne ut at det vert for dyrt å ha skulen. Eg tvilar på om dei store kulturverdiane skulen er midtpunktet for i ein skulekrins, vert vektlagde i dette reknestykket. Det er heller inga forskning som viser at ein stor skule, gjev betre lærdom til elevane enn ein liten skule. Eg trur at i små skular har dei som arbeider i skulen mykje betre lokalkunnskap om elevane sin bakgrunn. Og så er eg samd med Arne Garborg som seiar om skulen at det viktigaste er den gode læraren, anten skulen er liten eller stor.

Hognestadkrinsen er den eldste skulekrinsen i Time, og her står også det eldste skulehuset i kommunen. Så her er lange og solide skuletradisjonar å føra vidare. Det har i dei siste åra vore vekst og utvikling i krinsen, og det er ein god plass å veksa opp og få sin først lærdom. Det er godt miljø og god skule som byggjer ei god framtid for komande slekter.

Ein skulekrins har andre verdier enn dei økonomiske. Det handlar om lokalmiljø der folk føler dei høyrer til, og tek ansvar for det. I krinsen har det vore eit rikt organisasjonsliv som har endra seg med åra, som naturleg er. Det er og har vore skulen som er det viktigaste grunnlaget for det. Til dykk som styrer kommunen: Ikkje tenk alt i pengar, det er andre verdier som er viktigare.

# Nedlegging av skular, skulesentralisering og lærarutdanning

AV SIGMUND SUNNANÅ

I NRK og andre medium har det i det siste vore debatt om skulenedlegging i mindre bygdesamfunn. I dei siste 10 åra er 500 skular lagde ned, dvs. i gjennomsnitt ein skule kvar veke. NRK hadde 22. august ein reportasje frå Sveio. Der var det aktuelt å leggja ned to skular. Her blei det protestert mellom anna med brenning på vardar og bilkortesar, og protestane førte fram. Få bygdesamfunn har slike ressursar å stilla opp. Trass i stort engasjement står dei fleste bygdesamfunn att med eit tomt skulehus når kommunestyra har gjort sine vedtak.

I TV-programma er både Ap og Høgre spurde om kva dei vil gjera med dette. Begge partia toar sine hender og svarar at skulestruktur er ei kommunal sak. Etter mi meining er dette ei altfor passiv haldning. Nedlegging av skular har også nasjonale konsekvensar. At ei bygd misser skulen sin, går ikkje berre på opplæringsstilbod, men også på trivsel, identitet, busetjing og næringsutvikling. For å ta «heile landet i bruk» må staten bidra med nødvendige lov- og forskriftsendringar, initiativ, tiltaksplanar og pengar.

Det er sagt at store skular har eit betre fagleg og sosialt miljø enn mindre skular. Dette er eit argument med modifikasjonar. I Sogn og Fjordane, som har mange mindre skular, gjer elevane det nesten like godt

på nasjonale prøver som i Oslo og Bærum. Mindre skular gir også oftast elevane eit tryggare og betre sosialt miljø.

I samband med debatten om skulesentralisering er også spørsmål om lærarutdanninga blitt aktualisert. I Nordland jobbar ei aksjonsgruppe for å få ei eiga lærarutdanning for mindre skular. Den nasjonale lærarutdanninga med vekt på få fag, passar dårleg for mindre skular. Her treng ein lærarar med utdanning i ein brei fagkrins. Lærarar med utdanning i berre få fag må på mange skular også undervisa i fag som dei ikkje har utdanning i. Dette er nødvendig for å gi elevane undervisning i alle faga i læreplanen og for at lærarane skal ha fulle stillingar.

Landet treng mange lærarar. I siste nummer av Khrono er det eit oversyn som viser at to av tre lærarutdanningsinstitusjonar har ledige studieplassar. Lærarutdanninga i Bodø skulle til dømes hatt 40 studentar på 1.-7., men har berre 14. Stord skulle hatt 54 studentar, men har berre 14. Svak rekruttering til lærarutdanninga, spesielt for barnesteget, har vore ein klar tendens dei siste åra.

For å få betre rekruttering kan eg tenkja meg følgjande: Kravet om karakteren 4 som opptaksgrunnlag,

må bort. Opptaksgrunnlaget bør baserast på ein gjennomsnittsskarakter av alle faga i vidaregåande opplæring. Kravet om obligatorisk mastegrad for alle studenter må gjerast om til eit frivillig tilbod for studentar og vidareutdanning for lærarar. I staden for den todelte utdanninga vi har i dag, bør vi få ei brei 4-årig samanhengande utdanning der studentane undervegs i studiet kan velja fag med ulikt omfang som kan vera innretta mot undervisning på barnesteget eller ungdomssteget.

For å gjera utdanninga spenstig og tillokkande bør det leggjast inn sosiale og kulturelle aktivitetar som del av studiet. Lærarane bør få betre lønns- og arbeidsvilkår og høgare status.

Håpar at vi etter valet får ei regjering som er i stand til å ta eit tak i både skulesentraliseringa og lærarutdanninga.

*Dette innlegget er publisert i Stavanger Aftenblad 08.09.21 og i Khrono 12. og 14.09.21.*

# Har vi etablert et «testregime» i norsk skole?

AV EGIL GABRIELSEN

I denne artikkelen skal vi se nærmere på bakgrunnen for og omfanget av norsk skoles deltakelse i de mange kartleggingene av elevenes ferdigheter på ulike områder.

Etter at det som gjerne er omtalt som «PISA-sjokket» kom i desember 2001, har spørsmålet presentert i overskriften vært heftig debattert i Norge. Vi skal i fortsettelsen omtale noen av de mange nasjonale og internasjonale kartleggingene som er blitt gjennomført her i landet etter årtusenskiftet og også vurdere i hvilken grad de kan sies å ha hatt betydning for endringer i det norske skolesystemet. Hovedfokus vil være på de prøvene som måler elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing og regning, men vi vil også presentere en oversikt over andre kartleggingsområder som er introdusert i her i landet i de senere år.

## Det var enklere før...

I de første årene etter andre verdenskrig var løsningen for elever med lærevansker i realiteten «å gå om igjen» klassetrinn. Riktignok hadde vi allerede i 1881 etablert noen få skoler for «abnorme børn» (blinde, døve og åndssvake), men det var først på 1950-tallet det ble gjennomslag for tanken om at skoletilbudene måtte inkludere alle barn i Norge. Sentralt i denne sammenhengen var spesialskoleloven av 1951. Midt på 1960-tallet drev staten alene over 60 spesialskoler med mer enn 3000 elever. Ved en lovendring i 1955 ble

også tiltak i folkeskolen (som var kommunenes ansvar) gjort obligatorisk. Denne formen for undervisning fikk samtidig endret betegnelse til *hjelpeundervisning*. Det ble også vedtatt en bestemmelse om statlig refusjon for opprettelsen av skolepsykologiske kontorer. (i dag: Pedagogisk-psykologisk tjeneste – PPT). En stor utfordring med tanke på kvaliteten i de nye tilbudene var lenge mangelen på kvalifisert personale til å ivareta de svake elevenes behov; Statens spesiallærerhøgskole ble for eksempel ikke opprettet før i 1961.

Mot slutten av 1960-årene fikk vi de første tegnene på det som må kunne sies å være et paradigmeskifte for utdanningspolitikken i Norge. Først ble planene om en ytterligere utbygging av de statlige spesialskolene, som Stortinget hadde vedtatt i 1966, stilt i bero. Blomkomiteen la så i en offentlig utredning i 1970 fram forslag som førte til en avgjørende skolepolitisk vending; det ble foreslått å styrke den spesialpedagogiske kompetansen ved å supplere spesialskolene med lokale tilbud i normalskolen (KUD 1970; Befring 2012). Dette forslaget fikk støtte både fra faglig og politisk hold, og ved endringer i lov om grunnskolen av 13. juni 1975 ble lovgrunnlaget for norsk spesialundervisning integrert i grunnskoleloven.

Det var i forbindelse med denne lovendringen at daværende kirke og undervisningsminister, Bjartmar Gjerde, stolt uttalte fra Stortingets talerstol: *Norge har verdens beste skole* (Aftenposten 1975). Det var i reali-

teten en ren «synsing» som han kunne presentere uten å risikere store protester; lite var gjort for å finne ut hvordan vår enhetsskole fungerte sammenliknet med grunnutdanningene i andre land. Lenge skyldtes dette mangelen på testredskaper som kunne ivareta slike sammenlikninger på en tilfredsstillende, forskningsbasert måte (Gustafsson, 2012). Det var også, med noen få unntak, liten interesse for slike undersøkelser fra norsk skolepolitisk hold før godt ut på 1990-tallet (Gabrielsen og Turmo, 2013).

Noen viktige unntak må nevnes. Norge deltok i IEA-studien (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) med naturfag som tema, kalt The Second International Science Study (SISS). Studien ble gjennomført midt på 1980-tallet og omfattet 10-åringer, 14-åringer og elever i det siste året på videregående skole (IEA 1988; Sjøberg 1986; Horsfjord 1988). Norge deltok også i IEA-studien The Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) som ble gjennomført i 1995. Resultatene fra disse undersøkelsene viste at Norge skåret mye lavere enn ønskelig i realfagene sett i et internasjonalt perspektiv (Lie, Kjærnsli og Brekke, 1997). Resultatene fikk noen politiske konsekvenser; blant annet ble naturfag et eget fag på barnetrinnet i læreplanen, L97.

En tredje undersøkelse med norsk deltakelse var en kartlegging av leseferdigheter blant 9-åringer og 14-åringer i 1991, Reading Literacy Study (RLS). Også denne ble gjennomført av IEA og inkluderte hele 32 utdanningssystemer (Elley, 1992; Høien mfl., 1994). De norske resultatene var gode, spesielt for 9-åringene, men også 14-åringene oppnådde resultater godt over det internasjonale gjennomsnittet. Resultatene fikk imidlertid lite oppmerksomhet i den norske offentligheten. Dette gjaldt også fra ledende eksperter, fra politikere og fra media. Dette kan delvis forstås i lys av en

utbredt skepsis til tester i norske akademiske miljøer og i embetsverket på 1980- og 1990-tallet (Gabrielsen og Turmo, 2013)

### **Hva ble endret på 1990-tallet?**

Norge har, som vist, ingen lang tradisjon når det gjelder å måle kvalitet i utdanningen. Allerede i 1988 ble det i en OECD-rapport etterlyst en mer systematisk vurdering av måloppnåelse i den norske skolen (OECD 1988-89). Innsippet utløste en langvarig debatt om temaet på 1990-tallet, både i Stortinget og i offentlige dokumenter. Interessen kan sees i sammenheng med de nye og tydelige overnasjonale forpliktelsene i utdanningspolitikken, utløst ved Norges deltakelse i EUs utdanningsprogram som del av vår ratifisering av EØS-avtalen i 1994 (Telhaug og Mediås 2004).

Norge innførte skolestart for 6-åringer i 1997. Høyre hadde foreslått senket skolestartsalder fra tidlig på 1980-tallet, men det var først da Arbeiderpartiets landsmøte i 1989 ga sin støtte til å utvide skoleplikten, at konkrete utredninger ble startet. Forslaget møtte betydelig motstand, blant annet fra alle de andre partiene på Stortinget og også fra daværende Norsk Lærerlag.

Etter en fem år lang debatt vedtok Stortinget enstemmig å senke skolestartsalderen til seks år og utvide grunnskolen til ti år. Det ble i vedtaket presisert at det ikke var den «gamle» førsteklassen som skulle flyttes ett år ned. Slik fikk skoletilhengerne 6-åringene inn i skolen, mens barnehagetilhengerne fikk gjennomslag for at det første skoleåret skulle være lekpreget og uten formell leseopplæring. Førskolelærer og allmennlærer skulle sammen ha ansvaret for den nye førsteklassen og hele småskoletrinnet skulle nå preges av det som gjerne ble omtalt som det beste fra både barnehagens og skolens tradisjon. Disse prinsippene lå til grunn for utarbeidelsen av ny læreplan for den 10-årige grunnskolen, L97.



Lese- og skriveopplæring har alltid hatt en sentral plass i småskolen, men temaet er behandlet ulikt i de tre nasjonale læreplanene som var gjeldende i Grunnskolen i siste del av 1900-tallet. Læreplanen M74 var tydelig i sin videreføring av den norske tradisjonen med vektlegging av lydbaserte metoder i leseinnlæringen (Dahle 2000). De samme ordene gikk igjen i elevtekstene, og det ble i hovedsak brukt lydrette ord, for å sikre elevene en god bokstavkunnskap og å lære seg sammenhengen mellom bokstaver eller grupper av bokstaver og deres tilhørende lyder (bokstav/lyd-kunnskap).

I Mønsterplanen fra 1987 (M87) ble denne tradisjonen brutt, og det ble lagt større vekt på meningsaspektet i leseinnlæringen. Det ble vanligere å bruke autentiske og meningsfulle tekster, som ofte var kompliserte rent leseteknisk fordi de inneholdt mer lavfrekvente og lengre ord, ofte med vanskelige lydkombinasjoner. M87 inneholdt lite informasjon om hvordan leseinnlæringen skulle gjennomføres og vurderes i så måte å være langt mindre til hjelp for lærerne sammenliknet med M74 (ibid.).

Fagplanen i norsk i Læreplan 1997 (L97) overlot det faglige og metodiske opplegget for leseopplæringen helt til lærerne (ibid.). Planen foreskrev at opplæringen skulle gå over de to første årene, i tråd med de politiske føringene som var lagt. I 1. klasse skulle det ikke være noen forventninger om at eleven skulle knekke leseko-den; de skulle i prinsippet selv styre progresjonen...*ved å ta bokstavane i bruk i si eiga takt* (Læreplanverket s. 117). I 2.klasse ...*skal elevane bruke bokstavane og gradvis erobre lese- og skrivekunsten* (ibid. s. 118).

Metodemangfoldet som det ble åpnet for i M87, ble ytterligere forsterket i L97. Bare i år 2000 ble det for eksempel gitt ut hele 10 nye begynnerleseverk basert på ulike metodetilnærminger. I tillegg ble godkjenningsordningen for lærebøker fjernet dette året (Skjelbred 2012).

Disse endringene må ha vært krevende for mange

lærere, spesielt for de nyutdannede som hadde hatt lite om emnet leseopplæring og lese- og skrivevansker i sin lærerutdanning. En undersøkelse gjennomført rundt årtusenskiftet ved alle landets 18 allmennlærerutdanninger, viste at disse temaene ble svært ulikt behandlet ved lærestedene (Dahle og Gabrielsen, 2001). For førskolelærerne, som fra 1997 ble tilsatt i skolen, må situasjonen ha vært enda verre. Rammeplanen for tre-årig førskolelærerutdanningen fra 1980 inneholdt nemlig ingenting om leseopplæring. Etter hvert var det flere førskolelærere som sikret seg tilleggsutdanning i småskolepedagogikk.

Den første indikasjonen på at Reform 97 kanskje ikke hadde vært så vellykket, i det minste med tanke på grunnskoleelevenes leseutvikling, kom i 2000. Senter for leseforskning hadde, på oppdrag fra departementet, i 1994 utviklet en kartleggingsprøve i lesing til bruk i 2. klasse. Etter at skolestartalderen ble senket til 6 år fra 1997, ble det nødvendig å restandardisere denne prøven for å tilpasse den til L97 og å ta hensyn til at målgruppen nå gikk i 3. klasse.

Resultatene forundret forskerne, og også skolepolitikere: Elevene med ett år lengre skolegang oppnådde klart dårligere resultater enn de 9-åringene som ble kartlagt i 1994. Signifikant flere skåret under det som var definert som kritisk grense, samtidig som færre løste alle leseoppgavene korrekt (Engen og Solheim 2001). Hva hadde vi gjort med «verdens beste skole»?

### **Svake norske resultater i internasjonale undersøkelser**

PISA-undersøkelsen (Programme for International Student Assessment) er allerede nevnt. Det var Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) som sto bak undersøkelsen som ble gjennomført i 32 land i 2000. OECD hadde allerede gode data

på innsatsfaktorene i de ulike utdanningssystemene. Siktemålet med PISA er å kartlegge hvor godt elever som er i ferd med å avslutte obligatorisk skolegang (15 åringer), er rustet til å møte voksenlivet. Tre områder inngår i kartleggingen: lesing, regning og naturfag. Ett av områdene defineres som hovedområde i hver undersøkelse som siden har vært gjennomført hvert tredje år; i 2000 var dette lesing.

Resultatene fra PISA 2000 vakte betydelig oppsikt. Norske elever skåret bare gjennomsnittlig i OECD-sammenheng, og dårligere enn alle våre nordiske naboland. Kristin Clemet, som var nyutnevnt utdanningsminister da resultatene ble presentert, karakteriserte resultatene som svært skuffende, og sammenlignet det med som å komme hjem fra vinter-OL uten en medalje. Resultatene fikk en massiv medieoppmerksomhet som til dels var preget av krisemaksimering, og i en del tilfeller ble tolket langt utover det resultatene ga grunnlag for. Kritikere av Reform 97 brukte for eksempel de svake leseresultatene som «bevis» for feilslått leseopplæring og «glemte» at de elevene som deltok i PISA 2000 gikk i sjette klasse da Reform 97 ble innført.

PIRLS-sjokket kom året etter. Representative utvalg av elever på 4.trinn var målgruppen for PIRLS 2001. I Norge var det dermed elever som begynte på skolen i 1997 som utgjorde «det norske leselandslaget». Det er The International Association for the Educational Achievement (IEA) som står bak PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), og PIRLS har senere vært gjennomført hvert femte år. Leseferdighet i PIRLS måles som leseforståelse, og omfatter evne til å forstå og bruke skriftspråket ved å hente ut informasjon og konstruere mening fra ulike tekster (Mullis mfl. 2003). Prøvene inneholder en jevn fordeling av litterære tekster og fakta-tekster. I tillegg inngår spørreskjema til elever, til foreldre, til lærere og rektor.

De norske resultatene i PIRLS 2001 ble også opplevd som skuffende. Vi lå litt under det internasjonale gjennomsnittet og alle de andre nordiske landene som deltok, skåret betydelig bedre enn Norge. Minst like bekymringsfullt var det at hver 8. norsk elev ikke nådde opp til det som var definert som Lavt mestringsnivå, mens over 20 prosent fungerte på nevnte nivå.

### **Tiltak ble iverksatt**

Våren 2001 hadde daværende statsråd, Trond Giske, satt ned et utvalg som skulle komme med forslag til hvordan man kunne forbedre kvaliteten i norsk skole. Etter regjeringsskiftet høsten 2001 og etter presentasjonen av de første PISA-resultatene samme år, reviderte den nye statsråden, Kristin Clemet, mandatet og supplerte utvalget med flere medlemmer. Kvalitetsutvalget, som ble den vanlige betegnelsen på utvalget, understreket at evalueringen av norsk skole hadde vært høyst mangelfull og argumenterte for store endringer. Utvalget leverte to innstillinger som kom til å få stor betydning for den videre skoleutviklingen. NOU-innstillingene *Førsteklasses fra første klasse* (2002) og *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* (2003) inneholdt over 100 forbedringsforslag, hvorav mange fikk plass i *Kultur for læring* (St.melding nr. 30). Meldingen ble behandlet i Stortinget i 2003 og ga blant annet tverrpolitisk støtte til å innføre et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for skolen (NKVS).

Senere meldinger til Stortinget har også vært opp tatt av vurderingselementet i utdanningssystemet. Lærerprofesjonens kompetanse i å vurdere elevenes læringsutbytte har vært sterkt understreket som en av de viktigste faktorene for å kunne lykkes med sosial utjevning i skolen (St.meld. nr. 16, 2006-2007). Innføringen av obligatoriske kartleggingsprøver og nasjonale prøver ble en konsekvens av dette. Det ble etablert

kartleggingsprøver i lesing og regning og digitale ferdigheter. Kartleggingsprøvene skal hjelpe skolene og lærerne til å finne de elevene som trenger ekstra hjelp.

Denne begrunnelsen gjelder også for de nasjonale prøvene, som også inngår som en del av det norske kvalitetsvurderingssystemet. Prøvene gjennomføres nå på grunnskolens 5., 8. og 9. i regning, lesing og engelsk (ikke engelsk på 9. trinn). Prøvene blir gjennomført tidlig på høsten og er i prinsippet obligatoriske. Det er likevel innført fritaksregler.

Et annet viktig tiltak som ble satt i gang etter «sjokket» i 2001, var utviklingen av en egen handlingsplan med tittelen *Gi rom for lesing*. Planen fungerte i perioden 2003-2007 både som overordnet strategi for styrking av arbeidet med lesing i skolen, og som en konkret tiltaksplan, både sentralt og lokalt. Evalueringen av prosjektet viste at det ble skapt et bredere og mer sammensatt aktørnett rundt lesing, og dette har spesielt kommet barnetrinnet til gode (Buland mfl.2008).

Nevnes må også de mange etter- og videreutdanningstilbudene som er etablert for førskolelærere og lærere på lese- og skriveområdet. PAPS-kursene (Pedagogisk arbeid på småskoletrinnet) ble satt i gang som videreutdanningskurs for førskolelærere som ønsket å arbeide i skolen. Lesing 1 og Lesing 2 har vært viktige videreutdanningstilbud for lærere.

### **Bedre resultater i PIRLS, PISA og TIMSS**

Det var et enstemmig Storting som justerte den utdanningspolitiske kursen i tiden etter de overraskende svake resultatene som ble registrert i de første PISA-PIRLS- og TIMSS-undersøkelsene. Viktige signal ble gitt gjennom den nye læreplanen, LK06. Elevens læringsutbytte, ikke minst med hensyn til grunnleggende ferdigheter i lesing og regning, ble vektlagt i større grad enn tidligere. I tillegg til fortsatt deltakelse

i de forannevnte internasjonale undersøkelsene, ble også bruken av kartleggingsprøver og nasjonale prøver videreført.

Resultatene fra de nevnte internasjonale undersøkelsene etter 2006 har bekreftet at norske elever etter hvert oppnådde bedre resultater enn det som er omtalt foran. I leseundersøkelsen PIRLS (på 5. trinn) ble det registrert en positiv utvikling i 2011 og en enda tydeligere framgang i 2017. Også PISA- og TIMSS-resultatene i perioden 2009 – 2018 har bekreftet de samme positive tendenser.

Det var på denne bakgrunn skuffende da resultatene fra PIRLS 2021 ble lagt fram i mai 2023. Selv om resultatene fortsatt ligger over nivået fra de første PIRLS-undersøkelsene i 2001 og 2006, viste de at norske 5.trinns elever nå var svakere lesere enn fem år tidligere. Mange har pekt den spesielle situasjonen som Covid 19 forårsaket, som forklaring til denne nedgangen. PISA-undersøkelsen som skulle vært gjennomført våren 2020 ble for øvrig utsatt ett år som følge av pandemien, og resultatene presenteres derfor ikke før i desember 2023.

### **Andre kartlegginger**

Tabell 1 gir en samlet oversikt over de ulike nasjonale og internasjonale undersøkelsene som har vært gjennomført i Norge siden årtusenskiftet. Den bekrefter at Norge har deltatt i flere undersøkelser utover de undersøkelsene av grunnleggende ferdigheter som er omtalt foran.

Det er fortsatt en del motstand og skepsis til denne kartleggingen. Kritikerne understreker, med rette, at *alt som teller, ikke kan telles*, og peker på at kartleggingen kan ha fått en for dominerende plass i skolehverdagen.

Tidsbruken er noe kritikerne peker på, og det må derfor avslutningsvis understrekes at de internasjonale

kartleggingene baseres på nasjonale utvalg på klassenivå. Sjansene for at en klasse blir trukket ut er ca. 8 prosent. Det betyr at sjansene for at en elev i norsk grunnskole må bruke en skoledag på en av de internasjonale undersøkelsene, er langt mindre enn at eleven går gjennom den 9-årige grunnskolen uten å ha vært deltaker.

Innføringen av obligatoriske nasjonale prøver og kartleggingsprøver i norsk grunnskole har utvilsomt

bidratt til at elevenes læringsutbytte er blitt viet større oppmerksomhet i norsk skoledebatt. Samtidig gir deltakelsen i internasjonale kartlegginger med tre til fem års mellomrom muligheten for å sammenlikne norske elevers grunnleggende ferdigheter med tilsvarende ferdigheter i land som det er naturlig for oss å sammenlikne oss med.

Norsk skole trenger slike korrektiv!

| Navn                      | Type          | Fagområde                                             | Populasjon                  | Når                  |
|---------------------------|---------------|-------------------------------------------------------|-----------------------------|----------------------|
| <b>TIMSS</b>              | Internasjonal | Matematikk og Naturfag                                | 4. og 8. trinn              | Hvert 4. år fra 1995 |
| <b>PISA</b>               | «             | Leseferdighet<br>Matematikk<br>Naturfag               | 15-åringer                  | Hvert 3. år fra 2000 |
| <b>PIRLS</b>              | «             | Leseferdighet                                         | 5. trinn                    | Hvert 5. år fra 2001 |
| <b>ICCS</b>               | «             | Demokrati<br>Medborgerskap                            | 9.trinn                     | Hvert 6. år 2009     |
| <b>ICILS</b>              | «             | IKT-kompetanse                                        | 9.trinn                     | Hvert 5. år fra 2013 |
| <b>IALS</b>               | «             | Lesing Tallforståelse                                 | Voksne<br>(16 -65 år)       | 1998                 |
| <b>ALL</b>                | «             | Lesing<br>Tallforståelse<br>Problemløsning            | Voksne<br>(16 -65 år)       | 2003                 |
| <b>PIAAC</b>              | «             | Lesing<br>Tallforståelse<br>Problemløsning            | Voksne<br>(16 -65 år)       | 2012<br>2022         |
| <b>Nasjonale prøver</b>   | Nasjonal      | Lesing, Matematikk<br>Engelsk                         | 5., 8. og 9. trinn          | Hvert år             |
| <b>Kartleggingsprøver</b> | Nasjonal      | Lesing, Matematikk<br>Engelsk<br>Digitale ferdigheter | 1., 2., 3., 4. og 11. trinn | Hvert år             |

Tabell 1: Oversikt over de ulike nasjonale og internasjonale kartleggingene som er gjennomført i Norge etter år 2000

## Referanser:

- Aftenposten, 21. juni 1975.
- Befring, E. (2012): *Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver*, i Befring, Edvard og Reidun Tangen: *Spesialpedagogikk*, Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Buland, T., Dahl, T., Finbak, L. & Havn, V. (2008). *Det er nå det begynner. Sluttrapport fra evalueringen av tiltaksplanen «Gi rom for lesing»*. SINTEF Teknologi og samfunn og NTNU Voksne i livslang læring.
- Dahle, A.E. (2000): *Norsk leseopplæring fra 1974 til 2000, en positiv utvikling?* Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk, Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Stavanger.
- Dahle, A.E. og Gabrielsen, E. (2001): «Leseopplæring i grunnskolen: Lærerutdanningens ansvar», *Spesialpedagogikk* 8: 3–7.
- Elley, Warwick. B. (1992): *How in the world do students read?* Hamburg: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Engen, L. & Solheim, R. G. (2001). Leseferdighetsnivået blant småskoleelever, *Norsk skoleblad* 6: 28-30.
- Gabrielsen, E. & Turmo, A. (2013). Det norske testtiåret. I *Utdanning 2013*. Statistisk sentralbyrå.
- Gustavsson, J. E. (2012). Något om utvecklingen av de internationella studierna av kuskaper och färdigheter. I: Hopfenbeck, T.N., Kjærnsli, M. & Olsen, R.V: *Kvalitet i norsk skole. Internasjonale og nasjonale undersøkelser av læringsutbytte og undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Horsfjord, V. (1988): *Elevene og naturfaget i grunnskolen. Rapport nr. 3 fra SISS-prosjektet: The Second International Science Study*, Oslo: Universitetsforlaget AS, Oslo.
- Høien, T., Lundberg, I & Tønnessen F.E. (1994): *Kor godt les norske barn? 2. rapport fra den norske delen av den internasjonale undersøkelsen av lesevaner og leseferdighet blant 9- og 14-åringer i regi av IEA, 1989–1992*, Stavanger: Senter for leseforskning.
- IEA (1988): *Science achievement in seventeen countries: A preliminary report*, Oxford.
- KUD (1970): *Innstilling om lovregler for spesialundervisning mv.* (Blom-komiteens innstilling).
- L97 *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- LK06 *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006, Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet.
- Mullis, I.V.S., Martin, M., Gonzalez E.J. & Kennedy, A.M. (2003): *PIRLS 2001 International Report. IEA's Study of Reading Achievement in Primary Schools in 35 countries*. USA: Boston College, Lynch School of Education/IEA.
- Mullis, I.V.S., Martin, M., Kennedy, A.M. & Foy, P. (2007): *PIRLS 2006 International Report. IEA's progress in International Literacy Study in Primary Schools in 40 countries*. USA: Boston College, Lynch School of Education/IEA.
- NOU (2002:10): Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring.
- NOU (2003:16): I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle.
- OECD (1988-89): *Eksportvurdering fra OECD. OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk*, Oslo: Aschehoug.
- OECD (2001): *Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD.
- Sjøberg, S. (1986): *Elever og lærere sier sin mening. Rapport nr. 1 fra SISS-prosjektet*, Oslo: Universitetsforlaget/Imtec.
- Skjeltved, D. (2012): «Lese og skriveopplæring og tidlig innsats», i: Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- St.meld. nr. 42 (1965–66): *Om utbygging av spesialskolene*, Kirke- og utdanningsdepartementet.
- St.meld. nr. 30 (2003–2004): *Kultur for læring*, Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 16 (2006 -2007): *Og ingen sto igjen, Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet (2008): *Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for grunnopplæringen*. ([http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=1117](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1117))

# Senter for Atferdsforskning

AV ERLING ROLAND

I 2009 publiserte de to tidligere utdanningsdirektørene – Sigmund Sunnanå og Svein Helgesen – boka «Senter for Atferdsforskning gjennom 20 år «1989-2009», og på sidene 25-27 finnes en innsiktsfull tekst. Den handler om senterets forståelse og praksis om spesialpedagogikk, som ble kalt «systemperspektivet» og var radikalt i senterets barndom og ungdom.

Det var høsten 1988 at rektor på Stavanger Lærarhøgskole (SLH), Sigmund Sunnanå, startet bilen sin på Ullandhaug og satte kursen mot Jåttavågen, der det skulle være en utrangert kontorbrakke til salgs. I baksetet satt Torleiv Høien og jeg. Vi hadde avtale med Sigmund om å starte forskningssentre, om mulig.

«Vi slår til», sa Sigmund, og brakka ble fraktet til lærarhøgskolen. Senter for Leseforskning fikk andre etasje og Senter for Atferdsforskning (SAF) første; fem kontorer, møterom og resepsjon. Utrangerte kontormøbler kom fra Statoil.

I starten, høsten 1989, var vi fem, og alle hadde ordinær ansettelse på SLH. Men vi kunne bruke forskningstiden på senteret. I tillegg tok vi oppdrag i skoleverket og tjente noen kroner, som blant annet gikk til PC nummer 3 på Ullandhaug.

På underlig vis var det skjebnen til de statlige spesialskolene som ble den økonomiske livbøyen og faglig rammen for SAF. Staten ville avvikle sine spesialskoler, blant annet Lindøy utenfor Stavanger, og gjøre noen av dem om til spesialpedagogiske kompetansesentre.

Stortinget vedtok at Lindøy og SAF sammen skulle være nasjonalt kompetansesenter om sosiale og emosjonelle vansker, og dermed var SAF inne på Statsbudsjettet, dog med beskjedne midler i forhold til de store sentrene. Nøkkelpersoner og kulturbærere var Grete Vaaland, Gaute Auestad, Svein Størksen, Edvind Bru, Unni Midthassel, og kontorfullmektig Åse Liseth.

Det skulle gå slik, at Lindøy etter noen få år ble overført til Rogaland fylkeskommune, og SAF ble da alene.

## Systemperspektivet

Det nasjonale styret for kompetansesentrene besøkte SAF i 1993, da senteret hadde flyttet til leide lokaler på Åsen i Stavanger.

Styret fikk smørbrød i møterommet og ble presentert for senterets strategi, og det ble avgjørende. Grunnsynet var et «systemperspektiv» på spesialpedagogikken,

med særlig innretning mot barn og unge med sosiale og emosjonelle vansker. Et grovt anslag kunne være at omkring 100 000 barn og unge i Norge hadde slike vansker i større eller mindre grad. Systemperspektivet var da å rette forskning og praktisk bistand mot det sosiale miljøet, som ville komme alle til gode. Styret fikk også en innføring i hvordan dette kunne gjøres.

Den gang var dette radikale tanker og brøt med en lang tradisjon i spesialpedagogikken, som kalles «individperspektivet». I korthet, og litt banalt, menes med dette at vanskene skyldes personlige faktorer, som må rettes på.

SAF la alltid lagt vekt på, og har meget høy kompetanse om slike individfaktorer. Men nøkkelen har vært å arbeide med miljøet, slik at psykiske vansker og utagerende problemer forebygges og dempes, og ressursene stimuleres. Og her er kompetansen til lærerne i barnehagene og skolene det aller viktigste.

### **Nasjonale oppdrag**

Styret lot seg overbevise, og medvind kom i form av stadig flere stillinger og viktige oppdrag. SAF fikk nasjonalt ansvar for landsdekkende arbeid mot mobbing, best kjent er nok «Manifest mot mobbing», som statsminister Kjell Magne Bondevik sto i spissen for og som reduserte mobbingen i Norge med om lag 30%.

SAF ledet også det meget store prosjektet «Samtak», der målsettingen var å skape synergi i arbeidet til kompetansesentrene, PPT og skoleverket. Daværende utdannings direktør Sigmund Sunnanå ledet det nasjonale styringsorganet for prosjektet og var en uvurderlig støtte for meg.

### **Ullandhaug**

Tidlig på 80-tallet, og kanskje før også, var det tanker om universitet i Stavanger.

Den akademiske tradisjonen i Rogaland var imidlertid svak, sammenliknet med Oslo, Bergen og Trondheim, og et universitet i Stavanger var uhørt. Men Rogalandsforskning kom og vokste, og på Distrikthøgskolen var det et gryende akademisk miljø.

På SLH innførte rektor Sigmund Sunnanå tidlig på 80-tallet kontortid for de ansatte, noe som brøt med tradisjonen om å møte opp til undervisning, som den eneste plikt, så å si. Neste steg var noe tid til forskning - og utviklings arbeid (FOU). Og så, midt på 80-tallet kom nyskapingen FEI, som var en avdeling for forskning, etterutdanning og informasjon. Dette var verket til Sunnanå, og noe lignende hadde man ikke sett i lærerutdanningen i Norge.

### **Torleiv Høien var lederen av FEI**

Omkring 2000 begynte universitets-ambisjonene å bli merkbare og mer realistiske også, grunnet nasjonale føringer. Høgskoler kunne nå kvalifisere seg til universitet, om kvaliteten var god nok. Et svært viktig og avgjørende krav til slik kvalitet, var kompetanse til å gi doktorgrad i minst fire fagfelt. Høgskolene, også SLH, var for noen år siden blitt slått sammen til Høgskolen i Stavanger (HIS) og hadde tre slike doktorgrads retter.

Den siste manglet altså, og syret for HIS rettet blikket mot spesialpedagogikk.

Alt på 80-tallet hadde SLH fått rett til å gi hovedfag i spesialpedagogikk. Hovedfag på en lærerhøgskole var ikke vanlig og slett ikke i spesialpedagogikk, som var helt dominert av Statens spesial lærerhøgskole. Man vet ikke hvilke knapper rektor Sunnanå trykket på, i trygghet for at SLH – inklusive FEI-avdelingen - hadde den kompetansen som trengtes.

Så ble det etter hvert master i spesialpedagogikk, og det var sentrene og lærerutdanningen som dannet den faglige plattformen.



Via Universitetsfondet ble det tilført betydelig midler, slik at sentrene og lærerutdanningen kunne bli enda sterkere og tilfredsstillende de høye kravene. Det krevdes flere ansatte med doktorgrad og flere professorer.

Denne kraftige satsningen over flere år styrket SAF betydelig, ikke minst innen forskningen. Doktorgradsretten kom, og HIS sendte ganske så snart søknad om å bli universitet.

Kongen åpnet Universitetet i Stavanger høsten 2004.

## **Fusjon**

Tre år senere ga jeg meg som senterleder og min nestleder Unni Midthassel overtok. Selv tok jeg opp arbeidet som professor ved senteret. SAF hadde da flyttet til gode lokaler i Hulda Garborgs Hus på Ullandhaug.

En ny milepæl kom i 2013, da staten bestemte at SAF skulle fusjonere med Lillegården kompetansesenter i Porsgrunn og bli en del av UIS. Det «nye» senteret fikk navnet «Læringsmiljø senteret». Brått ble senteret større og to kulturer skulle smeltes sammen.

Da fusjonen kom, hadde SAF mellom tretti og førti ansatte. Nå økte dette til over femti, med en avdeling i Stavanger og en i Porsgrunn.

## **Videre vekst**

Fusjonen mellom SAF og Lillegården kompetansesenter var selvsagt ikke friksjonsfri, men det gikk seg til. Jeg vurderer det slik at begge miljøene fikk verdifulle impulser fra fusjonen.

Avdelingen i Stavanger hadde ved fusjonen mye kompetanse om praktisk bistand til barnehagene og skolene. Slik var det i Porsgrunn også, og kompetanse

der var litt ulik den i Stavanger. Dette var i all hovedsak en berikelse for begge avdelingene.

I Stavanger var forskningstradisjonen sterk. Alt på 90-tallet startet SAF med de landsdekkende Skolemiljø – undersøkelsene; spørreskjemaer til elever, ansatte, og foreldre hvert tredje år. Dette ga forsknings data til svært mange doktorgrader, og SAF kunne rapportere trender om omfanget av mobbing og annet, til media og myndighetene.

Gradvis er forsknings-samarbeidet mellom avdelingene i Stavanger og Porsgrunn blitt omfattende og godt.

Internasjonalt samarbeid om forskning var lenge konsentrert om mobbing, der senteret hadde en svært sterk posisjon. Nå er den internasjonale samarbeidsplattformen mye bredere, faglig sett.

\*\*\*\*\*

Læringsmiljøsentret framstår i dag som svært sterkt. Sammenlignet med min tid som senterleder, er administrasjonen bygd ut og forsterket i betydelig grad. Antall ansatte inklusive stipendiatene er omkring 85. I tillegg er det over 40 ansatte i deltidsstillinger.

Systemperspektivet, for å hjelpe barn og unge som sliter, lever i beste velgående. I senterets barndom og ungdom var denne teoretiske forståelsen radikal, nå er denne posisjonen dominerende i statlige dokumenter, i akademia og i barnehagene og skolene.

Ja, så sterkt står systemperspektivet, at noen misforstår og mener at den enkelte, altså individet, ikke har ansvar for sine handlinger, siden systemet – eller miljøet – betyr så mye.

# Lesesenteret

AV RAGNAR GEES SOLHEIM

Det fulle navnet er siden 2004 **Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning**, men til daglig brukes bare **Lesesenteret**.

## Lesesenterets organisatoriske historie

**1989** Senter for leseforskning (SLF) blir etablert ved Stavanger Lærerhøgskole.

**1992** SLF blir landsdekkende spesialpedagogisk kompetansesenter med nye oppgaver overfor skoleverk og PP-tjeneste. Budsjett og oppdrag kommer fra Statped.

**1995** SLF blir en del av Høgskolen i Stavanger, organisert som en frittstående enhet under høgskolens styre. Midler tildeles over høgskolens budsjett.

**2004** SLF får nytt navn: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (kortform Lesesenteret). Lesesenteret plasseres organisatorisk under Det humanistiske fakultet ved det nyopprettede Universitetet i Stavanger. Lesesenteret får oppdrag og finansiering fra tre oppdragsgivere: Utdanningsdirektoratet, Statped og Universitetet i Stavanger.

**2012** Lesesenteret går ut av Statped, men beholder som nasjonalt senter de tidligere oppgavene.

**2018** Utdanningsdirektoratet omorganiseres og Lesesenteret blir integrert i Universitetet i Stavanger. End-

ringen innebærer at ansvaret for Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning overføres til Universitetet i Stavanger fra og med 1. januar 2018. (Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning får samme endringer i organisering og mandat.)

Finansieringen skjer over Universitetet i Stavangers budsjett og departementet forventer at de overførte midlene benyttes til å bidra til at barn, unge og voksne kan få en likeverdig og tilpasset opplæring av høy kvalitet i et inkluderende fellesskap.

Det nasjonale mandatet endres og blir for Lesesenteret:

- § Bidra til at barn, unge og voksne kan få en likeverdig og tilpasset opplæring av høy kvalitet i et inkluderende fellesskap.
- § Bidra til økt kvalitet i leseopplæringen – gjennom arbeid med språk, tekst og kommunikasjon i barnehagen og lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag i grunnopplæringen.
- § Aktuelle målgrupper for arbeidet er lærerutdanningene, skole- og barnehageeiere, ledere og ansatte i barnehager og skoler, PP-tjenesten.

*Lesesenteret har i dag ca. 60 ansatte. Dette kan variere noe avhengig av ekstern finansiering, stipendiater og lignende*

## Grunnlaget blir lagt

Spiren til det som skulle bli Lesesenteret er å finne i Stavanger lærerhøgskole (SLH) tidlig på 1980-tallet. SLH satset alt tidlig på 1980-tallet på å utvikle et sterkt spesialpedagogisk fagmiljø og fikk opprette to årsstudier, 1. avdeling og 2. avdeling i spesialpedagogikk. I 1987 fikk SLH også godkjent et hovedfag i spesialpedagogikk. Ved å tillat at flere ansatte kunne samle og koordinere sin forskningstid i en egen avdeling, ble grunnlaget lagt for FEI-avdelingen (Forskning, Etterutdanning, Informasjon). FEI-avdelingens første leder var Torleiv Høien.

I tillegg til leseforskingmiljøet rundt Torleif Høien var det også et fagmiljø som arbeidet med adferdsvansker rundt Erling Roland. Daværende rektor for SLH Sigmund Sunnanå sørget i 1988 for at disse to fagmiljøene fikk hver sin etasje i en tidligere anleggsbrakke på SLHs område. Dette var et viktig skritt i utviklingen av det spesialpedagogiske miljøet ved SLH og i 1989 opprettet Torleiv Høien Senter for leseforskning (SLF) med det formålet å drive forskning og forskningsformidling om lese- og skrivevansker og dysleksi.

Torleiv Høien hadde tidlig på 1980-tallet avlagt to doktorgrader innenfor dysleksiforskning og hadde gjennom hele 80-tallet vært aktiv med å bygge et bredt kontaktnett med internasjonale forskere på feltet. Spesielt samarbeidet med Ingvar Lundberg i Sverige ble viktig for Lesesenterets utvikling til langt ut på 1990-tallet. Nevnes må også samarbeidet med tunge fagmiljø i USA og Canada som la grunnlaget for den første forskningen i Norge omkring mulige anatomiske/biologiske årsaker til dysleksi. Viktig i denne forskningen var også samarbeidet med Sentralsykehuset i Rogaland som hadde en av Norges første magnettomografer. Det økonomiske grunnlaget ble sikret ved at Høien gjen-

nom sine kontakter med Rogalandspolitikere skaffet midler fra både Rogaland fylkeskommune og Universitetsfondet i Rogaland. I tillegg må nevnes at utenlandske selskaper i den nye oljeindustrien var interessert i å vise en bredere interesse for norsk samfunnsliv, og SLF fikk betydelige tilskudd til forskningsprosjekt og internasjonale konferanser.

Det neste viktige skrittet i utviklingen av SLF er knyttet til omorganiseringen av de statlige spesialskolene. Lov om spesialskoler fra 1951 ble integrert i Grunnskoleloven i 1976, men på slutten av på 1980-tallet var staten fortsatt ansvarlig for drift av over 30 spesialskoler med et budsjett på rundt en halv milliard kroner (en betydelig sum på 1980-tallet). Det viste seg også at halvparten av landets kommuner ikke hadde brukt de statlige spesialskolene i løpet av de ti siste årene og at elevgrunnlaget stort sett var spesialskolenes nærområder. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet nedsatte derfor en arbeidsgruppe som skulle utrede en omorganisering av de statlige spesialskolene. Utvalgets arbeid resulterte først i St.meld. nr. 54 (1989-90) *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov* og etter et regjeringsskifte i St.meld. nr. 35 (1990-91) *Tillegg til St.meld. nr. 54 (1989-90) Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*. Hovedkonklusjonen var at de statlige spesialskolene skulle nedlegges eller omdannes til kompetansesentre med utadrettet virksomhet. Etter behandlingen i Stortinget var grunnlaget lagt for Statped, den nye organisasjonen med ansvar for 13 landsdekkende og 7 regionale sentra. SLF ble i 1992 Statlig spesialpedagogisk senter for lesevansker og dysleksi. (SAF ble sammen med Lindøy spesialskole et spesialpedagogisk kompetansesenter for adferdsvansker.)

## **Sentrale oppgaver som Statlig spesialpedagogisk senter**

Som nasjonalt senter fulgte det også nye oppgaver i tilknytning til kompetansespredning, utviklingsarbeid og kompetanseoppbygging i samarbeid med kommuner og fylker. Eksempler er etterutdanning og utviklingsarbeid knyttet til begynneropplæring i lesing, den videre leseopplæring, organisering av spesialundervisning m.m. Kartleggingsprøvene i lesing dannet også grunnlaget for meget omfattende kurs- og konferansevirksomhet i samarbeid med kommuner og skoledirektører. Det ble organiserte nasjonale lesekonferanser og med overgangen til Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ble en årlig lesekonferanse en del av oppdraget. Disse konferansene arrangeres fortsatt i dag. På oppdrag fra Departementet og Utdanningsdirektoratet har Lesesenteret også arrangert nasjonale, nordiske og internasjonale konferanser.

## **Individrettet arbeid**

Individrettet arbeid var også ett nytt arbeidsområde som spesialpedagogisk senter. I likhet med de to andre kompetansesentrene med ansvar for lesevansker (Bredtvet og Eikelund) fikk SLF også ansvar for å yte tjenester i form av kartlegging/diagnostisering av enkeltindivider med omfattende dyslektiske vansker. Henvisninger til SLF kom stort sett fra PPT og representerte de mest kompliserte sakene hvor det lokale hjelpeapparatet opplevde at de kom til kort. Å gi individuell hjelp var en del av arbeidsoppdraget helt til Lesesenteret ble til Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

I det lange løp var dette arbeid som den lokale PP-tjenesten måtte ta hånd om, men den nære kontakten med praksisfeltet ga Lesesenteret nyttig spesialpedagogisk kunnskap om diagnostisering og utforming av tilrettelagt undervisning.

## **Kartleggingsprøvene**

I 1992 fikk SLF det første store oppdraget knyttet til utvikling av materiell. Oppdraget var å utvikle kartleggingsprøver i lesing for 1., 2. og 3. klasse og prøvene skulle være klare for bruk på landsbasis i 1994. Dette var nybrottsarbeid og brakte også SLF inn i en til dels opphetet debatt om testing. Løsningen ble prøver som vektlegger informasjon til læreren, informasjon som er nyttig i tilrettelegging av undervisningen og som gir skolene grunnlag for å organisere spesialundervisningen. Prøvene skulle ikke danne grunnlaget for rapportering til departement eller lokale skolemyndigheter, men hadde som formål er å finne de elevene som har problemer med lesing slik at de kunne få nødvendig hjelp. Bekymringsgrensen er satt ved de 15-20 % svakeste leserne. Prøvene identifiserer ikke de beste leserne, dvs. at prøvene har en takeffekt og ganske mange elever vil klare alle oppgavene. Sammen med prøvene er det også utarbeidet veiledningsmateriell som læreren kan bruke i planleggingen av hjelpen til elevene som sliter med lesing. Sammen med ferdigstillelsen av prøvene ble det også holdt kurs om gjennomføring og oppfølging av prøvene i alle fylker (bortsett fra Oslo som takket «nei»).

Kartleggingsprøvene ble godt mottatt i skolen og oppdraget ble forlenget med to år for også å utvikle kartleggingsprøver i lesing også for 5. og 8. klassetrinn. I forbindelse med Reform 97 kom 6-åringene inn i skolen, det ble ti års obligatorisk skolegang, og kartleggingsprøvene i lesing ble revidert og tilpasset den nye læreplanen. Lesesenteret har arbeidet med flere revisjoner av kartleggingsprøvene opp gjennom årene. Prøvene har vært i kontinuerlig bruk siden de ble tilgjengelige på 1990-tallet, og i dag er prøven på 3. trinn obligatorisk. Prøvene på 1. trinn er frivillige, men har skolen bestemt at de vil gjennomføre frivillige kartleg-

gingsprøver, er prøven obligatorisk for alle elevene på det aktuelle trinnet.

Utviklingen av kartleggingsprøver i lesing omfattet også utvikling av prøvene på samisk. Lesesenteret kunne en del om prøveutvikling, men ingen ting om samisk. Takket være et godt samarbeid med samiske utdanningsmyndigheter, de få dyktige samiske fagfolkene som fantes og entusiastiske lærere, ble prøvene i første omgang utviklet på nord-samisk, senere også på lule-samisk og sør-samisk. Utviklingen av de samiske prøvene la også grunnlaget for omfattende etterutdanning.

Kartleggingsprøvene i lesing ble raskt tatt i bruk på Island og det kom også en svensk oversettelse.

### **Voksnes leseferdigheter**

Mange forbinder Lesesenteret med skole og etter hver førskole men senteret har også hatt viktige oppgaver knyttet til voksnes lesing. Midt på 1990-tallet var senteret involvert i gjennomføringen av IALS (International Adult Literacy Survey) en undersøkelse av voksnes leseferdighet. I tillegg til leseferdigheter på forskjellige områder ble det foretatt intervjuer om utdanning, arbeidssituasjon og leseaktivitet. ALL (Adult Literacy and Life Skills Survey) var en videreføring av IALS og ble gjennomført på midten av 2000-tallet. Internasjonalt ansvarlig for IALS og ALL var OECD og Statistics Canada mens det i Norge var et samarbeidet mellom SSB (Statistisk sentralbyrå) og Lesesenteret.

### **PIRLS**

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) er en internasjonal undersøkelse av leseferdighet hos 10-åringer. Bak PIRLS står IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). PIRLS ble gjennomført første gang i 2001 og

gjennomføres hvert 5. år. Norge har deltatt i alle de fem undersøkelsene, sist i 2021. Antall land som deltar har økt for hver runde og i 2021 deltok 65 land. Undersøkelsen ble gjennomført digitalt og i Norge deltok 7724 elever i 5. klasse på 217 skoler. PIRLS er en trendstudie som ser på utviklingen av leseferdighet over tid. Prøvene inneholder en lik fordeling av litterære tekster og faktatekster og måler leseforståelse, dvs. evnen til å trekke ut mening fra forskjellige typer tekst. Elevene besvarer også et spørreskjema og foreldre, lærere og skoleledelse besvarer også forskjellige spørreskjema. Resultatene fra PIRLS gir derfor også viktig informasjon om hva som kan påvirke leseferdighet, for eksempel elevenes interesser, foreldrenes utdanning, lærerens utdanning og undervisningsopplegg og skolens økonomi og organisering m.m.. Lesesenteret har hatt ansvaret for gjennomføringen av PIRLS i Norge. Resultatene publiseres i en internasjonal rapport som IEA er ansvarlig for og Lesesenteret er ansvarlig for skrivingen av den nasjonale rapporten. PIRLS finansieres av Utdanningsdirektoratet og er det prosjektet som Lesesenteret har hatt lengst for direktoratet. Lesesenteret har også fått ansvaret for neste runde i PIRLS, og når den er gjennomført i 2026 kan man se tilbake på 25 års sammenhengende arbeid.

### **NORDLES**

Lesesenteret har gjennom årene også hatt oppgaver knyttet til satsningsområder i Departement og Utdanningsdirektorat. Eksempler er organisering og oppbygging av et nettverk av nordiske institusjoner som arbeidet med lesing og leseforskning (1993 -1998). Nettverket fikk navnet NORDLES og nettverket fortsatte å eksistere lenge etter at den 5-årige finansieringen opphørte. Initiativ og finansiering kom fra Nordisk Ministerråd.

## **Gi rom for lesing**

Gi rom for lesing var et program/rammeprosjekt/tiltaksplan som ble styrt av Utdanningsdirektoratet. Det ble lansert i 2003 og avsluttet i 2007.

Hovedmålene med tiltaksplanen var å:

- styrke leseferdighet og motivasjon for lesing hos barn og unge
- styrke lærernes kompetanse i leseopplæring, litteraturformidling og bruk av skolebibliotek
- øke bevisstheten om lesing som grunnlag for annen læring, kulturell kompetanse, livskvalitet, deltakelse i arbeidslivet og et demokratisk samfunn

Det var mange aktører i GRFL, og Lesesenteret hadde omfattende og varierte oppgaver i programmet. I tillegg til å ha deltatt i planleggingen av GRFL, var Lesesenteret også medlem av referansegruppen for prosjektet. Lesesenteret deltok også i nettverk og arbeidet med kompetanseutvikling og kurs. I strategiplanen til GRFL er Lesesenteret tillagt følgende roller og ansvar:

- samarbeide med Utdanningsdirektoratet om gjennomføring av *Gi rom for lesing!*
- initiere og samarbeide med regionale og lokale instanser om prosjekt
- gjennomføre og evaluere prosjekt for å stimulere til lesing
- organisere kurs og konferanser
- samarbeide med nettverkene for kompetanseutvikling for norsk og skolebibliotek lede og koordinere utvikling av arbeidsmåter og læringsstrategier i leseopplæringen i barnehage, grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring og lærerutdanning i Norge

SINTEF utarbeidet årlige evalueringer av framdriften i GRFL og en sluttrapport. Både underveisevalueringene og sluttrapporten ligger på Utdanningsdirektoratets hjemmeside.

## **Arbeid etter 2010**

### **På sporet – tidlige intensive tiltak**

På sporet er et intensivt tiltak for elever som står i fare for å utvikle vansker med lesing og skriving. Prosjektperioden er 2014 – 2019. Grunnlaget for På sporet er forskning som viser at elever som sliter med leseopplæringen står i fare for å få vansker med lesing senere i skoleløpet, og at elever med lesevansker har profitterer på tidlig hjelp. På sporet har utviklet verktøy og materiell som lærere kan ta i bruk for tidlige å kunne hjelpe elever som kan stå i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Det er viktig at elevene får hjelp før de selv opplever nederlag, lavere tiltro til egne ferdigheter og redusert motivasjon. På Sporet baserer seg derfor på at elevene blir identifisert tidlig i første klasse. Prosjektbeskrivelse, materiell, veiledninger og en App finnes på Lesesenterets hjemmeside.

### **Språkløyper**

Språkløyper er utviklet i 2016 – 2019 som en del av Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving. Målgrupper er lærere, barnehagelærere og ansatte i barnehagene som ønsker å utvikle sin kompetanse om språk, lesing og skriving. Kunnskapsdepartementet står bak strategien og Lesesenteret har i samarbeid med Skriventeret og Utdanningsdirektoratet ansvaret for gjennomføringen. I prosjektet er det laget kompetanseutviklingspakker som består av en rekke økter på 40–80 minutt med fagtekster, filmer, videoforelesinger, refleksjonsspørsmål og oppgaver til mellomarbeid. Barne-

hage, skole, team eller faggruppe kan velge mellom en rekke tema etter hvilke behov de har. Det er utviklet et nettsted som vedlikeholdes og hvor alle ressursene er tilgjengelige.

De prosjektene/oppgavene som er nevnt er valgt ut fordi de representerer sentrale oppgaver og langvarig og omfattende arbeid. For en mer fullstendig oversikt anbefales det et besøk på Lesesenterets hjemmeside hvor man vil finne rapporter, materiell og publikasjoner fra mange års arbeid.

## **Sentrale oppgaver som del av høgskole og universitet**

### **Universitetet i Stavanger blir til**

SLH satset alt tidlig på 1980-tallet på å utvikle et sterkt spesialpedagogisk fagmiljø. Parallelt med den faglige utbyggingen i SLH skjedde også oppbygging av Høgskolesenteret i Rogaland (HSR) og i 1987 ble det etablert en sivilingeniørutdanning. Tilknytningen til oljesektoren sikret både en sterk finansiell og faglig posisjon og det satte fart i planer om både doktorgradsutdanning og universitet. Veien fram til et universitet i Stavanger skulle imidlertid bli både lang og kronglete med motstand både fra de fire etablerte universitetene og sentrale rikspolitikere. På tross av motstanden lå de faglige og økonomiske forutsetningene til rette for at flere og flere av de ansatte ved HSR var klar for å gjennomføre doktorgradsstudier. De norske universitetene var lite interessert i et samarbeid, og løsningen ble et samarbeid med Universitetet i Aalborg. Norske veiledere, disputas i Stavanger med dekan fra Aalborg. Fra offisielt norsk hold ble danskene gjort oppmerksom på at dette var en provokasjon mot norsk utdanningspolitikk. Samarbeidet med Aalborg fortsatte imidlertid i

flere år, men med disputaser lagt til Danmark. Samtidig med uroen innen teknisk sektor ved HSR arbeidet SLF og SAF litt under radaren med sine doktorgradskandidater. Sentrene hadde vært flinke til å knytte kontakter til sterke utenlandske og norske fagmiljø, og veiledning og finansiering av stipendiater skjedde lokalt. Psykologisk fakultet ved Universitetet i Bergen ble en verdifull samarbeidspartner og disputasene foregikk i Bergen. Etter hvert ble det også til at dekanen ved fakultetet kom til Stavanger for å lede disputasene, en ordning som varte til et stykke inn på 2000-tallet.

I rikspolitikken skjedde det også en del ting, og Mjøsutvalget la fram Innstillingen NOU 2000:14 *Frihet under ansvar*. Nå skulle de bli mulig for høgskoler å søke om akkreditering som universitet hvis de fikk godkjent fire doktorgradsområder. Godkjenningen skulle Norsk organ for kvalitet i utdanning (NOKUT) stå for. HSR hadde doktorgradsrett i Petroleumsteknologi og Offshoreteknologi og Samfunnssikkerhet kom i 2003. SLF og SAF hadde flere tilsatte med doktorgrad og flere var underveis og det fjerde doktorgradsområdet ble Spesialpedagogikk. Vedtaket om at Stavanger skulle bli Norges 5. universitet ble fattet i statsråd 29. oktober 2004 og universitetet ble offisielt åpnet av Kongen 17. januar 2000.

### **Lesesenteret i høgskole og universitet**

Som nevnt innledningsvis hadde SLH alt undervisningstilbud i 1. og 2. avdeling spesialpedagogikk og et hovedfag i spesialpedagogikk på 1980-tallet SLF har hele tiden bidratt med undervisning og veiledning og Det gode samarbeidet mellom høgskolen/universitetet og SLF/Lesesenteret om bidrag i høgskolens/universitetets studieprogram har fortsatt i alle år. I dag bidrar Lesesenteret i undervisningen ved:



## **Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora**

- Master i spesialpedagogikk
- Grunnskolelærerutdanning (5-årig)
- PPU/PPU-Y
- Master i nordisk og lesevitenskap
- Barnehagelærerutdanning
- Doktorgradskurs

## **Videreutdanningstilbud**

- **Kompetanse for kvalitet (30 sp)**
  - Begynneropplæring
  - Andrespråkspedagogikk (forlenget)
  - Norsk 2, tekstarbeid i norskfaget (8-13)
- **Kompetanse for fremtidens barnehage (30 sp)**
  - Barns språk og språklæring (nettbasert)
  - Barns språk og språklæring (samlinger)
  - Spesialpedagogikk i barnehagen
- **Lærerspesialistordningen utfases**
  - Erfaringsbasert master for lærerspesialister
- **Videreutdanning, PPT (15 sp)**
  - Lese- og skrivevansker i sakkyndighetsarbeid
  - Barn med utviklingsmessige språkførstyrrelser
- **Begynneropplæring for lærerutdannere (fra 2024)**

## **Ekstern finansiering**

I tillegg har Lesesenteret hele tiden hatt mange eksternt finansierte prosjekt. Arbeidet med eksternt finansierte oppgaver fortsetter og en oversikt utarbeidet i anledning et besøk av Kunnskapsdepartementet i mai 2023 viser at Lesesenteret hadde 16 eksternt finansierte forsknings- og innovasjonsprosjekt, 9 støttet av Norges forskningsråd.

## **Senterledere**

Lesesenteret har hatt følgende ledere: Torleiv Høyen 1989 – 1996, Ingolv Austad 1996 – 2006, Ragnar Gees Solheim 2006 – 2010, Åse Kari Wagner Hansen 2010 – 2018, Kjersti Lundetræ 2018 - fortsatt

# Et skråblikk på de 30 første årene til de Spesialpedagogiske sentrene ved Universitetet i Stavanger; SAF (Senter for atferdsforskning) og SLF (Senter for leseforskning)

*Tale holdt i forbindelse med 30 årsmarkeringen i oktober 2019*

EGIL GABRIELSEN, dr.philos og tidligere dosent ved SLF

Jeg er blitt invitert til å gi det jeg har valgt å kalle et lite skråblikk på 30-årshistorien til det som fra starten av het SAF og SLF. I dag er navnene som kjent endret til henholdsvis Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Læringsmiljøsentret) og Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Lesesentret), men i fortsettelsen bruker jeg de opprinnelige forkortelsene SAF og SLF.

En detaljert 30-års historie innenfor den tildelte tidsrammen, er selvsagt umulig å få til, så jeg har valgt først å fokusere mest på de første, litt usikre årene av sentrenes liv. Dette valget kan for eksempel begrunnes med at når SAF og SLF nå runder 30 år, så betyr jo det flere av dere i salen fortsatt gikk i barnehage eller i grunnskolen da sentrene ble etablert i 1989. Og det var slett ikke gitt at sentrene skulle komme til å runde trettiårsdagen i den tilstand som vi i dag kan registrere. Mitt andre fokus vil være sentrenes rolle i etableringen av Norges 5. universitet i Stavanger

Det må også nevnes at jeg har fullført et yrkesliv først ved siden av sentrene (i Lærerutdanningen), og etter hvert innenfor ett av sentrene. Jeg var tilfeldig-

vis også medlem av det Regionale høgskolestyret for Rogaland i den perioden da sentrene ble etablert og senere etter årtusenskiftet i styret for Høgskolen i Stavanger da kampen for universitetsstatus var på det mest intense (i begge periodene som ansattrepresentant). Jeg regner med at dette er grunnen til at jeg har fått dette oppdraget.

Innledningsvis er det viktig å understreke at høyere utdanning (i hvert fall utenfor de fire etablerte Universitetene og de 6 vitenskapelige høgskolene) på 1980-tallet hadde et sterkt skolepreg. Lærerskolene ble riktignok til lærerhøgskoler ved lovendringen i 1973, men det tok tid å omstille seg.

Stavanger lærerhøgskole var blant de første som forsiktig begynte med mer enn undervisning. Litt utpå 1980-tallet ble FEI - avdelingen etablert, hvor F sto for Forskning, E for etterutdanning og I for informasjon. Mange ser på denne nyskapningen som spiren til de to sentrene som vi feirer i dag. Stavanger lærerhøgskole (SLH) hadde styrket sin utdanning i spesialpedagogikk; først med å etablere to linjer på det som den gang het 2. avdeling i spesialpedagogikk, og fra 1987 fikk SLH

også godkjent et av de første hovedfagene som ble lagt til en pedagogisk høgskole. Både Torleiv Høien, som var FEI avdelingens første leder, og Erling Roland var sentrale fagpersoner i det spesialpedagogiske miljøet, og det var disse to som ble gründere for hvert sitt senter.

Torleiv Høien kom utvilsomt best i gang med Senter for leseforskning. Han hadde allerede tidlig på 1980-tallet avlagt sine to doktorgrader innenfor dysleksiforskning, og hadde gjennom disse arbeidene etablert samarbeid med internasjonale forskere på feltet, hvor ikke minst Ingvar Lundberg i Sverige ble en sentral fagperson for SLF i mange år. Mange i salen er vel kjent med Høien/Lundberg-boken som er kommet i flere utgaver og noen husker sikkert også konferansene på Bryne hotell på 1980-tallet som ble en viktig nasjonal arena for styrking av leseforskningen med fokus på tiltak for elever med lese- og skrivevansker. Høien etablerte også tidlig et samarbeid med sentrale Rogalandspolitikere (Arne Rettedal, Bent Høie og Kjell Arholm). Dette sikret SLF tilgang til økonomiske midler fra Rogaland fylkeskommune og fra Universitetsfondet for Rogaland.

Erling Roland startet nok mer i motbakke. Styremedlemmene i SAF-stiftelsen hans hadde for det første ikke de samme sentrale politiske posisjonene som Høyre-politikerne nevnt foran. I tillegg var etableringen av Stiftelsen Atferdsforskning krevende rent økonomisk. Roland fikk aller nådigst plass i første etasje i den gamle og litt nedslitte brakken som var kjøpt inn fra Norwegian Contractors, under den klare forutsetning av at han selv måtte ta ansvar for nødvendig ombygging og dekke utgifter til strøm, renhold og telefon. I SAFs første årsrapport omtales «*en betydelig gjeldsbyrde til Stavanger lærerhøgskole*». SAF-medarbeiderne måtte de første par årene derfor være svært aktive på kurs- og foredragsfronten for å holde hodet over vannet. Men innsatsen var stor og samholdet i kollegiet var sterkt og

allerede etter et par år lysnet det, før det dukket opp en ny utfordring.

Stortinget hadde allerede i 1976 integrert Lov om spesialskoler (fra 1951) inn i Grunnskoleloven, men det var først på 1990-tallet at det ble skikkelig fart i planene om å legge ned de mange spesialskolene rundt om i landet. De to sentrene på Ullandhaug var interessante i departementets omorganiseringsplaner, og både Høien og Roland var i Oslo for å delta i drøftinger i den forbindelsen. Lesesenterets status som Nasjonalt kompetansesenter var det vel aldri tvil om, men SAF ble etter mye fram og tilbake **ikke** foreslått til en slik status i den endelige Stortingsmeldingen fra Departementet.

Det var Rogalandsrepresentanten fra Fremskrittspartiet, nå nylig avdøde Jan Simonsen, som «reddet» SAF. Han var i utgangspunktet imot å legge ned spesialskolene for elever med atferdsvansker, og klarte å få stortingsflertallet med seg på en løsning hvor den mer enn 100 år gamle spesialskolen for det som ved opprettelsen i 1887 ble omtalt som «*vanartede og fordervede gutter*», Lindøy, skulle integreres med SAF. Erling Roland kunne i første omgang glede seg der han satt på tilhørerbenken i Stortinget.

Kombinasjonen Lindøy/SAF viste seg, kanskje ikke overraskende, å være et ytterst skjørt prosjekt. Ganske snart ble de kulturelle og faglige forskjellene mellom en spesialskoletradisjon og en akademisk forskningsbasert enhet åpenbare. Når så ledelsen ved Stavanger lærerhøgskole kom med forslag om at SAF kunne flytte fysisk til *Lindøynå*, så gikk alarmen. Senterleder Roland må ha anvendt sine strategiske ferdigheter meget godt da han fikk et enstemmig styre i Lindøy/SAF-enheten til å anbefale departementet om å avvikle den nyetablerte samarbeidsmodellen. Og raskt ble også SAF gitt status som et nasjonalt spesialpedagogisk kompetansesenter. De fikk også midler til nye, fine

lokaler et par kilometer unna Universitetsområdet på Ullandhaug. Der ble de, som mange vet, værende i 12 år; fysisk langt unna de stridighetene som etter hvert dukket opp på Universitetsområdet. Lindøy ble lagt ned som statlig spesialscole og overført til det fylkeskommunale barnevernet. Det var ikke flaggheising på Lindøy den dagen dette ble bestemt.

### **Det andre temaet mitt er sentrenes rolle i universitetsbyggingen i Stavanger.**

Stavanger-regionen gjorde allerede tidlig på 1960-tallet vedtak om at området vest for Ullandhaugtårnet skulle være stedet for regionens fremtidige universitet. Det var utvilsomt ganske framsynt i en by som på den tiden var preget av økonomiske nedgangstider. Det gikk da også mer enn 10 år før det første bygget, i dag *Hagbard Lines hus*, sto klart til å huse Stavanger lærerhøgskole (1972). Kort etter ble også det første bygget til Rogaland Distrikthøgskole tatt i bruk på det som allerede ble omtalt som Universitetsområdet.

Det var **først** i 1985, etter fusjonen av Rogaland Distrikthøgskole og Stavanger Ingeniørhøgskole som ble til Høgskolesenteret i Rogaland (HSR), at det ble litt mer fart i planene om å få universitetsstatus i Stavanger. Pådrivere var utvilsomt HSR som ikke minst gjennom sine studietilbud knyttet til oljerelatert virksomhet hadde sikret seg en sterk faglig og finansiell posisjon. Distrikthøgskolene, som ble etablert i 1969, hadde vært flinke til å sikre fagpersonalet rett til forskningstid, på en helt annen måte enn andre høyskoler. Da HSR etter mye strid med både Det norske Universitetsråd og departementet fikk etablere sin sivilingeniørutdanning i 1987, proklamerte daværende rektor, Svein Skjæveland, at det neste skritt måtte være doktorgradsutdanning på fagområdet og at Høgskolesenteret i Rogaland skulle bli Norges 5. universitet. (Eriksen, 2006)

### **Så lett var det nok ikke.**

Innspillet fra Høgskolesenteret var klart i utakt med den enstemmige innstillingen fra Universitets- og høyskoleutvalget som ble levert i 1988. Professor Gudmund Hernes hadde vært utvalgets leder, og det hører med til historien at Kjell Arholm (som både har fått en bygning og en gate oppkalt etter seg på Ullandhaug) var nestleder i dette Hernes-utvalget.

NOU 28-1988: *Med viten og vilje* var tydelig i sine konklusjoner:

- Norge hadde med stort og smått 209 høyere utdanningsinstitusjoner (mange var private). Antallet måtte ned: «Vi kan ikke ha en høyskole på hvert et nes» ble et kjent Hernes-sitat
- Og kanskje aller viktigst: Norge skulle ikke ha flere universiteter. Innstillingen fra Hernes-utvalget var enstemmig på dette punktet, og fikk senere også Stortingets støtte.

Gudmund Hernes overtok som Kirke-, utdannings- og forskningsminister høsten 1990 i Harlem Brundtlands tredje regjering. Han ble kjent for sin reformiver og store gjennomføringskraft; det er nok å nevne 1994-reformen som ga rett til videregående utdanning for alle, 1997-reformen i Grunnskolen (skolestart for 6-åringer). Men reformen i høyere utdanning ble nok det gjeveste for ministeren; nå fikk han lede arbeidet med gjennomføringen av forslagene til det foran nevnte Hernes-utvalget. Det endte opp med at 98 statlige høyskoler ble til 26 fra 01.08.1994.

Prosessen rundt de foreslåtte høyskolefusjonene skapte veldig strid i Rogaland. Det ble også flere «kollisjoner» mellom Høgskolesenteret og statsråd Hernes på begynnelsen av 90-tallet. Den første kollisjonen gjaldt tildeling av doktorgrader. Opprettelsen av Forskerakademiet Høgskolesenteret/Rogalandforskning

ga grunnlag for at mange ansatte, spesielt ved HSR, etter hvert fikk midler til å gjennomføre doktorgradsstudier. Da trengte man en samarbeidspartner med rett til å tildele doktorgrader, men norske universiteter var i utgangspunktet ikke så veldig interessert i å samarbeide med Stavanger. Løsningen ble derfor et samarbeid med Universitetet i Aalborg. Dette frustrerte statsråd Hernes; ikke bare ble doktorgradsutdanningen gjennomført i Stavanger med norske veiledere, men den første disputasen ble også lagt til Stavanger, riktignok under ledelse av dekanen fra Ålborg. Hernes sendte et brev til sin danske kollega Bertil Haarder og mente at dette var en klar provokasjon mot norsk utdanningspolitikk. Etter dette fortsatte Ålborgsamarbeidet i flere år, men disputasene ble flyttet til Danmark.

Det neste stridsområde gjaldt høgskolefusjonen. Statsråd Hernes sitt forslag var i utgangspunktet at det skulle være **en høgskole** i Rogaland. HSR kjempet imot; de ville ha tre: en i Haugesund, Høgskolesenteret og den siste skulle være en samling av de resterende høgskolene i Stavanger (hvis de ville) (Eriksen, 2006).

Tidlig ble det klart at Haugesund fryktet for Stavangerdominansen; Haugesund ville heller samarbeide med Stord. Dette fikk støtte av Hernes, og resulterte i den eneste av de nye 26 høgskolene som ble etablert tvers av fylkesgrenser.

Striden førte til at alle rektorene fra høgskolene i Stavanger ble innkalt til møte i Departementet sommeren 1993, hvor daværende rektor Skjæveland fra HSR fortsatte å tale statsråden midt imot. Hernes svarte etter kort tid via en kongelig resolusjon som ga styringen til Det regionale Høgskolestyret for Rogaland: HSR og de øvrige høgskolene i Stavanger ble dermed satt under administrasjon ett år før høgskolefusjonen i Norge ble satt i verk fra august 1994.

Og striden sluttet ikke der. Da de 26 nye høgskolene

fikk oppnevnt sine styrever, så var det bare Høgskolen i Gjøvik (som ønsket det) og Høgskolen i Stavanger som fikk eksternt styreflertall. Hernes tok tydeligvis ingen sjanser med «opprørerne» i Stavanger. Det sier også litt om «stemningen» at det departementsoppnevnte styret i sitt første møte vedtok at møtene deres skulle gå for lukkede dører.

Hva så med sentrene i denne turbulente tiden? Det er vel riktig å si at de gikk litt under radaren. De hadde jo fått sin status som Statlige spesialpedagogiske sentre i 1992, og med det, mange nasjonale oppgaver i tillegg til undervisningsoppgavene innenfor det spesialpedagogiske feltet ved lærerutdanningen i Stavanger.

Begge sentrene var også for lengst ute av de brakene de var tildelt i nærheten av Hagbard Line-huset; SAF som nevnt på Auglendsmyrå og SLF i det nye Arne Rettedals hus. Det førte nok til en del surmuling fra Lærerhøgskolens side blant annet fordi mange fagpersoner fra lærerutdanningen ble «plukket» til sentrene. For det er nok riktig å si at det i en oppbygningsperiode var vanlig «å bli kallet» til en jobb ved SAF og SLF; klart i utakt med de formelle utlysings- og tilsettingsprosedyrene. Skuffelsen ble også forsterket av at Hernes flyttet fire fagområder fra avdeling for lærerutdanning over til en avdeling ved HSR; en endring som mange mente var en svekkelse av lærerutdanningene i Stavanger.

Sentrene ble formelt knyttet til Høgskolen i Stavanger fra 1.01.95 og var direkte underlagt det nye Høgskolestyret i Rogaland, samtidig som de var knyttet til det nasjonale styret for spesialpedagogiske sentre. Fra da av hadde sentrene egne kapitler på statsbudsjettet og hadde i 1995 åtte stillinger ved SAF og tolv ved SLF.

Både Høien og Roland var flinke til å knytte kontakter med eksterne fagpersoner, og fikk på den måten også etablert samarbeid med både norske og utenland-

ske institusjoner. Veiledning og finansiering av stipendiater ved sentrene ble i utgangspunktet ordnet og finansiert lokalt, men en måtte fortsatt sikre seg avtaler med institusjoner som hadde doktorgradsrett. Psykologisk fakultet ved Universitetet i Bergen ble mye brukt til sentrenes disputaser like før og etter årtusenskiftet. Artikkelforfatteren var selv med på et slikt opplegg og var i utgangspunktet imponert over hvor godt vi ble tatt imot ved UiB. Ikke bare fikk vi låne rom og en dekan til å lede prøveforelesninger og disputas, men opplevde også en flott mottakelse i etterkant. Først etterpå fikk jeg vite at UiB mottok nærmere en halv million kroner fra Staten for sitt viktige, men likevel meget beskjedne bidrag.

I årene etter at fusjonsbølgene hadde lagt seg fortsatte kampen for et universitet, men nå mer i det stille for ikke å provosere departementet og de etablerte universitetene. Høsten 1996 skjedde det overraskende **ting på det rikspolitiske plan**. Gro Harlem Brundtland overlot som kjent statsministerposten i Arbeiderpartiets mindretallsregjering til Torbjørn Jagland. Jagland stilte ved innledningen til stortingsvalgekampen i 1997 et merkelig ultimatum: hvis ikke AP fikk minst like stor oppslutning (36,9 %) som fire år tidligere, så ville ikke Arbeiderpartiet ta regjeringsansvaret videre. Og det utrolige skjedde: AP fikk 35,0 prosent og Jagland abdiserte, til manges overraskelse. En borgerlig mindretallsregjering fra V, Sp. og Krf (og uten FrP og Høyre) ble som kjent resultatet og de fikk fortsette i nesten 2,5 år. Dette ble et skifte som etter hvert skulle vise seg å åpne muligheter for nye regler for etablering av nye universiteter.

Jon Lilletun ble utnevnt til Kunnskapsminister (med Svein Helgesen fra Rogaland som statssekretær). Denne statsråden var langt mer positivt innstilt til høgskolene enn politikere i de såkalte styringspartiene

Arbeiderpartiet og Høyre, og etter kort tid satte han ned et nytt utvalg til å se på organiseringen av høyere utdanning. Utvalget ble ledet av tidligere rektor ved Universitetet i Tromsø, Ole Danbolt Mjøs. Mjøs-utvalget trosset motstanden fra politisk hold og fra de fire etablerte universitetene da de la fram Innstillingen NOU 2000:14: *Frihet med ansvar*.

Kort fortalt, så ble det her åpnet for at høgskoler kunne søke om akkreditering som universitet hvis de fikk godkjent fire bærekraftige doktorgradsområder av det nyopprettede organet, NOKUT (Norsk Organ for Kvalitet i Utdanning), og i tillegg fikk sitt Kvalitetssikringssystem godkjent. Begge deler skulle vurderes av eksterne utvalg.

Dette inspirerte selvsagt arbeidet i Stavanger; nå kunne man mer åpent «blankpusse» universitetsplanene. Vi fikk raskt mange «Universitetsbyggere» som gikk rundt i svarte gensere med dette slagordet, og samlet inn penger til doktorgradskvalifisering og til nye bygg på Universitetsområdet. SAF og SLF passet perfekt inn i disse planene med spesialpedagogikk som ett av de fire nødvendige doktorgradsområdene. Begge sentrene hadde flere tilsatte som hadde disputert og flere var underveis. To utdanninger ved HSR hadde fått doktorgradsrett allerede i 1999: Petroleumsteknologi og Offshoreteknologi og det tredje ble godkjent i 2003: Samfunnsikkerhet.

Resten av historien er velkjent for de fleste i salen: 29. oktober er årsfestdag på UiS fordi det var den dagen i 2004 at det i statsråd ble bestemt at UiS skulle bli Norges 5. universitet. Daværende statsminister, Kjell Magne Bondevik og Utdanningsminister Kristin Clemet tok selv turen til Stavanger for å informere om beslutningen. Norges 5. universitet ble offisielt åpnet av Kongen 17. januar 2005.

Det hører også med til historien at SLF i januar

2004 fikk status som det første nasjonale senter på utdanningsområdet: Nasjonal senter for leseopplæring og leseforskning. Læringsmiljøet fikk en slik status (sammen med Lillegården spesialscole i Porsgrunn) i 2013.

Torleiv Høyen og Erling Roland har fått sin velfortjente omtale i mitt innlegg; de var utvilsomt gründerne i etableringen og den suksessrike utviklingen av sentrene som i dag har rundt 150 tilsatte. Og de sørget etter hvert også for dugandes og viktige etterfølgere:

SAF: Unni Vere Midhassel fra 2007 og nå Jostein Nordaker

SLF: Ingolv Austad fra 1996 – 2006, Ragnar Gees Solheim 2006-2010, Åse Kari Wagner Hansen 2010 - 2018 og nå Kjersti Lundetræ.

## **Referanser:**

Eriksen, E.L. (2006): Fra høgskole til universitet. Universitetet i Stavanger blir til. Wigestrands forlag.

Lov om lærerutdanning (1973)

NOU 28-1988: Med viten og vilje : innstilling fra Universitets- og høyskoleutvalget



# Kort omtale av forfattarane

**Egil Gabrielsen**, (f. 1948). Lærerutdanning fra Stavanger lærerskole 1971, Cand. Paed. fra Universitetet i Oslo og Dr.philos. fra Universitetet i Bergen. Har vært forskningsassistent ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, skolepsykolog i Oslo, høgskolelektor i pedagogikk og undervisningsleder ved Stavanger lærerhøgskole. Prorektor ved Universitetet i Stavanger 2007–2011. Har vært universitetslektor/førstelektor/førstemanuensis ved Lesesenteret, og dosent ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Leder av Forskerforbundets forening for lærerutdanning 1994 – 1996.

**Tom Hetland**, (f. 1954). Cand. philol. fra Universitetet i Bergen med faga historie, russisk og nordisk. Tilsett i Stavanger Aftenblad sidan 1986, i perioden 2002 – 2011 som sjefredaktør. Har også vore kommentator i avisa.

**Tarald Oma**, (f.1940). I tillegg til folkeskule har han framhaldsskule, folkehøgskule og landbruksskule. Tok over slektsgarden på Oma i 1970. Garden har vore i slekta sidan 1775. Har utvida garden frå 25 til 50 mjølkekyr, og har nydyrka 200 dekar jord. Var aktiv i fleire ungdomsorganisasjonar som lokallagsleiar. Var nestleiar i Senterungdommen på landsplan i 4 år. Leiar i Time Bondelag, sat i Time kommunestyre i fleire periodar. Var styreleiar og seinare dagleg leiar for Vaksenopplæringsforbundet i Rogaland. Er nå leiar i Time Historielag og Norsk Migrasjonsforum. Er stadig aktiv på Facebook med forteljingar om gardsdrift på Jæren før og nå.

**Erling Roland**, (f.1949). Lærerutdanning og videreutdanning i musikk, hovedfag i pedagogikk, grunnfag i sosiologi og mellomfag i pedagogikk, doktorgrad i pedagogisk psykologi. Lærer i grunnskolen, pedagogisk-psykologisk rådgiver, lektor i pedagogikk. Har fra 1981 vært tilsa ved Stavanger lærerhøgskole/Høgskolen i Stavanger/Universitetet i Stavanger. Leder for Senter for atferdsforskning 1989– 2007. Professor i pedagogisk psykologi fra 2002. Har skrevet en rekke bøker og artikler spesielt om mobbing, men også om andre fagtema.

**Ragnar Gees Solheim**, (f. 1943). Embetsstudium i psykologi, Cand. Psychol. Ved Universitetet i Oslo 1972. Skolepsykolog i Stavanger kommune 1972 – 1977 med halvparten av arbeidstiden ved Ramsvik spesialskole. Leder for Pedagogisk psykologisk rådgivningskontor i Stavanger 1977 – 1992. Hadde to permisjoner fra lederstillingen for PPR: Den ene for å være høgskolelektor ved Sosialhøgskolen i Stavanger 1979 – 1980. Den andre for å være prosjektmedarbeider i Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet i 1990 for å arbeide med St.meld. 54 (89-90) og St.meld. 35 (90-91). Prosjektleder, avdelingsleder, områdeleder ved Lesesenteret 1992 – 2006. Senterleder ved Lesesenteret 2006 – 2010. Ansvarlig for PIRLS 2011 i halv stilling og 50 % pensjonist 2010 – 2013. I tillegg til arbeidet ved Lesesenteret har han også hatt undervisning i spesialpedagogikk og veiledning av masteropp-gaver i spesialpedagogikk.

**Karl Jan Solstad**, (f. 1936), dr. philos., er seniorforskar ved Nordlandsforsking. Han har vore lærar i grunnskulen og ved høgskule og universitet, seinast som professor ved Universitet i Tromsø, før han i 15 år var skule-/utdanningsdirektør i Nordland. Frå 1999 har han vore knytt til Nordlandsforsking. Som forskar har han særleg vore opptatt av det likeverdige skuletilbodet i rurale område. Han har skrive fleire bøker om dette emnet, mellom anna *Equity at Risk* (Universitetsforlaget 1997) og *Bygdeskulen i velstands-Noreg* (Oplandske Bokforlag 2009), og ei rad bokkapittel og artiklar, som *Rural Education in a Globalized World – The Cases of Norway and Finland*, saman med finske Gunilla Karlberg-Granlund (IAP 2020).

**Sigmund Sunnanå**, (f. 1932). Lærarutdanning ved Stord lærarskule 1956. Magistergrad i pedagogikk ved Universitetet i Oslo 1962. Lærar i folke- og framhaldsskulen i Hetland kommune 1956 – 1962. Lektor i pedagogikk ved Stord lærarskule 1962 – 1966. Konsulent/dagleg leiar i Lærarutdanningsrådets sekretariat 1966 – 1973. Formann i Lærarutdanningsrådet 1975 – 1980. Rektor ved Stavanger lærarhøgskole 1973 – 1989. Skuleledirektør/utdanningsdirektør i Rogaland 1989 – 2002. Har skrive artiklar i bøker og tidsskrift og innlegg i aviser. Redaktør av Skolehistorisk Årbok for Rogaland.

# Årsmelding

## for Skolemuseumslaget i Rogaland 2022

Årsmøtet for skolemuseumslaget i 2022 blei halde 31.mars på Stavanger Museum. 8 personar møtte. Årsmelding og rekneskap for 2021 blei lesne opp og godkjende.

Valet fekk følgjande utfall:

Leiar: Sigmund Sunnanå.

Kasserar: Marta Gudmestad.

Andre styremedlemmer: Ellinor Bryne, Ketil Knutsen, Tor Ytre-Arne.

Varamedlem: Dan Dyrli Daatland.

Revisor: Kåre Tysland.

Redaksjonsnemnd: Sigmund Sunnanå, Marta Gudmestad, Ellinor Bryne, Ketil Knutsen, Tor Ytre-Arne, Dan Dyrli Daatland.

Årsmøtet starta med at Hege Stormark orienterte om verksemda ved Skolemuseet.

Styret har hatt 2 møte. Styret har arbeidd vidare med å utvikla heimesida for skolemuseumslaget. Artiklar frå arkivet er samla i ei digital årbok for 2022 med tema: *Skole og lærarutdanning*. På heimesida ligg nå 10 skolehistoriske årbøker + artiklar i arkivet. Statistikken viser at heimesida i 2022 hadde 13 410 besøk.

Adressa til heimesida er [www.skolehistorie.no](http://www.skolehistorie.no).

Skolemuseumslaget hadde i 2022 105 adresser på medlemslista. Dette er 8 færre adresser enn i 2021(utmeldingar/dødsfall) Skolane i Stavanger og Sola har vi stroke frå lista. Laget har fått ein ny medlem. Brev om innbetaling av årskontingenten blei sendt til 89 medlemmer 4.11.2022. 61 av medlemmene fekk brevet digitalt, 28 av medlemmene fekk brevet sendt i posten. Ved årsskiftet hadde 44 medlemmer betalt.

Laget fekk i 2022 eit tilskot frå Utdanningsforbundet på kr 5000.- til drift av heimesida. Fordi ikkje alle medlemmer har e-post, vil framleis korrespondanse pr. post vera nødvendig.

Stavanger 28.02.2023

*Sigmund Sunnanå*

# SKOLEMUSEUMSLAGET FOR ROGALAND

## REGNSKAP FOR 2022

### INNTEKTER :

|                             |           |
|-----------------------------|-----------|
| SR – BANK 31.12.2021        | 31.041.10 |
| KONTINGENT                  | 8.800.00  |
| BIDRA , Utdanningsforbundet | 5.000.00  |
| INNSKUDD fra kasse          | 200.00    |
|                             | -----     |
|                             | 45.041.10 |
|                             | -----     |

### UTGIFTER :

|                         |           |
|-------------------------|-----------|
| WEBSITE og ÅRBOK        | 20.000.00 |
| PORTO – KONTORREKVISITA | 1.117.80  |
| VELFERDSTILTAK          | 664.73    |
| BANKTJENESTER           | 6.00      |
|                         | -----     |
|                         | 21.788.53 |
|                         | -----     |

### BEHOLDNING 31.12.2022

|                    |           |
|--------------------|-----------|
| INNTEKTER          | 45.041.10 |
| UTGIFTER           | 21.788.53 |
|                    | -----     |
| INNSKUDD , SR-BANK | 23.252.57 |
|                    | -----     |

STAVANGER 17.02.2023

*Marta Gudmestad*  
kasserer

**Skolemuseumslaget har adresse:**

Skolemuseumslaget for Rogaland  
v/Marta Gudmestad,  
Lyngvollveien 7, 4017 Stavanger.  
Tlf. 51 58 84 05 / 913 50 806  
Kontonr.: 3201.13.54792

Leiar av styret, Sigmund Sunnanå,  
Øvre Stokkav. 44, 4023 Stavnger.  
Tlf. 51 56 03 20 / 971 91 891.



*Kjell A. Jensen*

- Koffer ska du slutta her på skolen,  
  rektor?
- Fordi eg e så gammale.
- Ja, eg vett det.

**SKOLEMUSEUMSLAGET I ROGALAND**  
**skolehistorie.no**