

SKOLEHISTORISK ÅRBOK for Rogaland 2009

Redaktør:

Sigmund Sunnanå

Redaksjonsnemnd:

Kjell Espedal, Ketil Knutsen,
Jan Selvikvåg og Hege Stormark

26. årgang

Tema:

Læremiddel i skolen

UTGITT AV

SKOLEMUSEUMSLAGET i ROGALAND

STAVANGER 2009

© Skolemuseumslaget i Rogaland – 2009

Grafisk produksjon: Omega Trykk

Biletredaktør: Kjell Espedal

Omslagsbilete: Globus frå omgangsskulestova, Vestlandske skolemuseum, (sjå side 21). Foto: Jan Selvikvåg

ISSN 0801-2520

Innhald

Forord	5	Lærebokstrid i 5 akter	72
Læremidler i noen sentrale skolefag	7	<i>Av Kjell Espedal</i>	
<i>Av Kjell A. Jensen</i>		Kunnskap fra flere kilder	79
Læremidler i naturfag, fysikk og matematikk	20	<i>Av Kjell A. Jensen</i>	
<i>Av Jan Selvikvåg</i>		Kort omtale av forfattarane	89
Læremiddel i fremmedspråk i et historisk perspektiv	30	Vedlegg	
<i>Av Anne-Brit Fenner og Geir Nordal-Pedersen</i>		Rapport fra det 13. internasjonale skolemuseumsymposiet	91
Audio - visuelle læremidler	40	<i>Av Hege Stormark</i>	
<i>Av Reidar Thorsvik og Bernt T. Malde</i>		<i>Skolemuseumslaget i Rogaland:</i>	
Naturen – en stor ressurs for skolene	47	Årsmelding 2008	93
<i>Av Sigurd Aartun</i>		Rekneskap 2008	94
Norsklærer med digitalt grensesnitt	52	Vedtekter	95
<i>Av Leif Harboe</i>			
Lærebøker i kristendomskunnskap (KRL og RLE) og en elevs, lærers og lærebokforfatters møter	55		
<i>Av Petter A. Haug</i>			
Intervju med Kari Bech om læreboka som læremiddel	66		
<i>Av Sigmund Sunnanå</i>			

Forord

Læremiddel er tema for denne årboka. I Mønsterplanen frå 1974 er læremiddel definert som «alt det utstyr og materiell som blir brukt av lærar og elev i samband med undervisning og læring», side 55. I Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen frå 1997 står det at «Læremiddel omfattar tekstar, lyd og bilete, IT - relaterte læremiddel og lærebøker som er produserte for å ta seg av bestemte opplæringsmål. Det kan og vere materiell som opphavleg har andre formål, som til dømes avisartiklar, spelefilmar eller skjønnlitteratur. Læremidla skal vere motiverande og aktiviserande og medverke til at elevane utviklar gode arbeidsvanar. Dei skal vere til hjelp i sjølvstendig arbeid og i samvirke mellom elevane. Læremidla skal ta omsyn til variert og tilrettelagt opplæring og må veljast ut frå det. Elevar med særlege behov treng læremiddel som tek omsyn til føresetnadene deira», side 78.

Dei fleste læremiddel har ein supplerande funksjon, dei kompletterer og støttar opp om det lærestoffet elevane arbeider med. I det praktiske læringsarbeidet må det derfor vere samsvar mellom lærestoff, læremiddel og arbeidsmåtar. Behovet for læremiddel vil såleis variere etter undervisningsopplegg, læringssituasjon og dei resultat ein vil oppnå.

Læremidla skal gjere det lettare for elevane å til-eigna seg kunnskap og dugleik og hjelpe til med å skape den motivering og stimulans som trengst for å engasjere og aktivisere elevane i læringsarbeidet. Ut frå dei føremål læremidla skal tene, kan somme lære-

middel vere laga for å instruere, informere, illustrere eller innprente lærestoff. Andre kan ha til oppgåve å presentere nytt stoff eller spørsmål som elevane skal arbeide vidare med.

I denne årboka er det artiklar om læremiddel som har vore eller som er i bruk i skolen i dag. I fleire av artiklane ser ein på læremiddel i ulike fag. Andre artiklar handlar om meir generelle læremiddel som gjeld fleire fag og arbeidsområde, til dømes lærebøker, audiovisuelle læremiddel, digitale læremiddel, veggtafle og skolebibliotek. Det er også ein artikkel som viser at val av læremiddel kan skape strid om kva for verdiar som skal prege skolen.

Denne årboka har ikkje hatt som mål å skrive om alle læremiddel som har vore eller er i bruk i opplæringa. Dette ville vore ei altfor omfattande oppgåve. I tillegg til dei meir «offisielle» læremidla som er i handelen, har dessutan både lærarar og elevar gjennom tidene vore både kreative og flinke til å lage sine egne læremiddel for spesielle føremål. Slike læremiddel kan i mange tilfelle vere viktigare i opplæringa for elevar/ klassar dei er laga for enn læremiddel laga av profesjonelle læremiddelprodusentar.

Redaksjonsnemnda takkar alle som har skrive artiklar og vore med på å få årboka i stand. Vi vonar at artiklane vil vere av interesse.

Stavanger, november 2009,

Sigmund Sunnanå

Læremidler i noen sentrale skolefag

Av Kjell A. Jensen

Store forandringer

Det er mitt inntrykk at de læremidler som brukes, og som har vært i bruk i skolen gjennom årene, har hatt relativt kort brukstid, hvis jeg ser bort fra veggtafla som nærmest er «udødelig.» Når jeg tenker tilbake på de læremidler som ble brukt den gang jeg selv gikk på skolen og på de læremidler som jeg selv brukte i skolen i nærmere 40 år, så er det få av disse som er i bruk i skolen i dag.

Men tar vi en tur ut til fjellhallene på Åmøy der Vestlandske Skolemuseum har sitt magasin for læremidler, så vil vi kunne finne eksempler på mange av de gamle læremidlene.

Det kan synes som de fleste læremidlene har gjennomgått en voldsom forandring på få år og fulgt utviklingen som ellers i samfunnet.

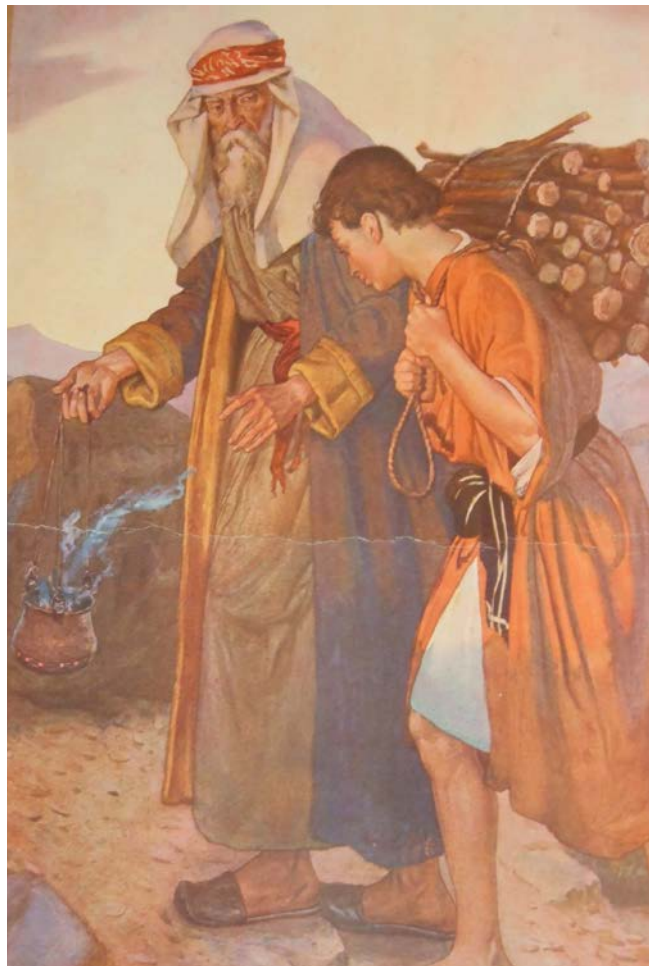
Med læremidler forstår vi alle konkrete gjenstander som brukes for at elevene lettere skal lære. Ordet brukes synonymt med undervisningsmateriell.

Bibelske plansjer

I gamle dager hadde lærerne få hjelpemidler når de skulle undervise. Det fantes nesten ikke bilder i lærebøkene, bare noen få tegninger her og der.

Men etterhvert tok skolene i bruk store bilder eller plansjer i undervisningen. Disse skulle gjøre det lettere

Abraham vil ofre Isak. Dette var en av plansjene som mange lærere ikke ønsket vise barna.



og mer levende for elevene å forstå det læreren fortalte, og det elevene leste om i lærebøkene.

Etterhvert kom det plansjer som passet i mange skolefag. Men det var særlig i religionsundervisningen at plansjene kom til å bety mye.

De gamle plansjene er nok ikke så mye i bruk i skolene nå lenger.

Ved enkelte små skoler ble plansjene gjerne oppbevart i en kasse i klasserommet, og da hendte det at elevene lurte seg til å titte oppi kassen. I kassen fantes det ofte plansjer som læreren ikke ønsket vise fram for elevene fordi de inneholdt så sterke motiver at læreren var redd for at elevene skulle bli skremt om de fikk se dem. Dette gjaldt særlig plansjer fra bibelhistorien som handlet om: Synfddfloden, Abraham ofrer Isak og Utdrivelsen fra Egypt.

Ved større skoler ble gjerne plansjene oppbevart i felles materialrom der barna ikke hadde adgang.

Når læreren kom til klasserommet med en plansje, var barna ofte svært nysgjerrige på hva plansjen forestilte. Men av pedagogiske grunner ønsket ikke læreren å røpe dette før ut i timen når det passet inn i lærerens pedagogiske opplegg for undervisningen. Noen ganger hendte det at kvinnelige lærere fant på å gjemme plansjene inne i sine side og vide skjorter som de den gang gikk i.

Plansjene med motiv fra bibelhistorien gjorde ofte sterke inntrykk på barna.

Disse fremstilte gjerne tiden før Jesus levde og tiden da Jesus levde her på jorda. Gjennom bildene fikk barna inntrykk av hvordan menneskene den gang så ut, hvordan de gikk kledd, hvordan de bodde og hvordan landet så ut.

Eldre mennesker i dag husker kanskje særlig plansjene med motiver fra Det gamle testamentet fordi disse fremstilte sterke og dramatiske fortellinger fra Bibelen.

Vestlandske Skolemuseum har i dag en stor samling gamle bibelske plansjer. Mange av disse er gjengitt i en egen bok, *Det største underet*, som ble gitt ut i forbindelse med en utstilling i Hillevåg kirke år 2000.

Kilde:

Lars Beite: *Det gamle skolehuset. Skolehistorisk årbok for Rog.* 1987

Elin Trollerud. *Det største underet.* Mosaikk forlag, Stavanger 2000.

Norsk

Det var først og fremst lesebøkene som dominerte læremidlene i norsk. Rett nok laget den enkelte lærer selv en del plansjer med huskereglene til elevene. I tillegg til lesebøkene fikk elevene gjerne små hefter om rettskrivning og små grammatikkhefter. Dessverre ble ikke alltid lesebøkene bare brukt til formidling av litterære opplevelser. Lesebøkene ble også i stor grad brukt til leseøvinger både i form av stillelesning, høytlesning og til grammatisk analyse. Verdifulle lesestykker ble brutt opp slik at oppmerksomheten kom bort fra det litterære innholdet i lesestykkene.

Når lesebøkene ble brukt til leseøvinger, så skyldtes dette ofte at det ikke fantes andre læremidler til leseøvinger.

De første lesebøkene, som var i bruk i skolen, inneholdt bare tekster hentet fra Bibelen. Tekstene skulle gi barna nødvendige kunnskaper i kristendoms-kunnskap til de skulle konfirmeres.

En av de første lesebøkene som ble tatt i bruk i norsk skole var Hans Jacob Grøgaards «Lesebok for Børn.» Denne boka inneholdt for det meste fortellinger fra Bibelen.

De tidligste lesebøkene inneholdt gjerne både gotiske og latinske bokstaver.

Mange barn strevde fælt med å lese de gotiske bokstavene.

Etter at det ble innført ny skolelov i Norge omkring 1860, forandret lesebøkene karakter. Nå kom det inn spennende lesestykker med emner både fra norsk litteratur, historie, geografi og naturfag.

Da presten P.A. Jensen ga ut ei slik lesebok, ble det bråk mange steder rundt i landet. Folk mente at denne boka var «ukristelig» fordi den ikke inneholdt bare lesestoff hentet fra Bibelen. Særlig var mange irriterte fordi leseboka til Jensen innholdt eventyr, stykker om de norrøne gudene (Odin, Tor, m.fl), stykker av Bjørnstjerne Bjørnson (En glad gutt) og stykker fra dagliglivet både i Norge og andre land.

Mange mente at dikt, eventyr og sagn lett kunne forføre og forderve barna og de unge slik at de ble usikkelige og vanskelige å ha med å gjøre. Skolen skulle først og fremst være en kirkeskole, mente mange.

Enkelte talte, så vidt, at barna fikk lære å skrive og regne.

Noen foreldre på Høle gikk så langt at de truet med å holde barna borte fra skolen hvis P.A. Jensens lesebok ble innført i skolen.

Men det motsatte hendte også. På Helleland mistet to lærere stillingene sine fordi de ikke ville ta P.A. Jensens lesebok i bruk i undervisningen.

Enkelte steder rundt om i landet var foreldre i mot P.A. Jensens lesebok rett og slett fordi de fryktet at barna deres ville bli så glad i å lese at de ville miste lysten til å arbeide med kroppen.

Da folkeskolen fikk nye lover i 1889, ble det igjen bråk om lesebøkene. Denne gangen handlet det om Nordahl Rolfsens lesebøker for folkeskolen fra 2. til 7. klassetrinn. Det var særlig ut over på bygdene at det ble bråk om Rolfsens lesebøker fordi disse også inneholdt vakker bildekunst av kjente norske tegnere og malere.



Nordahl Rolfsens lesebøker var mest brukt i skolene i Stavanger inntil Egners lesebøker og Gyldendals Lesebøker kom på markedet. Da Rolfsens lesebøker første gang kom på markedet, var det mange som fant disse «urkristelige».

Dette syntes mange ikke passet inn i lesebøkene.

I 1960-årene ga den kjente «barnetimeonkelen» Thorbjørn Egner ut et lesebokverk for hele grunnskolen fra 2. til 9. klassetrinn. Men nå var det slutt på braket omkring lesebøkene. Kanskje dette skyldtes at tidene hadde forandret seg, eller kanskje fordi Thorbjørn Egner hadde fått tillit hos både voksne og barn gjennom de populære barnetimeprogrammene hans.

Det ble på denne tiden også gitt ut flere andre lesebokverk uten at disse vakte særlig oppmerksomhet blant folk.

Lesebøkene har vært viktige kunnskapskilder for norske barn gjennom alle år. De har gitt barna rike opplevelser i en tid da barna hadde liten tilgang til bøker og bildestoff. Mange barn fant så mye spennende og inter-

essant stoff i lesebøkene at de leste dem ut på noen uker etter at de hadde fått dem utlevert på skolen om høsten.

Kilde

Tytlandsvik. A - Fra Hans Jakob Grøgaard til Nordahl Rolfsen
- Skolehistorisk Årbok for Rogaland 2003

Hafsø J. F. - Hellelandslærerne som ble avskjediget -
Skolehistorisk årbok for Rogaland 2000 s.49

Fra geléplater til dagens skrivere

I gamle dager var det ingen som hadde maskiner som kunne kopiere papirer, slik som i dag. Skulle noe kopieres, måtte dette skrives med hånd om igjen og om igjen til de hadde fått nok kopier. På større kontorer var det gjerne ansatt egne folk som skrev av dokumenter. Slike ble gjerne kalt for kopister.

Det var særlig på kontorer i stat og kommune at kopistene arbeidet.

Det er stor forskjell på de gamle geléplatene lærerne brukte før og moderne skrivere som finnes i mange hjem i dag.



Folk i næringsvirksomheter kunne riktignok gå på trykkerier å få saker kopiert, men dette var både dyrt og tungvint hvis de bare skulle ha noen få kopier.

På mange kontorer hadde de noen tunge, svære kopipresser som de kunne legge ark under og få kopiert etter at de først hadde skrevet med hektografblekk (kopiblekk) på en original.

I skolen var det noen smarte lærere som fant ut at de kunne støpe en blokk av gelatin. Så skrev de med hektografblekk på blokken og fuktet hvert ark med sprit og la dette over gelatinblokken. Deretter rullet de over papiret med en valse. Da kunne de få opptil 30 kopier før det var slutt på hektografblekket. Hvis de skulle kopiere flere sider, så måtte de vaske bort det de hadde skrevet på gelatinblokken og skrive på ny.

Noen klarte å ta noen få kopier når de brukte kopipapir (blåpapir) mellom blanke ark og skrev med en hard kopiblyant. Men de klarte neppe å få til flere enn 3-4 kopier på denne måten.

Det gikk også an å ta flere kopier når en skrev på skrivemaskin og la «blåpapir» (karbonpapir) mellom arkene.

Omkring 1955 fikk mange skoler spritduplikatorer til bruk i undervisningen. Dette var et stort fremskritt. Nå kunne lærerne kopiere oppgaver, kart og bilder fra geografi, naturfag og andre fag. Dette lettet arbeidet, og skolearbeidet ble mye mer interessant både for elever og lærere. Lærerne ble mindre avhengige av lærebøkene. Nå kunne en greie å kopiere opptil 50 kopier før en måtte lage ny «master» eller original, som de sa. Ulempen var at kopiene som var laget på spritduplikator, falmet etter en tid og teksten ble uleselig.

Omkring 1970-årene tok skolene i bruk moderne kopieringsmaskiner av det slaget som brukes i dag. Nå var det slutt på både sprit og masterpapir. Maskinene brukte pulver til å fremstille teksten med, og en kunne

ta så mange kopier som en ønsket i hurtig tempo. Det er samme prinsippet som i dag brukes i skriverne til pc-ene i de mange hjem.

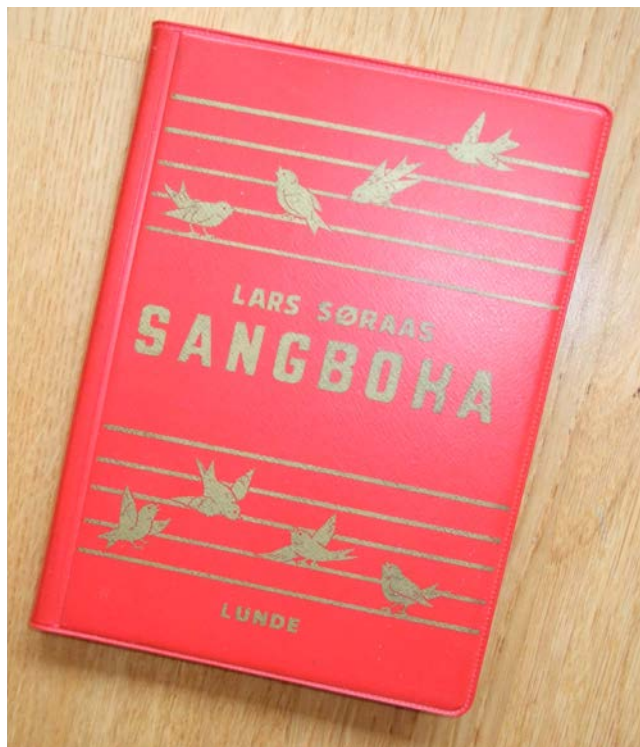
Stensilmaskiner kaltes noen kopimaskiner som en gjerne brukte på kontorer når det skulle produseres en liten mengde kopier. Da ble teksten skrevet på noen ark som ble kalt stensiler. Men dette var tungvint å bruke for lærerne i skolearbeidet. De enkelte skolene brukte gjerne stensilmaskiner når de skulle kalle inn til foreldremøter ol. Da fikk en kopiene fram ved at trykksverte ble presset gjennom stensilene.

Sang og musikk

Det eldste musikkinstrumentet som ble benyttet i skolen, i «gamle dager» ble kalt for salmodikon. Det så ut som en lang, smal kasse. Oppå kassen var det festet en stålstreng. Og så spilte læreren på strengen med en fiolinbue. Noen kalte instrumentet for en «salmedonk» fordi læreren som oftest bare spilte salmer på det. Lærere, som ikke kunne spille på salmodikon, måtte gå til presten å lære dette. Kirkedepartementet i Oslo sendte nemlig en mann rundt i hele landet for å lære prestene å spille på salmodikon.

I 1841 ble det holdt et salmodikonkurs for lærere og kirkesangere i Stavanger. Når elevene i skolen skulle lære en ny sang, så spilte læreren sangen på salmodikonet. Men instrumentet ga ikke noen særlig vakker lyd fra seg. Det minnet mest om «kattejammer,» syntes noen.

De fleste lærerne var ikke så veldig flinke til å spille på salmodikon slik at ungene lærte seg til mange uvaner. Blant annet så sang de gjerne i et urimelig langsomt tempo som kanskje skyldtes lærernes små musikalske ferdigheter. Mange foreldre ble så lei av hele instrumentet at de ville ha det bort fra skolen. Salmodikonet fikk skylda for at mange barn lærte seg til å «synge i nesen.»



Sangboka til Lars Søråas var i bruk ved skolene i Stavanger allerede før krigen og til langt opp i 1970 årene.

Omkring 1900 kom det et stort fint, nytt instrument inn i mange skoler. Dette ble kalt for orgel eller harmonium.

Orgelet ga en mye vakrere lyd fra seg, og barna lærte seg til å synge mye penere. Men det var mye vanskeligere for lærerne å spille på orgel. De som var flinke til å spille på orgel, spilte gjerne med begge hender og mange fingre på en gang.

De som ikke fikk dette til, spilte bare med en finger. Det gikk greit, det også. Barna lærte i alle fall å synge riktig.

Alle som gikk på lærerskolen tidligere, måtte lære å spille orgel eller fele.

Men når lærere kom med fela på skolen og skulle lære barna å synge, så ble foreldrene ofte både sinte og fortvilet. De kalte fela for «et syndens instrument» fordi spillemennene spilte på fele når ungdommen danset. For mange var det synd å danse.

På enkelte skoler hadde de ei tavle med noter på.

Når læreren trykte på notene, så kom det lyd fra en liten lydbelg.

Ved Våland skole i Stavanger var T. J. Storækre en dyktig og anerkjent musikk lærer. Han ga ut en egen Tone-ABC til bruk i undervisningen. Han fikk også opprettet egne musikk-klasser på Våland skole for elever på de første årstrinnene.

Tidligere besto musikkundervisningen hovedsaklig av sang, og derfor ble også faget hetende «sang.» Mange eldre har gitt uttrykk for at de lærte mange sanger i skolen som de senere i livet har hatt mye glede av.

For min egen del husker jeg bare at vi sang i «sang-timene.»

Kilde:

Skolehistorisk Årbok for Rogaland 1989 s.99

Skolehistorisk Årbok for Rogaland 1993 s.62

Hodne, Ø – Skolen i gamle dager, Universitetsforlaget,

1987 s. 109-112

Formingsfagene

Læremidlene i fagene håndarbeid, sløyd og tegning har gjennomgått store forandringer gjennom årene. Men det er ikke bare læremidlene som har forandret seg. Fagene har flere ganger endret både navn, innhold og måten fagene blir organisert på. I forbindelse med innføring av Forsøksplan for 9-årig skole ble fagene

delvis integrert og fikk navnet Forming. Senere fikk vi Praktisk estetiske fag. Og i vår tid finner vi minner om de gamle fagene i Læreplan for kunst og håndverk.

I eldre tider ventet folk at skolebarna skulle lære praktiske ferdigheter som de kunne ha nytte av senere i livet. Guttene skulle lære å bruke verktøy til bearbeiding av trevirke. Jentene skulle lære å strikke, sy og reparere tøy. Også tegneundervisningen hadde et praktisk formål.

Denne tenkningen har endret seg gjennom årene i pakt med utviklingen ellers i samfunnet. Det er ikke nødvendig å kunne gjøre så mange praktiske ting selv som tidligere. Mange ting kan kjøpes billig i vår tid og har ofte relativt kort brukstid. Nå legges det mer vekt på at elevene skal kunne uttrykke seg, oppleve kunst, bruke digitale verktøy og uttrykke seg i mange flere teknikker og materialer enn i tidligere tider.

De gamle spesialrommene for håndarbeid, sløyd og tegning kalles verksteder i de nye læreplanene.

For min egen del gikk jeg på folkeskolen fra 1939 til 1946 og fikk undervisning både i sløyd og tegning. Som lærer fikk jeg undervise både etter Normalplanen og nyere planer fram til 1996. Det har vært en interessant og lærerik tid å følge med på utviklingen av fagene og læremidlene knyttet til disse.

Håndarbeid

Naturlig nok har jeg ikke undervist særlig mye i det gamle håndarbeidsfaget. Men jeg har undervist på småskoletrinnet i småsløyd som var et blandingsfag mellom sløyd og håndarbeid. Jeg har imidlertid en smule erfaring i å undervise tredjeklassinger i hånndsøm av «Tarzanbukser» med maljer i sidene.

I lang tid var det utelukkende kvinner som underviste i håndarbeid. Men som rektor ved en ny, etablert skole og med videreutdanning i forming har jeg fått



Håndarbeidsmodeller som ble brukt ved skolene i Stavanger. Elevene måtte sy i små størrelser for å spare stoff. Modellene ble belønnet med diplom under en utstilling i Bergen i 1890

kjennskap til læremidler som har vært brukt i dette faget.

«Her e' fanå te' norsk håndarbeidsundervisning,» fortalte formingslærer Aksnes til en del lærere som tok videreutdanning i forming i Stavanger omkring 1970. Han holdt opp en kortbukse til bruk i gymnastikkundervisningen for jenter. Denne buksen har nok gjennomgått forandringer både i form og materialer gjennom årene. Men den har vært brukt som et middel der elevene skulle få bruk for flest mulig materialer i håndarbeid.

De mest brukte læremidlene i håndarbeid har vært veggtafle, papirstykker, grove strikkepinner, kulørte ullsnorer, metermål, saks, synåler, knappenåler, fingerbøl, syskrin, tvinger til å feste syarbeidene med,

tråd, garn, flere sorter stoff, knapper og bånd i mange varianter. Dessuten må nevnes modeller, garnvinner og symammer ol.

Elevene strikket gjerne sokker, støvekluter, lommestørkler ol. De sydde gymnastikkbukser, håndarbeidsposer, forklær, pennetørkere, tavletørkere, navnelapper ol., og de pyntet gjerne med knapper og bånd. Jentene skulle også lære å stoppe og lappe klær og brodere. De laget også dokkeklær i små modeller. Men først måtte de lage modeller i papir før de fikk utlevert stoff og garn. Poenget med små modeller var både å spare materiell, men også at elevene ikke skulle lage så store ting at de ikke maktet å gjøre dem ferdige.

En egen klippeplansje skulle lære elevene opp i «sparsommelighetsøvelser.»

Ofte ble «ufaglærte» satt til å undervise i håndarbeid.

Det fortelles at i Gjesdal var det jordmora som underviste jentene i håndarbeid.

I større kommuner ansatte man gjerne egne «håndarbeidsbestyrerinner» som hadde ansvar for å føre tilsyn med faget i hele kommunen. De sørget for å skaffe skolene læremidler og forbruksmateriell, og de ga lærerne pedagogisk veiledning i håndarbeid. Når nye skoler skulle bygges, så var «håndarbeidsbestyrerinnene» med på planleggingen av skolene og ga råd om innredning av lokalene og anskaffelse av læremidler.

I 1890 årene ble det laget felles håndarbeidsmodeller for alle skolene i Stavanger. Disse ble vist fram på en utstilling i Bergen i 1898 og ble belønnet med diplom.

Målet var at elevene skulle bli selvhjulpne. De skulle læres opp til orden og nøyaktighet. Lærerne demonstrerte, trinn for trinn hva elevene skulle gjøre.

Utover i 30 årene fikk større skoler en eller flere symaskiner. Men det var gjerne få elever som gjennom

et skoleår fikk benytte disse. Først kom vanlige håndsymaskiner, så kom trøsymaskiner. Etter krigen, ut over i 1950 årene, kom de første elektriske symaskinene til de større skolene. Jeg husker at enkelte kvinnelige lærere ikke ønsket at elevene skulle bruke symaskiner fordi «de brakte slik.»

I mindre kommuner, utover i landet, hadde en ikke råd til å holde skolene med læremidler i håndarbeid. En ordnet seg derfor slik at utstyr og læremidler ble flyttet fra skole til skole et par uker i året. Og da fikk elevene bare undervisning i håndarbeid og sløyd.

Sløyd

På samme vis som gymnastikkbuksene var «faner» for håndarbeidsundervisningen kan vi gjerne si at skjærebrettet har vært «fanen» i norsk sløydundervisning. Mer eller mindre merkelig utførte skjærebrett på sløyden har funnet veien inn i de tusen hjem. Med andre ord: Skjærebrettet har vært «merkevaren» i sløydundervisningen. Men lenge før de stolte gutter har kommet hjem med skjærebrettene, har fjølene vært behandlet med en rekke hjelpemidler knyttet til sløydundervisningen. Først skulle de uhøvlede sløydmaterialene kuttes opp i passende lengder med grindsager som det var vanskelige å skjære bent med. Så skulle fjøla «rettes opp» slik at den ble like tykk over alt og helt plan. Dette var ikke lett å få til for gutter med små hender og sløve trehøvler. Det var heller ikke enkelt å høvle sidene slik at fjøla over alt ble like bred selv om vinkelen ble brukt flittig. Det var lett å ta i for mye og så buttet det ene hjørnet ned.

Mange eldre minnes nok den gamle sløydundervisningen med lang tids høvling. Elever på realskolen i Stavanger hermet etter en gammel sløyd lærer som stadig minte dem om at her «ska' me høvla og saga, høvla og saga.»



Sløydskapet var rikt utstyrt med spennende verktøy

Når læreren godkjente arbeidet, skulle fjøla få form. Den kunne ligne på en gris, en fisk, et hus eller på et brød. Enkelte foretrakk å la fjøla runde av i den ene lengden og utstyre den med et viftemønster. Mulighetene var mange. Skulle en få til et vakkert viftemønster, så måtte en skjære mønsteret ut med holjern. Det var fort gjort å ta i litt for mye med redskapen slik at de gode intensjonene ble svekket.

Et skjærebrett bør kunne henge i en krok og da må det få et hull i den ene enden. Da måtte borvinda tas i bruk. Det var lett å bore for langt slik at boren gikk helt gjennom fjøla slik at den rev opp stygge fliser på baksiden.

Utover i 1950 årene fikk skjærebrettene et mer moderne design. Da fikk elevene anledning til å benytte svipenner til å dekorere både mønster og tekster. Gjengangeren blant tekstene var gjerne TIL MOR. Dette var vel et uttrykk for at det var mor som brukte skjærebrettet mest i de fleste hjem.

Ved siden av høvlene har filer av alle slag vært viktige hjelpemidler i sløydundervingen. Disse var gjerne de redskapene som elevene fikk bruke når de fikk sin første sløydundervisning. Tar vi en titt inn i et gammelt sløydverktøyskap, så vil vi kunne finne en stor samling av tollekniver. Tidligere var det gjerne slik at det var kniven de minste elevene først fikk bruke på sløyden. Men etterhvert innså lærerne at disse var alt for farlige å bruke for de minste elevene. Det finnes mange eksempler på at elevene har fått alvorlige kutt etter bruk av kniv på sløyden.

I min første tid som lærer var sløydsalene ofte utstyrt med hoggestabber og øks. Etter hvert fjernet vi øksene fra sløydsalene for å hindre at elever skadet seg med disse.

Etter at skjærebrettet var nesten ferdig til å bringes hjem, måtte det først gjennomgå en viktig pusseprosess med grovt og finkornet sandpapir. Men etter at skjærebrettet var kommet i berøring med sandpapiret var det absolutt forbudt å bruke høvel på det mer. «For då kunne høveltånnå bli utskjemt» slik at læreren måtte sette seg ned ved den store slipesteinen og slippe på ny. Slik sliping tok gjerne lang tid.

For å gjøre det lettere for elevene, så laget gjerne lærerne modeller av de tingene elevene skulle lage slik at de kunne se eksempler på ferdig resultater. Dessuten var det lettere for elevene å ta mål av en modell fremfor fra tegning i ei sløydbok. Særlig var modellene til stor hjelp når elevene skulle gi seg i kast med krevende sammensettingsmåter som grading og sinking.

Da formingsfaget ble introdusert med Forsøkplanen omkring 1960, ble den pedagogiske tenkningen annerledes. Det var ikke lenger aktuell pedagogikk å bruke modeller i undervisningen. Nå skulle elevene selv få komme med ideer til ting de ville lage. Forming ble definert som: «En idé som får form i et synlig resultat.»

Elevene fikk selv komme med ideer og skisser til ting som de ønsket å lage på sløyden. De drøftet forslagene med læreren slik at han kunne gi råd om arbeidet på forhånd slik at ikke arbeidet ble alt for krevende. Nå elevene kom med egne forslag innledet de ofte med: «Mor mi spurte om eg kunne laga te henne.» Ofte var forslagene langt over det en elev kunne klare å lage, dessuten hadde skolen ikke råd å la elevene få lage ting som krevde for mye materialer

Når arbeider skulle settes sammen, måtte det som regel også brukes lim. Før moderne limsorter kom på markedet utover fra 1950 årene, så måtte limet kokes i vannbad i egne limgryter.

Fra midten av femtiårene fikk skolene en rekke maskiner som lettet arbeidet både for elever og lærere. Nå kom båndsager, slipemaskiner, avrettere, figursager, dreiemaskiner og mange typer hobbyverktøy.

Men det var forbudt for elevene å benytte slike maskiner på barnetrinnet.

Kanskje det største fremskrittet i sløydundervisningen kom med innføringen av jernhøvler i slutten av 1950 - årene. Da kunne elevene finstille høvlene selv uten hjelp av læreren. Enkelte eldre syntes på denne tiden at det var «meiningslaust å la små ungar få bruga så flotte høvlar.»

Noe av det «verste» som kunne skje på sløydsalen var når elevene brukte hammer på benkehagene. Da brølte læreren opp og ropte: «Eg vil ikkje hørra at någen banka med hammar på benkehagene.»

Arbeidet for elevene på sløyden ble etterhvert mindre slit og skapte mer glede for de fleste da det nå ble lettere å få til gode resultater. I ettertid er det lett å skjønne at hjelpemidlene som ble brukt i sløydundervisningen tidligere var altfor krevende for små guttekropper og guttehender.

Da jeg gikk på Nylund skole under krigen, var

sløydsalene innredet som tilfluktsrom. I tilfelle flyalarm skulle en stor del av elevflokket samles her. Foran vinduene var det bygget svære sandkasser og takene var stivet opp med svære trebjelker. På den tiden lå sløydsalene i kjelleren og rommene for håndarbeid lå i fjerde etasje. Senere har en gjerne innredet skolene slik at rom for tekstilforming og sløydforming er i nærheten av hverandre slik at en kan samarbeide om oppgaver som krever innslag både av tekstilmaterialer og sløydmaterialer. Dessuten vil en i dag bruke materialer av mange slag som ikke krever læremidler verken fra sløyd- eller tekstilforming.

Etter krigen ble de fleste nye skolene utstyrt med egne rom for overflatebehandling, «malarrom.» Med moderne vannoppløselige lateksmalinger kunne elevene få male tingene de laget på sløyden i festlige farger.

Nå er det slutt på at mannlige lærere underviser i sløyd og kvinnelige lærere underviser i håndarbeid.

Skolestyrer Hans Konrad Kjennerud (1837-1921) var kjent som en ivrig pådriver for innføring av sløyd-undervisningen i Norge. Sløyd og håndarbeid ble innført i byfolkeskolen i 1889 og på landet i 1936.

I mange små kommuner ut over landet hadde en ikke råd til å holde hver skole med sløydverktøy. En ordnet seg derfor slik sløydundervisningen ble gjennomført i sommerferien. Symaskiner, verktøykister, høvelbenker og materiell ble fraktet med hest og kjerre rundt til skolene. Og så ble klasserommene ryddet for pulter og gjort klar til sløyd- og håndarbeidsundervisning.

En lærer forteller fra denne tiden: «Fire skulerkinsar hadde ei stor kiste full av høvlar, sager, vinklar og anna sløydverktøy. Dette og høvelbenkene blei sende rundt til skulane. Eg måtte ta alla høvlane heim og slipa dei på slipesteinen før me kunne bruka dei.»

Jørgen Skjæveland fra Bjerkreim forteller: «Då kista kom, var ho full av sunde og utskjemde trehov-

lar, ei sund sag, ei limpotta, ein brynestein og mykje anna. Om laurdag ettermiddag gjekk eg 7 km heim til Hetland med ryggsekk med alle høveltennene og slipte dei på slipesteinen der.» Sløydmaterialene måtte være «billige vrakbord,» fikk en lærer påbud om. Han forteller: «Vrakborda me fekk, var fulle av kvistar og så rå og ferske at dei var vanskelege å høvla.»

Lærer Ingebreth Fosse forteller om sin tid som lærer: «Sløyd og håndarbeid hadde me ikkje. Men eg sette gutane og jentene til å laga noko heime og bad dei ta tingene med seg på skulen. «Om de ikkje får det til, så kan de bed dei vaksne om å hjelpa dykk,» la eg til.»

Tegning

Det lå en aldri så liten høytidelig stemning over klassen da vi for første gang i 4. klasse steg inn i tegnesalen i 4. etasje på Nylund skole. Salen var større enn noe klasserom vi tidligere hadde vært inne i. Det var høyere under taket, og pultene var mye større enn noen vi tidligere hadde sittet ved. Foran hver pultplate var det montert en liten hyll til å sette ting på. Pultsetene kunne heves og senkes. Vi følte oss små i denne digre salen. Når vi skulle tegne, fikk vi låne forskjellige gjenstander som kopper, klosser, mugger, lysestaker ol., av læreren. Disse satte vi på hyllen foran pultplaten. Så skulle vi tegne slik «at det ligna.» Det var ikke lett. I tillegg til gjenstandene som vi tegnet etter, fikk vi også låne bilder som vi skulle kopiere. Av og til fikk vi ta med ting hjemmefra som vi skulle tegne. I den lyse, varme årstiden hendte det av og til at vi fikk gå ned i skolehagen og tegne planter og blomster.

Fra første klasse husker jeg at «frøken» stemplet forskjellige dyr i bøkene våre og så fikk vi selv tegne omgivelsene til dyret. Det var oppgaver vi likte.

Ved mange skoler fikk elevene utlevert plansjer som de brukte når de skulle lære perspektivtegning og skyggelegging. Enkelte skoler hadde også egne tegnebøker med stiplede (prikkete) linjer som elevene skulle tegne oppå. Dette var særlig aktuelt når barna skulle lære å tegne mønster og ornamenter.

For det meste tegnet vi med vanlige skriveblyanter. Men skolen hadde et klassesett med 6 fargestifter i ei blikkeske. Men som oftest var de mest populære fargene brukt opp tidlig på skoleåret.

Når læremidler i forming skal nevnes, kommer vi ikke fra at blyanten var et av skolens viktigste hjelpemidler etter at griffelen gikk ut på dato i begynnelsen 1900-tallet. Blyanten har vært av de viktigste læremidlene i skolen i nesten alle fag. Siden blyanten alltid har vært et rimelig hjelpemiddel har den vært et selvfølgelig redskap i tegneundervisningen

Etter min mening stod ikke læremidlene i tegning i forhold til de digre pultene og den svære tegnesalen.

Som lærer på den helt nye Ullandhaug skole opplevde jeg nytt inventar og nye læremidler. Tegnesalen var utstyrt med staffelipulter. Det vil si at pultplatene kunne vippes opp slik at elevene kunne stå inne i pultrammene og male med dekorasjonsfarger. Nå var pedagogikken en annen. Elevene fikk tegne etter egne forestillinger. Mottoet var: Tegning på naturlig grunnlag». Elevene fikk tegne og male på forskjellige papirsorter. Utvalget av teknikker var større. Linoltrykk og potettrykk ble populære aktiviteter på den tiden. Og, ikke minst; elevene fikk arbeide med leire. Etterhvert som skolene fikk keramikkovner, ble også leirearbeidene brent.

Selv om vi varierte tegneundervisningen, så er det nok rett å hevde at denne ble dominert av maling med dekkfarger. Det fleste elevene fikk etterhvert sine egne maleskrin. Ved hjelp av dekkfarger fikk elevene utvikle



Pultene på tegnesalen var utstyrt med plater som elevene kunne sette modeller på.

sine kreative evner. Problemet var ofte at elevene ikke var nøye nok med å gjøre rene fargene og bytte vann slik at mange tegninger ofte fikk et skittent preg.

Men så kom det nye læreplaner. Tegning som eget fag forsvant og ble integrert i nye fag med nye mål, nye rammer og andre læremidler

Det er imidlertid interessant å merke seg at Vega skole i 2004-2005 hadde et prosjekt om «gammeldags» tegneundervisning, kalt Strategier for å lære og tegne. I prosjektbeskrivelsen heter det: « Klassisk tegneundervisning med tegning av objekter, sees på av enkelte som «gammeldags» og lite barne- og ungdomsskole-



Midt i 1950 årene ble de gamle skjønnskriftheftene med løkkeskrift byttet ut med hefter i formskrift. Alvild Bjerknes hefter var mye brukt den første tiden.

sentrert.» Skolen ville legge vekt på nettopp tegning av objekter.

Dette står i sterk kontrast til de ideer som Rolf Bull-Hansen, en ledende kraft i norsk formingsundervisning, stod for. Han kjempet for å endre sløyd og tegning fra rene redskapsfag til fag som skulle bidra til den estetiske utviklingen i samfunnet. Bull-Hansen mente at tegning ikke bare skulle være trening i teknikk, men være et formstudium der særtrekk ved det vakre skulle oppleves. Det var Bull-Hansen som innførte begrepet forming for de praktisk-estetiske fagene. Hans tanker og ideer påvirket sterkt den videreutdanninga for

lærere som Stavanger Pedagogiske Forening arrangerte i Stavanger i 1962-1968. Og som senere i lang tid preget formingsutdanninga her i distriktet.

Skjønnskrift

Da jeg gikk på folkeskolen, hadde vi egne timer i «skjønnskrift» en gang i uken over flere år. Målet med disse timene var i følge Normalplanen av 1939 at «Elevene skal lære tydeleg, enkel, snøgg og vakker skrift som fell naturleg. Dei skal øva auga og hand, fremja sansen for orden og vakker form og styrkja gode arbeidsvanar.»

Vi fikk utlevert egne «skjønnskriftshefter» som het Nytt system. Inni heftene var både linjer og tekst trykket med rødt. Vi skulle da skrive med blekk over den trykte, røde teksten slik at vi lærte bokstavformene ordentlig. Etterhvert fikk vi også øve oss i å skrive tekster uten trykt forskrift. Bokstavtypene ble kalt for løkkeskrift og hadde sin opprinnelse i tysk, gotisk skrift.

Etterhvert erfarte man at løkkeskriften ikke var så lett for barna å få til, og at skriveskriften ikke ble så tydelig som en gjerne ønsket.

Da jeg begynte som lærer i midt i 1950 årene, ble det tatt i bruk et nytt skriveverk i Stavanger, kalt Form-skrift, som var utviklet av Alvild Bjerknes. Senere kom andre skriveverk til utviklet av Anna Aas Bakke, Kari Wessel og andre. Felles for disse var at de benyttet skrivehefter som læremiddel. I tillegg til disse ga også forlagene ut skriveplansjer som elevene kopierte. Ofte var dette billigere løsninger for skolene som slapp å gå til innkjøp av trykte skrivehefter til alle elevene.

Ved siden av skriveheftene var det jo penn og blekk som var de viktigste læremidlene i skriving. Elevene skrev gjerne med noen tynne spisspenner som gjerne

ble kalt skolepennar. Men disse passet ikke elevene særlig godt. Det falt lettere for elevene å bruke kulespisspennar eller platepennar.

I årene etter krigen kom det etter hvert en rekke kulepennar på markedet. Men lærerne ville ikke la elevene benytte disse da kulepennene krevde at elevene måtte trykke ekstra hardt på pennen for å fram skriften. Dette førte gjerne til at elevene overanstrengte finger-musklene.

Det var ofte mye søl med blekket som stod på pul-tene. Noen ganger var blekket uttørret slik at læreren måtte fylle på nytt. Da hendte det at læreren fylte på litt for mye slik at blekket skvulpet over om pul-ten ble skubbet på. Dessuten – når blekkhuset var for fullt, så fikk elevene for mye blekk på pennen slik at dette lett førte til blekkklatter i bøkene. Elevene fikk gjerne utlevert små papirark med sterk sugesevne som ble kalt trekkpapir. Disse la vi over det vi hadde skrevet før blekket enda var tørket.

Gjennom årene er jo kvaliteten på skriveredskaper blitt atskillig bedre i skolen.

Skriveundervisningen kom inn i norske skoler omkring 1860.

Litteratur:

- Barkved, O. (1986) Om Ingebreth Fosse, ein dugande lærar. Skolehistorisk Årbok for Rogaland. Skolemuseumslaget i Stavanger.
- Hodne, Ø. (1987). Skolen i gamle dager. Barndomsminner fra den gamle folkeskolen 1885 – 1925. Oslo.Universitetsforlaget.
- Houen, R. (2008) Blyanten. Læremiddelanalyse. Skolehistorisk årbok for Rogaland. Skolemuseumslaget i Stavanger.
- Ormøy, R. (1988) At øve baade haand og aand. Skolehistorisk årbok for Rogaland. Skolemuseumslaget i Stavanger
- Kjæveland, J. (1992) Ein skulemeister minnest så mangt. Skolehistorisk årbok for Rogaland. Skolemuseumslaget i Stavanger.
- Smith-Solbakken, L. (1992) Skolebygging i Stavanger. Skolehistorisk årbok for Rogaland. Skolemuseumslaget i Stavanger
- www.snl.no/nbl
- www.portal.svt.no/plu/pluven/filer.skjebred
- D. 2009. skrivning og skrive-opplæring
- www.utd.dir.no/grep/lareplan
- www.wikipedia.org/wik.sløyd
- www.wikipedia.org+tegning
- www.vega.skole.no_biografi/Rolf_Bull-Hansen/utdyping

Alle fotografier: Kjell A. Jensen.

Læremidler i naturfag, fysikk og matematikk

Av Jan Selvikvåg

Et lite klenodium

På langbordet i «omgangsskolestova» på Vestlandske Skolemuseum står det en beskjeden undervisningsgjenstand som lenge har fasinert meg i all sin enkelhet. Det er ei trekule dreid i hardt tre 8 cm i diameter, glatt-polert og montert på en simpel ståltråd, 30 cm høy og montert på en rund konisk trekloss.

Kula er tydeligvis formet som en liten globus, hvor ståltråden er jordaksen gjennom nordpol og sørpol.

Ståltråden er bøyd i vinkel for å vise at jordaksen er skråstilt 23,5 grader i forhold til banen jorda går i. Svake riss er dreid inn i kula for å vise ekvator, nordlige og sørlige vendesirkler og de to polarsirklene.

Det er ikke spor av inntegnede kontinenter eller land. Alt tyder på at dette «anskuelsesmidlet» har vært brukt som hjelpemiddel når læreren skulle fortelle og forklare om vekslingen mellom dag og natt og om de skiftende årstider.

Mye tyder på at «apparatet» er hjemmelaget, kanskje av en oppfinnsom og pedagogisk dyktig omgangsskolelærer. Denne gjenstanden kan også stå som et eksempel på at mange lærere både i gammel og nyere tid ofte laget enkle pedagogiske hjelpemidler selv, for eksempel geometriske figurer i papp eller tre for å vise flateberegning eller brøk, bokstavbrikker, regnespill, tellepinner og lignende. Den lille treglobusen har jeg ikke funnet nevnt verken i gamle lærebøker eller

i noen av de gamle læremiddelkatalogene som skolemuseet har mange av. Derimot finnes det i katalogene, – og i skolemuseets magasin – flere utgaver av en slags videreføring av dette læremidlet. Det er de mekaniske modeller for demonstrasjon av jordens omløp om solen, kalt TELLURIUM.

Dette undervisningshjelpemidlet er jeg fristet til å kalle en av klassikerne i norsk skole, fordi det fantes – og fremdeles finnes – i så mange skoler både i byene og på landsbygda. Fotografiet til venstre er en eldre modell med et talglys som sol. Til høyre er sola vist med en elektrisk lampe, og månens gang rundt jorda med månefasene er kommet med.

Emnevalg

Læremidler i naturfag er et så vidtfavnende tema at jeg har valgt å begrense framstillingen her til en mer generell omtale og med bare noe få konkrete eksempler. Senere vil jeg ta med litt mer om emnet fysikk, for så å avslutte med faget matematikk.

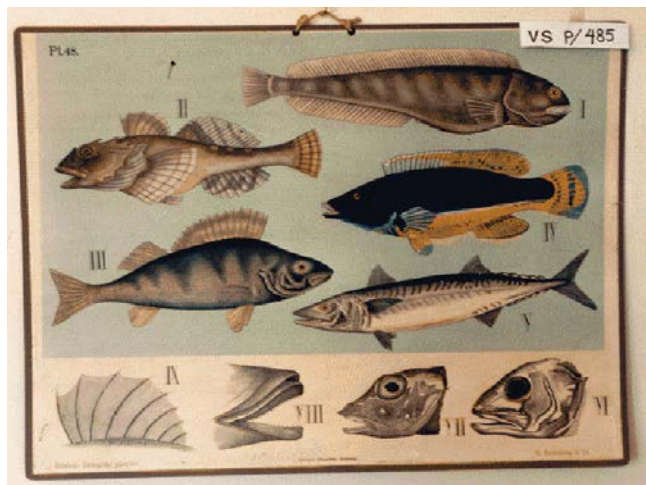
Vestlandske Skolemuseum har en meget rikholdig samling av undervisningsmaterieell som har vært benyttet i norsk skole, hovedsakelig i hundreårsperioden fra ca. 1880 til 1980. En del av dette materiellet finnes i naturfagrommet på museet, men det aller meste er nå lagret i vårt magasin på Vestre Åmøy.



Enkel hjemmelaget globus av tre.

To utgaver av Tellurium.





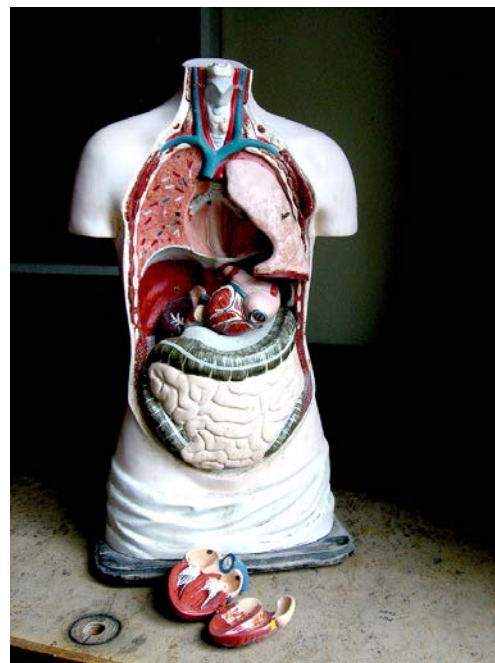
Fisker



Småfuglene om vinteren



Løvetann



Torso og hjerte som er åpnet

Læremiddel – produsenter

Når skolemuseets samling er blitt så pass omfattende som den er, så skyldes det i hovedsak to forhold. Det ene er at skolene/lærerne gjerne vil kvitte seg med gammelt utstyr og fornye seg med mer tidsmessig og nytt utstyr. Den andre årsaken er at skolemuseet ved starten i 1925 hadde disse tre punktene i sin formålsparagraf «. 1. Å samle, ordne og oppbevare gamle ting som kan tenkes å få skolehistorisk interesse. 2. Å samle og utstille tidsmessige og tjenlige undervisningsmidler, samt gi veiledning til anskaffelse av sådant.

3. Å få i stand en boksamling av gammel og ny pedagogisk faglitteratur.» De siste to punktene førte til at mange av de største produsentene av læremidler sendte prøver av sine produkter til skolemuseet for å presentere sine nyheter. Og alle de største forlagene sendte prøveeksemplarer av nye lærebøker. På denne måten fungerte skolemuseet som et pedagogisk senter. Lærere kom innom museet for å se det nyeste som var å få av slike varer.

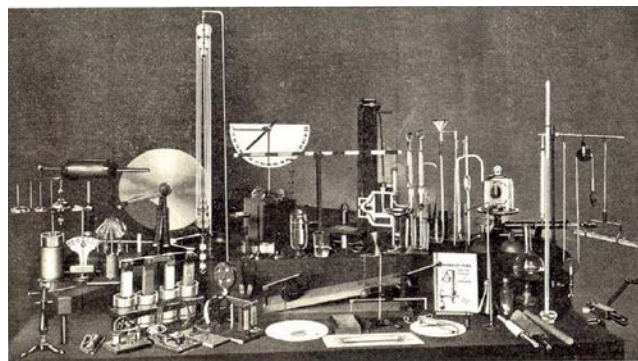
Og de kunne få veiledning om bruken av dem. Så var det å henvende seg til skolestyret i hjemmekommunen for å få bevilgning til innkjøp!

Men etter hvert fant produsentene av læremidler og skolebøker andre måter for markedsføring av produktene sine, og museet fikk ikke lenger demonstrasjonseksemplarer gratis. Dermed falt denne delen av museets oppgaver bort, og punkt 2 i vedtektene ble tatt ut i 1976.

Fysikk

En av de eldste og største leverandører av læremidler i naturfag var firma O.G.Gjøsteen i Oslo. Det ble etablert i 1878 av Gjøsteen som i over 40 år var instrumentmaker og forelesningsassistent ved Oslo Universitets fysiske institutt. De første 20 årene leverte firmaet

sine læremidler bare til «den høiere skole». Men da folkeskolelovene av 1889 trådte i kraft, var Gjøsteen fort ute med å konstruere og sette i produksjon og salg «en liten enkel samling av folkeskoleapparater, særlig beregnet på landsskolen. Ved sammensetningen har jeg satt meg som mål å gi den fylldigst mulige rekke av de viktigste fysiske eksperimenter med de færreste og billigst mulige apparater.» (Sitat fra firmaets varekatalog i 1920-årene). Fra denne katalogen har jeg også «lånt» dette bildet:



Apparatsamling i fysikk. (Firma O.G. Gjøsteen)

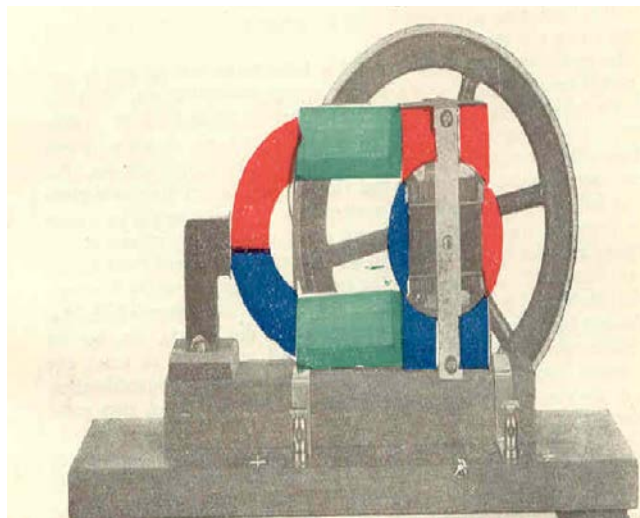
Det framgår av katalogene fra O.G Gjøsteen at dette firmaet i hovedsak solgte fysikkmateriell til folkeskolen, middelskoler, gymnas og tekniske skoler. Utstyr til emnet kjemi var mer begrenset. Et stort firma i Bergen, «C.Monsens bok & skolemateriell» hadde også et assortert utvalg av læremidler til fysikk og kjemi. Og det firmaet hadde også et rikt utvalg av veggplan-sjer og demonstrasjonsmodeller for emnene botanikk, zoologi, anatomi, geografi med mer. Merkelapper på svært mange av gjenstandene i skolemuseet viser at de er kommet fra dette firmaet. I Stavanger var nok firmaet «Erling Torgersen & Sønner» den viktigste leve-



*Barkveds solide transformator og ett av hans sikringsbrett.
Til høyre en av Gjøsteens elektromotorer.*

randør av slikt skolemateriell som nevnt ovenfor. Firmaet spesialiserte seg bl.a. på å klebe trykte veggbilder opp på papp-plater med slitebeslag av jern i hjørnene og med krok for opphenging. Og svært mange av de store veggkartene som hang som» rullegardiner» i et stativ over tavla i skolene i Rogaland, var limt opp på lerret av Torgersen. Den som ønsket læremidler som ikke lagerførtes i firmaet, kunne bestille dem gjennom Torgersen !

En lokal «læremiddel - konstruktør» bør også nevnes. Det er lærer og skolestyrer Ola Barkved, som fra 1924 og til han ble pensjonist hadde sitt arbeid på Bryne. Han var særlig interessert i magnetisme og elektrisitetslære, holdt kurs for lærere og ble ofte nyttet som rådgiver ved innredning av naturfagrom. I 1930-åra ga han ut lærebøkene «Sterkstraumen i bruk i undervisningi». «Elektriske eksperiment» og «Elektrisitets-



læra». Og han laget en serie undervisningsmodeller i dette emnet: Transformator, generator, elektromotor, dynamo, seriekopling og parallellkopling av elektrisk lys og varme, sikringstyper, med mer. Modellene ble satt i produksjon av et firma på Bryne, og de ble kjøpt inn til mange skoler, særlig i vårt fylke.

Da skolemuseet i 1985 fikk ta i bruk 1920-bygget ved Kvaleberg skole til sine samlinger, ble et rom innredet som naturfagrom. Museet fikk overta deler av det inventar som da ble kastet ut fra Storhaug skole i Stavanger. I stedet for vanlig kateter fikk dette rommet nå en stor disk, nesten fire meter lang og med mange skuffer og skap for oppbevaring av lærerens redskaper, kataloger og mye demonstrasjonsmaterieell. I disken var det opprinnelig også innlagt vann, vask og uttak av elektrisk strøm. Små spritbrennere og gassapparater ble også brukt til oppvarming under forsøk. Dessuten fulgte det med flere skap med glassdører, som var typiske for den tids naturfagrom.

Det var også viktig for museet å ta vare på noen av

benkeradene med klappseter, krakker og lange disker for elevene, og at disse ble bygget opp igjen i amfi bak-erst i rommet.

Denne måten å innrede et spesialrom på avspeiler noen av de hovedprinsippene som preget den tidens «arbeidsskoleordning»: Elevene skulle først sitte pent på klappsetene i god avstand fra disken med utvalgte forsøksapparater. De skulle se og høre godt når læreren der framme demonstrerte et fysikkforsøk. Etter vis-

ningen fikk elevene sette seg et hakk fram på krakken nærmere disken. Der skulle de så – gjerne i grupper på 2-3-4 elever – utføre enkle eksperimenter, som for eksempel «Metallers, væskers og gassers utvidelse ved oppvarming».

«Learning by doing» var jo et av slagordene for den rådende pedagogikken i 1930-årene og framover!

Her følger noen bilder fra dette fysikkrommet og av noen av de mest kjente apparatene som var i bruk:



*Elevenes
plasse-
ring*



*Utvi-
delse
ved
oppvar-
ming*



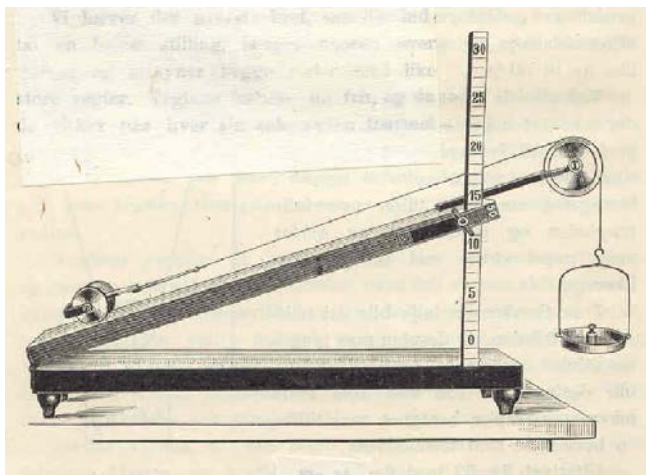
*Ballong
under
glass-
klokke,
utsuging
av luft.*

*Hva
skjer nå
med bal-
longen?
Hvorfor?*



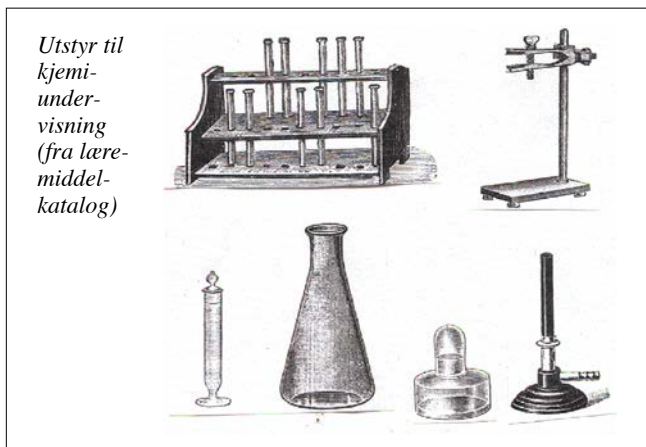
*Mes-
singrør
for vis-
ning av
damp-
trykk.*

*Damp-
maskin
som
kan
startes
opp.*

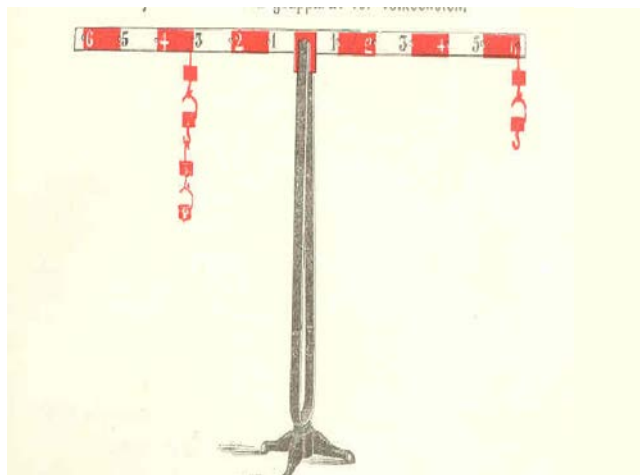


Skråplan (fra læremiddelkatalog)

Bare større skoler og middelskoler, realskoler, tekniske skoler og gymnas kunne få slike spesialrom. Framhalsskolen i Stavanger og gymnasene hadde både fysikkrom og kjemirom. Utstyr til kjemiundervisning var heller nokså sparsom i den gamle folkeskolen. Her er noen få eksempler på elementært kjemiutstyr:



Utstyr til kjemiundervisning (fra læremiddelkatalog)



Vektstang med lodder (fra læremiddelkatalog)

På de mange små og mellomstore skolene var undervisningshjelpemidlene gjerne samlet i skap på et materiellrom eller på lærerrommet. Så kunne lærerne plukke med seg det de ville bruke og ta med ut i klasserommet. I 1920-årene og utover kom flere av de større læremiddelprodusentene med et tilbud på fysikkutstyr som ble meget populært. Det var hendige trekassetter eller koffertene innredet med særskilte rom for enkelt-deler av utstyret. Disse kunne settes sammen til mange forskjellige apparater til fysikk- og kjemiforsøk. Hver koffert inneholdt utstyr for et avgrenset område innen faget. De tre velkjente emne - kassene fra firmaet «Norstedts Skoleavdeling» i Sverige hadde følgende innhold: 1- Mekanikk, 2 Magnetisme og Elektrisitetlære, 3-Optikk. Instruktive veiledninger på norsk gjorde det lett for læreren å gjennomføre forsøkene. Det var også norske produsenter av slike emne - kasser.

Jeg har selv benyttet slikt utstyr i min tid som lærer. Og jeg har hatt gleden av å bruke det til enkle, men litt overraskende og effektfulle demonstrasjoner når vi har

hatt søndagsåpent eller aktivitetsdager på skolemuseet. «Fysikk på roterommet» slår som regel godt an!

En rask rundspørring blant dagens lærere i barne- og ungdomsskolen viser at slike emnekofter ennå er mye brukt, jeg vil anta med mer tidsmessig innhold.

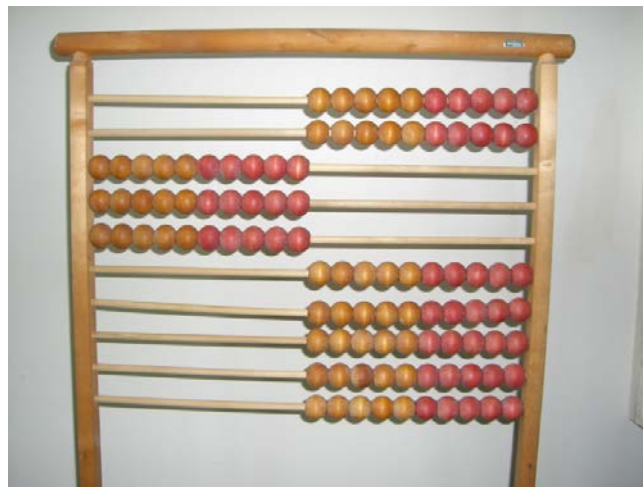
Matematikk

I dette faget, som i folkeskolen lenge bare ble kalt regning, er det rimelig å anta at lærerens viktigste og mest brukte hjelpemidler var læreboka, veggtavla og skolekrittet. De eldste lærebøkene var enkle hefter med snau tall- og tekstoppgaver uten tegninger eller andre illustrasjoner. Læreren måtte selv være oppfinnsom når han skulle konkretisere et regnestykke. Foruten å tegne på tavla kunne han bruke helkonkreter i nærmiljøet: Gjenstander i klasserommet eller i skolegården, bøker, blyanter, vidusruter, lamper, trepinner, mynter, meterstav, litermål osv.

Av innkjøpte læremidler var kulerammer av ulike slag tidlig å finne i de fleste klasserom. Senere ble det også vanlig at elevene i de laveste klassene fikk sine egne små kulerammer.

Mange lærere laget enkle anskuelsesmidler selv. Det kunne være tellepinner i tre eller fyrstikker hvor svovelet var skrappt vekk, tierbunter med strikk rundt, sirkelrunde papp-plater som kunne klippes opp i ulike sektorer («kakestykker») for å vise hva en brøk var, og for å anskueliggjøre de fire regningsarter med brøk. Tidlig kom også læremiddelprodusentene på markedet med liknende konkrete hjelpemidler. Firma O.G.Gjømsteens «Anskuelsesapparater for undervisning i brøk» og «Figurer for flate- og romberegning» var å finne på mange skoler. (Se foto)

Senere kom også halvabstrakter som flanellografbilder av gjenstander, ringer, kryss, tallbilder, tallstråler, mengdebilder og lignende. Elevene fikk ofte

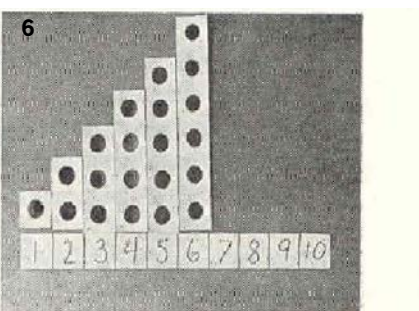
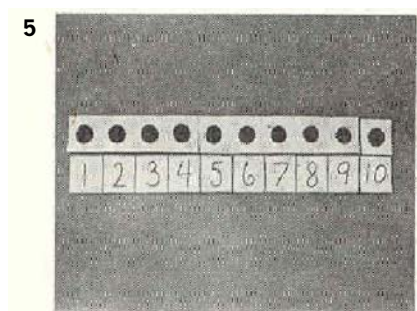
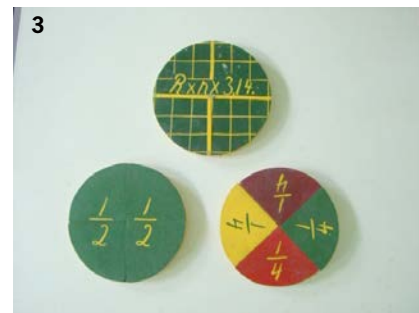
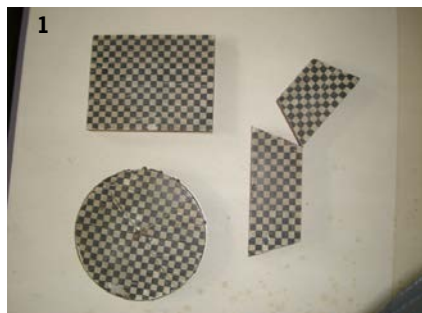


Vanlig kuleramme



Kuleramme for innlæring av gangetabell

kartongstrimler med tallbilder/sirkler og selve tallene. Disse skulle klippes opp til brikker med ulike mengder som kunne legges på pulten som regnestykker. Fra ca. 1960 og utover kjøpte de fleste skolene også inn såkalte regnespill av ulike slag. Ett av dem var «Skards regne-



1-3 Flateberegning – treklosser og brøk. 4 Beregning rommål 5-6 Tall og sifferbrikker

spill». Det bestod av en kartongplate i A4 format med 36 ruter med et fasitsvar i hver rute. En annen plate med regnestykker ble klippet opp til brikker som skulle legges på riktig svar på spillebrettet. Til slutt ville det vise seg om spillet «gikk opp» eller ikke, dvs. om eleven hadde lagt alle brikkene på rett plass. Andre populære regnespill var «Løko» og «Palins regnespill». Sistnevnte spill hadde regnestykker på plastbrikker som skulle legges i en ramme med svaralternativer. Når alle brikkene var plassert, ble de dekket av en vendeplate og snudd slik at baksiden kom opp. Dersom eleven hadde regnet riktig, kom det fram en strektegning eller et mønster på baksiden. Disse og andre regnespill var selvkontrollerende for å frigjøre læreren til viktigere oppgaver enn tidkrevende kontroller.

Spritduplikatoren og senere kopieringsmaskinen ble også mye brukt som hjelpemiddel i matematikkfaget. Lærerkomponerte originalark med tegninger, figurer, tall- og tekstopp-gaver kunne nå lages til hver elev, enten som innføring i et nytt emne eller som en oppsummering og kontroll av om elevene hadde fått gode nok ferdigheter i det stoffet som var gjennomgått.

«Metrisk Maal og Vegt» var overskriften på en velkjent bildeplansje som har hengt på veggen i svært mange klasserom. I 1882 ble det bestemt at det metriske system for mål og vekt skulle innføres i Norge. Det skulle heretter brukes ved all offentlig måling og veiing både i vårt land og i svært mange andre vest-europeiske land. Dermed fikk skoleverket en viktig oppgave med å gi elevene en best mulig opplæring i det nye desi-

malsystemet med meteren som grunnenhet både for lengde, vekt, hulmål, flatemål og rommål. Læremiddel-firmaer var raskt på markedet med konkrete hjelpemidler som var tjenlige til å øve inn de nye måleenhetene. Alle disse måleredskapene er også avbildet på denne veggplansjen: Meterstokken inndelt i desimeter, centimeter og millimeter, litermål, kilogramlodder, en hektoliter - tønne og diverse vekter . Jeg husker at jeg som elev studerte plansjen ofte og med stor interesse, og en gang gjorde det et sterkt inntrykk på meg da læreren fortalte om den franske urprototypen av meterstokken som var laget av det sjeldne metallet platin - iridium, og at den stadig passes godt på i det internasjonale byrå for mål og vekt i Paris. Her må ennå alle land som har innført metrisk mål og vekt med visse mellomrom sam-

menlikne og kontrollere sine egne rikspatryper for måling og veiing!

Kilder

Vestlandske Skolemuseums samling av læremidler.

Egne erfaringer og samtaler med lærerkolleger.

Gamle læremiddelkataloger fra firmaene O.G.Gjøsteen,

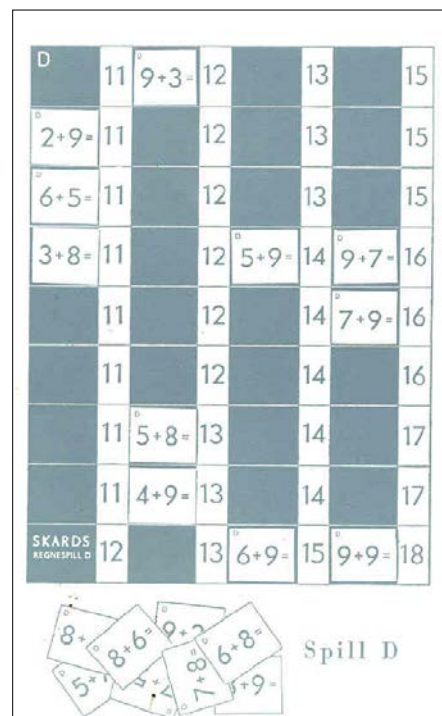
C.Monsen.

Norsteds Skoleavdeling, Erling Torgersen & sønner.

Skolehistorisk årbok for Rogaland, 1988 s.20 og 2000 s.20.

Alle tegninger: Gamle læremiddelkataloger.

Alle fotografier: Jan Selvikvåg.



Skards regnespill
– selvkontrolle-
rende

Læremiddel i fremmedspråk i et historisk perspektiv

Av Anne-Brit Fenner og Geir Nordal-Pedersen

Innledning

Innledningsvis er det nødvendig å si at denne artikkelen dreier seg både om engelsk og fremmedspråk, selv om Kunnskapsløftet spesifiserer engelsk som et fag separat fra fremmedspråkene. Artikkelen vil ta for seg lærebøkernes rolle og innhold i disse fagene sett gjennom fagene og fagplanenes historiske utvikling. Den vil også drøfte hvordan teori har påvirket innhold og metodiske tilnærminger i fagene og dermed i lærebøkene. Til sist vil artikkelen kort presentere utviklingen av digitale læremidler i fremmedspråkundervisningen.

Både i det 20. og så langt i det 21. århundre har læreboken vært svært bestemmende for undervisningen av fremmedspråk. I mange klasserom har den vært enerådende som middel til læring. Man kan undre seg over hvorfor lærebøkene har spilt en slik fremtredende rolle når det er læreplaner som skal være avgjørende for hva og hvordan fagene skal undervises og læres.

Det er ingen tvil om at læreboken forenkler lærerens hverdag. Han eller hun spares for et stort arbeid med å velge ut tekster, bilder og lyd og å produsere oppgaver som kan sikre at elevene har mulighet til å oppnå læreplanenes målsettinger. I tillegg kommer problemer i dagens samfunn med kopirettigheter. Likevel er det viktig å huske på at ethvert læreverk i språk

vil representere forfatterens subjektive tolkninger av læreplanene, spesielt i Norge hvor fagplanene ikke lenger inneholder detaljerte lister over innhold og heller ikke beskriver arbeidsmetoder. En lærebokforfatter må foreta begrensede valg av tekster, bilder og lyd som skal fungere som eksempler for elevene. Forfatterens subjektive tolkning av læreplanen vil også bestemme oppgavetypene i læreverket, og man har ingen garanti for at elevene oppnår planenes mål ved å arbeide etter de metodene oppgavene representerer. Likevel ser det ut som om norske lærere i fremmedspråk har stor tiltro til lærebokforfatterens tolkninger, også i dag når vi ikke lenger har en offentlig godkjenning av lærebøkene. En del lærebokforfattere gir gode begrunnelser for sine tolkninger og valg i lærerhåndbøker som følger elevbøkene, men mye tyder på at ikke alle lærere leser disse teoretiske begrunnelsene, men godtar forfatterens tolkninger med lite forbehold.

Læremiddel og fremmedspråkernes rolle

Engelsk ble innført ved Christiania Katedralskole på slutten av 1700-tallet, men stod svakere enn tysk og fransk. De moderne fremmedspråkene hadde samme hovedmålsetting som de klassiske språkene, nemlig



danningsutvikling. Gjennom arbeid med grammatikk, lesing, skriving og ikke minst utenatføring skulle man utvikle logisk og systematisk tenkning som var datidens dannelses mål. Når det gjaldt borgerskapets kvinner, fikk de derimot en undervisning i fransk som hadde et klart nytteperspektiv: å kunne bruke språket i sosiale sammenhenger.

Allerede 1782 kjøpte Trondhjems Borgerlige Real-skole inn noen av de første lærebøkene i moderne fremmedspråk: *Prageri Englische Grammatikk* og Bayles *English und Deutsch Diction* (Støren og Schmidt 1956:

Elever i 8. klasse presenterer et gruppearbeid om Berlin

48). I tillegg til normativ grammatikk, diktatøvinger og oversettelse ble det i undervisningen brukt «høyverdige, autentiske tekster for å utvikle sin ånd» (Ytreberg 1993). Det var likevel ikke innholdet i tekstene som stod sentralt, men at vanskegraden på tekstene skulle ha en oppdragende og disiplinerende effekt. Følgende utsagn om læreboken i engelsk fra midten av 1800-tallet kan belyse dette (Lorentzen, Streitlien, Tarrou og Aase 1998):

Vor engelske Læsebog indeholdt kun to Læsestykke, hvoraf det ene gaaet mig af Minde; men det andet bet sig fast. Det begyndte saaledes: «We are told that Sultan Mahommad by his perpetual wars abroad and his tyranny at home has ruined his states» o.s.v., og disse Stykker var variert i det uendelige baade paa norsk og paa engelsk, baade i Spøragsmaal og Svar, baade i Aktiv og Passiv, og jeg overdriver ikke naar jeg siger, at undervisningen i det ene Stykke alene tog mindst et helt Aar.

Men da man i 1869 fikk en språklinje i gymnasiet med vekt på moderne fremmedspråk, fikk tekstens innhold i lærebøkene større betydning, og elevene skulle utvikle både kunnskap og tenkning gjennom å lese autentiske tekster. I middelskolen, der tysk var det første fremmedspråket, sto derimot fremdeles grammatikk, diktat og oversettelse sentralt.

Selv om det på Sørlandet ble gitt noe engelskundervisning fra 1870-årene allerede i folkeskolen, var det først *Folkeskolelovene av 1889* som åpnet for fremmedspråkundervisning på dette trinnet. Skolene kunne velge mellom tysk eller engelsk, men faget var frivillig og ble undervist utenom vanlig skoletid. Folkeskolens folk mente at engelsk var av mer praktisk nytte, mens middelskolens folk lot hensynet til sitt skoleslag veie tyngst og foretrakk tysk. (Gundem 1989: 130).

I årene fram mot *Normalplan for byfolkeskolen av 1939* var det en dragkamp om hvilket fremmedspråk en skulle velge i dette skoleslaget. Enhetsskoletanken avgjorde dragkampen til engelskfagets fordel, og tysk ble det andre fremmedspråket som ble undervist i middelskolen og i gymnasiet. Etter hvert mistet faget mer og mer sin posisjon. På 1960-tallet var tysk et fag for utvalgte elever i realskolen. Fransk ble først undervist i gymnasiet. Undervisningen på 60-tallet var stort sett rettet mot å forstå skriftlig tysk og kunne skrive

korrekt. Ved innføringen av *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* i 1959 fikk vi et kursplansystem der en i norsk, matematikk og engelsk hadde tre kursplaner, mens en i tysk hadde én plan for dem som skulle videre i gymnaset (Plan 2) og en alternativ plan for dem som ville ha et «praktisk behov for kjennskap til tysk» (Plan 1). Den siste hadde et muntlig siktemål og det «vil ikke være bruk for eget grammatikkhefte» (245). I motsetning til engelskplanen inneholdt fagplanen i tysk klare retningslinjer for undervisningsmidler (239):

I undervisningen brukes en begynnerbok, en lesebok, lesehefter med lett stoff, og et lite grammatikkhefte. Begynnerboka skal inneholde rettleiing i uttalen, om lag 100 sider tekst (dialoger, anekdoter, vers (helst med noter), korte fortellende og skildrende stykker) med billedstoff, enkle grammatiske regler, grammatiske øvelser og et glossar.

Det ble også gitt retningslinjer for innholdet i lesebok, grammatikkhefte og lesehefte.

Undervisningsmetoder og læremiddel

Allerede i de første tiårene av det 20. århundre hadde undervisningsmetodene i engelsk endret karakter. Den direkte metoden var fremtredende, og klasseromsarbeidet endret seg fra grammatikkpugg og oversettelse, en arv fra latin- og greskundervisningen, til mer varierte arbeidsmetoder. Den direkte metoden hadde fremdeles fokus på grammatikk, men konstruerte læreboktekster ble introdusert for å belyse grammatiske fenomen (Fenner 2005: 89). Innholdet i tekstene var fremdeles av underordnet betydning, men engelsk ble benyttet som klasseromsspråk. Den direkte metoden fikk ikke samme gjennomslag i tysk- og franskundervisningen som den hadde i engelsk.

Etter 2. verdenskrig skjedde det store endringer i

tenkning omkring læring, og behavioristisk lærings-teori resulterte i den audiolingvale metoden i fremmedspråksopplæringen. På samme måte som i den direkte metoden skulle fremmedspråket brukes som klasseromsspråk, men fokus var på strukturøvinger. Ved gjentakelse og drill skulle gode språkvaner skapes. Oversettelse var ikke lenger en akseptabel metode, og skriftlig språk hadde liten plass i undervisningen. I *Forslag til normalplan for grunnskolen* i 1970 snakket man ikke lenger om grammatikk, men om språkmønstre og strukturer. I grunnskolens læreverk ble det lagt enda mindre vekt på innhold og språklig mening enn før. Tekstene i lærebøkene hadde utelukkende den hensikt å trene uttale og belyse språkstrukturer gjennom sterk styring fra læreren, og oppgavene utgjorde hovedsakelig drilløvinger med liten eller ingen vekt på en friere bruk av språket.

På høyere klassetrinn var situasjonen en annen. Her ble det lagt vekt på at elevene i engelsk skulle utvikle innsikt i engelsk og amerikansk kultur, samfunnskunnskap, historie og litteratur. Lærebøkene fokuserte på den litterære kanon, og engelskfagets oppgave var å gi elevene innsikt i engelskspråklig elitekultur. Oppgavene besto stort sett av spørsmål knyttet til innhold som elevene besvarte skriftlig, og som så ble lest høyt i klasserommet. Det er tydelig at fremmedspråkenes begrunnelser var svært forskjellige i grunnskolen og på høyere klassetrinn. I grunnskolen ble en formal danningstenkning vektlagt, mens man i gymnasiet fokuserte på en material danningstradisjon (Klafki 2001) hvor innhold i tekstene og kunnskap om kjente forfattere og samfunnsbegivenheter sto sentralt (Fenner 2005: 90). I dette skoleslaget skrev elevene også lengre «stiler», en arv fra latinundervisningen, knyttet til lærestoffet, hvor både kunnskap og språkferdigheter ble testet.

Læreplan for den videregående skole i 1974 og



lærebøkene som fulgte, viser at synet på kulturens rolle i fremmedspråkene ble noe endret ved at elevene skulle lese «enkle tekster» og litteraturen skulle være «i det vesentlige fra vår tid» (69). I *Mønsterplan for grunnskolen av 1974* (M74) ble engelsk definert som «eit middel til munnleg kontakt og kommunikasjon med andre menneske» (147). Planen inkluderte ikke noe om teksteinnholdet i lærebøkene, bortsett fra at tekstene måtte inneholde en lang rekke grammatikkmomenter og en omfattende vokabularliste for hvert klassetrinn. Mot slutten av 1970-tallet fikk vi dermed læreverk i fremmedspråk som hadde et ørkesløst innhold om kjernefamiliens daglige gjøremål. Dialoger stod sentralt ettersom de skulle fungere som mønstre på språklige strukturer, og kultursynet i disse læreverkene var stereotyp. Til tross for at læreplanen i engelsk hadde en målsetting om at elevene skulle «uttrykke tanker og førestillingar på engelsk» (149), ignorerte læreverkene stort sett dette målet, og lærerne la heller ikke vekt på

en friere bruk av språket. I fremmedspråksklasserommet øvet elevene inn språkmønstre, leste dialoger, i beste fall i par, oversatte korte tekster og skrev diktat.

Når det gjaldt det andre fremmedspråket ble fransk, russisk og spansk likestilt med tysk som valgfag ved innføring av M74. Valgfaget, som ikke hadde betydning for inntak til videregående skole, var i de første årene nær sagt alltid tysk ettersom den videregående skolen ikke tilbød videreføring av andre språk. Også i denne læreplanen fantes retningslinjer for læremidler (315):

1. Komplette læremiddelsystem, eller lærebøker og lærerveiledninger med tilpasset materiell for muntlige og skriftlige øvinger.
2. Vanskegradert stoff til utfyllende lesning.
3. Språklære.
4. Skoleradio- og skolekringkastingsprogrammer.
5. Lydband og lydbandinnsplinger. Grammofonplater.
6. Ting, modeller, bilder, flanelletavlemateriell, kart og transparenter.
7. Oppslagsbøker og leksika.

Selv om læreplanen la vekt på at målsetningen skulle ta sikte på å gi elevene «praktisk språkferdighet» og ta «sitt utgangspunkt i språket som muntlig kommunikasjon» (313), inneholdt læreverkene stort sett bare konstruerte tekster og øvinger, med unntak av noen dikt og sanger, der progresjonen ble styrt av den grammatiske oppbygningen. I klasserommet ble det som oftest arbeidet med skriftlige tekster, små oversettelser og muntlige strukturøvinger. Klasseromsspråket var svært ofte norsk, og elevene møtte målspråket gjennom lyd-materiell som hørte til læreverket.

Et paradigmeskifte i fremmedspråksopplæringen

Fra midten av 1970-tallet skjedde det store endringer i synet på fremmedspråksopplæringen i Europa gjennom Europarådets arbeid, selv om det varte en tid før disse strømningene gjorde seg gjeldende i læreplaner og læreverk i Norge. Endringene skjedde i tilknytning til synet på elevers læring gjennom utvikling av både læringsteorier og lingvistiske teorier. Språkundervisningen satte fokus på *kommunikativ kompetanse* og tilnærmingene som ble vektlagt, gikk under samlebetegnelsen *Communicative Language Teaching*. Grunnlaget ble lagt av lingvisten Noam Chomsky (1965) med sine teorier om at språk brukes for å uttrykke mening, og ble videreutviklet av Hymes (1971) og Halliday (1975) som knyttet språkets mening til situasjonskonteksten. Kommunikativ kompetanse består av en rekke delkompetanser som lingvistisk, sosiolingvistisk, diskurs-, strategi-, samt sosiokulturell og sosial kompetanse (van Ek 1986). Konstruktivistiske læringsteorier om at elever konstruerer sin egen kunnskap, resulterte i at den enkelte elevs læring kom i sentrum.

Mønsterplanen av 1987

Nye syn på læring generelt og fremmedspråk spesielt kom tydelig til syne i *Mønsterplanen av 1987*, både i den generelle delen og i fremmedspråksplanene. Engelsk, på samme måte som de andre språkfagene, ble definert som «et kommunikasjonsfag, et ferdighetsfag, et opplevelsesfag og et kunnskapsfag» (204). Språket ble sett på som prosess, ikke bare som produkt. Progresjon ble ikke lenger definert ut fra språklige strukturer, men fra elevens forutsetninger og fagets egenart. Planen la opp til at skolene skulle bruke læremidler som ga plass for allsidige aktiviteter. I et eget avsnitt om ulike tekster i

planene for engelsk og det andre fremmedspråket ble det presisert at «[e]levene trenger et variert og differensiert tilbud av tekster som er tilrettelagt språklig og innholdsmessig. I tillegg må de få møte språket gjennom autentiske tekster så tidlig som mulig.» (298-99)

Dessverre gjenspeilte ikke læreverkene som ble publisert etter M87 alle mulighetene som lå i planen. Fremdeles var fremmedspråklæreverkene fulle av strukturøvinger og innholdsløse dialoger. Men det skjedde en endring i oppgavetypen. Oppgavene vi finner i læreverk fra denne perioden i fremmedspråk, er ofte vel så gode indikasjoner på endringer som tekstene i seg selv. Lærebøkene etter M87 la vekt på ferdighetstrening, og ferdighetene ble fremstilt i prioritert rekkefølge, men samtidig at elevene skulle produsere språk selv, noe som var i tråd med planens vekt på språklige prosesser mer enn på produkter. Oppgavene krevde mer selvstendig arbeid, men gruppeoppgaver som fremmer kommunikasjon, var også fremtredende. Kommunikative 'gap' - øvinger hvor elever måtte løse et problem sammen, fikk også en viss plass, selv om de ofte var banale.

Noen få læreverk ga også elevene muligheter for visse valg etter interesser og behov, nettopp for å legge vekt på den enkelte elevs læring, selvstendighet og motivasjon. Fremdeles stod elevenes ferdighetstrening i sentrum, selv om de nå også skulle tilegne seg en viss kunnskap om den fremmede kulturen. Kultursynet som gjenspeilte seg i læreverkene, var hovedsakelig et syn som vektla en hverdagskultur som elevene kunne kjenne seg igjen i og identifisere seg med, men lærebøkene inneholdt også noen faktatekster knyttet til andre sider av målspråkets kultur. Den skjønnlitterære teksten hadde nesten ingen betydning i grunnskolenes læreverk, selv om det som tilleggsstoff til noen verk ble utgitt litteratursamlinger. Det var generell konsensus i

europesk fremmedspråklæring at det var virkeligheten utenfor skolen som skulle gjenspeiles i klasserommet.

I tilknytning til M87 skjedde det også en vesentlig endring i synet på lærerens rolle. Fordi det var den enkelte elevs språkutvikling som var i fokus, fikk læreren en mindre fremtredende rolle. Han eller hun var ikke lenger, som i den audiolingvale metoden, den som alltid satt inne med fasitsvaret. Siden målet var en vid kommunikativ kompetanse, måtte elevene selv bruke språket, og synet på hva som var riktig eller feil, endret seg. Det var ikke lenger bare et spørsmål om å finne ett riktig svar; oppgavene krevde språkutvikling gjennom bruk av språket. Læreren kunne veilede elevene i denne utviklingen, men hadde ikke nødvendigvis svaret. Planen krevde også at elevene skulle mene noe både om innhold og metoder, noe som viser det fokuset som ble lagt på den enkeltes språkutvikling så vel som personlige utvikling. Likevel er det slik at klasseromspraksis ikke nødvendigvis endrer seg like fort som læreplaner. Endring av klasseromspraksis ser dessuten ut til å avhenge mer av læreverk enn av læreplaner. Etter M87 ble flere læreverk i fremmedspråk hentet inn fra andre land, spesielt Sverige og Nederland, oversatt og gitt en norsk ramme. Noen av disse var derfor ikke helt i tråd med den norske læreplanen til tross for en offentlig godkjenningsordning, og svært få læreverk fokuserte på åpne oppgaver hvor det var rom for elevenes meningsytringer.

Reform 94 og L97

Med de nye reformene på 1990-tallet fikk vi i Norge en felles generell læreplan for hele skoleløpet som fikk konsekvenser også for fremmedspråkundervisningen og læreverkene. I den generelle delen av planen



ble allmenndanningsaspektet tydelig vektlagt med en inndeling i kategorier for det allmenndannede mennesket, noe som også gjennomsyret fagplanene både i grunnskolen og den videregående skolen. Formaldanningsaspektet (Klafki 2001) gav seg utslag i arbeidsmåter i fagene. Planen bygget på konstruktivistiske og sosial - konstruktivistiske læringssyn. Dette fremgikk også tydelig av innledningen til den enkelte fagplan, spesielt i grunnskolen. For første gang var det også et uttalt, gjennomgående syn på kunnskap og språklæring både i norsk og fremmedspråksplanene i grunnskolen: «Slik bygger morsmålsfaget og fremmedspråksfagene på et felles språksyn der språkopplæringen ikke bare er ferdighetstrening, men også dannelse, sosialisering og utvikling av språk- og kulturbevissthet» (L97: 233).

Læremidlene i fremmedspråk fokuserte sterkt på meningsbærende kommunikasjon både gjennom tekster og tilnærmingsmåter. I grunnskoleplanene ble ikke primært ferdighetstrening sett på som det som skulle føre fram mot språkfagenes målsettinger, men at eleven utviklet seg som språkbruker i forhold til tekster i vid forstand. Begrepet tekst inkluderte både muntlig og

skriftlig tekst, bilder, musikk, film osv. Definisjonen av språk omfattet både språk som kommunikasjon og språk som kultur. Dermed gjorde den litterære teksten sitt inntog også i grunnskolen, mens dens betydning ble noe svekket i videregående skole til fordel for fakta-tekster og større mengder oppgaver. Autentisk tekst i mange sjangrer fikk en fremtredende plass i språkundervisningen i begge skoleslag, også på barnetrinnet.

Læreplanenes tekstbegrep og vekten på autentiske tekster viste seg tydelig i rekken av nye læreverk som fulgte læreplanene. Lærebokteksten var ikke bare rikt illustrert, bilder fikk en egenverdi som tekst som man knyttet oppgaver til. Selv om en også tidligere hadde brukt kassetter med innspilte tekster, fikk CD-en en utvidet bruk med muntlige tekster. Film og video var blitt lettere tilgjengelig sammen med datafiler med lyd og bilde. Innkjøp av datamaskiner som arbeidsredskap for elevene samt tilgang til Internett endret fremmedspråksklasserommet. Læreren var ikke den eneste ressurspersonen i undervisningen, nettressurser spilte en viktig rolle.

Det var likevel læreboken som var det viktigste læremidlet i undervisningen selv om den i noen tilfelle også ble overført til nettet. Innholdet i grunnskolens lærebøker endret seg vesentlig. L97 omfattet for første gang i grunnskolen en rekke litterære eksempelter som var nevnt i læreplanene. Mange lærere følte at lærestoffet ble for vanskelig for en del elever, men uttrykte etter hvert at de opplevde at når det kreves mer, lærer elevene mer. Tydeligere enn M87 stilte planene spesifikke kunnskapskrav og listet emner og tema elevene skulle ha kjennskap til. En del av lærestoffet som tidligere var forbeholdt videregående skole, ble flyttet ned til ungdomstrinnet. De autentiske tekstene i læreverkene gav elevene mulighet til ikke bare å tilegne seg kunnskaper om den fremmede kulturen, men også til å

lære gjennom de språklige kulturuttrykkene. På dette området var det Europarådets definisjoner av kommunikativ kompetanse, spesielt definisjoner av kulturkompetanse, som lå til grunn.

Det var ikke bare innholdsmessig at læreverkene endret seg. Både R94 og L97 la stor vekt på den enkelte elevs opplevelse, forståelse og refleksjon knyttet til språkutviklingen, og dette kunne bare få en plass gjennom arbeidsmåter i fagene og oppgaver i læreverkene. Problemløsningsoppgaver, prosjekt- og temaarbeid og prosessorientert skriving var metoder læreplanene fokuserte på, men ikke alle læreverk i fremmedspråkene la tilstrekkelig vekt på nyere arbeidsmåter. Flere læreverk ble offentlig godkjent på basis av tekstinnehold mer enn vekten på oppgavetyper. Likevel skjedde det store endringer i fremmedspråksklasserommene. Eksamensformer er også alltid en sterk pådriver når det gjelder å endre undervisning i norske klasserom, og etter som den tilbakevirkende kraften av skriftlig og muntlig eksamen etter R 94 og L97 influerte undervisningen, førte dette også til endringer i språkklasserommet. Det ble større fokus på elevens språkutvikling, som gjenspeilte seg i stor muntlig og skriftlig språkproduksjon, ikke bare med læreren som mottaker, men også med elever. Mange læreverk la opp til elevpresentasjoner og diskusjoner mellom elevene hvor læreren inntok en mer veiledende rolle enn tidligere. Oppgavene i læreverkene krevde at elevene utviklet meninger om både innhold og læreprosesser i klasserommet.

Kunnskapsløftet 2006

I 2006 fikk vi igjen en ny gjennomgripende læreplan. Når det gjelder fremmedspråkene (engelsk og fremmedspråk) er planen knyttet enda tydeligere opp mot Europarådets arbeid gjennom *Common European*

Framework of Reference for Languages (2001). Kunnskapsløftet har beholdt den generelle delen av læreplanen fra 1997, men det gjennomgripende kunnskapssynet og læringssynet er ikke like tydelig mellom denne delen av planen og læreplanene i det enkelte fag som tidligere. I grunnskolen gikk man tilbake til et mer tradisjonelt ferdighetsfokus (et fokus som også lå i R94), om enn med visse endringer, blant annet med hensyn til prioriteringsrekkefølge av ferdighetene og det faktum at grunnleggende ferdigheter gjelder alle skolefag, ikke bare språkfagene. Skillet mellom grunnskole og videregående skole er visket ut ettersom fagplanene nå også omfatter første året i videregående skole, og det finnes egne programfag for spesialisering i språk for de to siste årene av videregående opplæring.

Fremmedspråkspråkfagenes hovedinndeling i «språklæring, kommunikasjon samt kultur, samfunn og litteratur» gjenspeiles i læreverkene som ble skrevet etter de nye planene. Noen lærebøker har gjengitt bestemte læringsmål hentet fra læreplanens kompetansemål, mens andre har forsøkt å bryte ned og konkretisere målsettingene. At målsettinger synliggjøres for elevene som brukere av læreverkene, er nytt, men faren for at en instrumentell mål – middeltenkning i konflikt med den enkelte elevs språk- og identitetsutvikling, skal trenge seg inn i klasserommet, har økt. Når det gjelder innhold i språkundervisningen, har det ikke skjedd store endringer. Læreverkene har lagt noe større vekt på en utvidet definisjon av hvilke kulturer som skal være representert, for eksempel alle engelskspråklige kulturer. Men siden denne planen har et mindre spesifisert innhold enn den forrige læreplanen, utgjør dette liten reell forskjell fra sist. Språk og språkbruk har fått et økt fokus, og arbeid med grammatikk og språkstrukturer er blitt tydeligere i læreverkernes arbeidsoppgaver. Det utvidete tekstbegrepet er videreført, og multimodale

tekster har fått en plass selv om begrepet som sådan ikke er brukt i fagplanene i fremmedspråk.

Kunnskapsløftet beskriver ikke bestemte arbeidsmetoder i språkfagene, men den generelle delen av læreplanen gir fremdeles rettesnorer for fortsatt stor elevaktivitet. I tillegg krever *Prinsipper for opplæringen* en tilpasset opplæring med vekt på den enkelte elevs evner, interesser og behov. Dette gjenspeiler seg i lærebøkene på forskjellige måter. Noen av læreverkene i grunnskolen inndeler tekster og oppgaver etter nivå, og hvis ikke elevene selv får velge nivå, kan dette lett føre til tap av motivasjon og fastlåste syn på elevenes evner og språkprogresjon. Et utvidet fokus på testing av elevenes ferdigheter kan se ut til å føre i samme retning.

Digitale læringsressurser

Digitale læremidler dukket opp i fremmedspråkopplæringen på slutten av 1970-tallet, ofte under betegnelsen «datastøttet undervisning». Stort sett dreide det seg den gang om enkle drill- og utfyllingsøvinger som var velkjent fra de tradisjonelle lærebøkene, men som på grunn av det nye mediet virket nye og spennende for elevene og dermed til en viss grad mer motiverende. I årene som fulgte, ble det så utviklet andre ulike digitale læringsressurser, hovedsakelig som supplement til lærebøker eller i form av generelt tilleggsmateriell. Likevel slår en evaluering av de nyeste norske digitale læremidlene for videregående skole, som er utviklet gjennom Nasjonal digital læringsarena (NDLA), fast at dagens digitale læremidler fremdeles ligner svært

på læreboken. Evalueringen, som er utført på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, ble levert i juni 2009.¹ I denne forbindelsen uttalte daværende kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell²:

Vi har vært opptatt av å få i gang produksjonen av digitale læremidler, og det har skjedd svært mye på tre år. Vi må jobbe for at tilgjengeligheten blir bedre og at læremidlene blir interaktive. Men læreboka vil nok fortsatt dominere i norsk skole i overskuelig framtid.

Når det gjelder andre digitale ressurser, som for eksempel ordlister, oppslagsverk og ulike informasjonsressurser, kan disse være til stor hjelp i elevenes fremmedspråklæring, men knapt betegnes som læremidler. De nyeste programmene med talesyntese kommer derimot i en annen klasse. Her kan elevene lytte til alle digitale tekster som de finner på nettet eller skriver selv. Selv om talesyntese er en dataprosess som genererer kunstig tale, er de nyeste programmene i fremmedspråk svært naturtro. De kan derfor brukes – med litt varsomhet og som supplement til andre lydkilder – som læringsressurs i fremmedspråkopplæringen (foreløpig engelsk, tysk, fransk og spansk) for alle elever. For elever med ulike former for lese- og skrivevansker vil programmene være svært verdifulle.

1 NDLA er en del av regjeringens satsing på gratis læremidler i videregående skole. Den er ifølge departementet også en forutsetning for å realisere læreplanene i Kunnskapsløftet. Evalueringsrapporten finnes på nettstedet www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2009

2 (www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2009)

Konklusjon

I denne artikkelen har vi tatt for oss læremidler i fremmedspråk sett i lys av den historiske utviklingen av fagene. Det har vært lagt forholdsvis stor vekt på fagplanene i det 20. og 21. århundre fordi disse er grunnlaget for læreverkene. En artikkel som denne gir ikke rom for detaljerte analyser av enkelte verk, spesielt fordi det i et lite land som Norge, utgis uforholdsmessig mange læreverk i fremmedspråksfagene. Sammenlignet med flere andre land, brukes det store ressurser på rikt illustrerte læremidler. Vi har derfor valgt å belyse generelle trekk ved læreverkene, både teksttyper og oppgaver, i tråd med fagplanenes utvikling. Mot slutten har vi kort drøftet digitale læremidler i tilknytning til fremmedspråksundervisningen.

Referanser

- Chomsky, N.: (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Common European Framework of Reference for Languages: *Learning, Teaching, assessment* (2001) Cambridge: Cambridge University Press
- Fenner, A-B.: (2005) «Engelskfagets utvikling i et dannelsesperspektiv». I K. Børhaug, A-B. Fenner & L. Aase: *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundem, B. B.: (1989) «Fremmedspråkundervisningen – for de mange eller for de få». I K. Jordheim (red): *Skolen 1739-1889*, Oslo: Selskapet for norsk skolehistorie og NKS-Forlaget
- Halliday, M. (1975) *Learning How to Mean*. London: Edward Arnold
- Hymes, D. (1971) *On Communicative Competence*. Philadelphia, PA.: University of Pennsylvania Press
- Klafki, W. (2001): *Dannelsesteori og didaktikk*. Århus: Klim.
- Lorentzen, S., Å. Streilien, A-L. H. Tarrou & L. Aase (1998) *Fagdidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Læreplan for forsøk med 9-årig skole* (1960) Oslo: Forsøksrådet for skoleverket og Aschehoug
- Læreplan for den videregående skole. 2. Fagplaner for kjernefag/obligatoriske fag, juli 1974*. Oslo: Forsøksrådet for skoleverket.
- Mønsterplan for grunnskolen* (1974) Oslo: Kyrkje- og undervisningsdepartementet og Aschehoug.
- Mønsterplan for grunnskolen* (1987) Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet og Aschehoug.
- Støren, W. K. og Schmidt, O.: (1956) *Trondhjems Borgerlige Realskole 1783-1956*. Trondheim: Skolens direksjon
- van Ek, J. A.: (1986) *Scope*. Strasbourg: Council of Europe Publishing
- Ytreberg, L. H.: (1993) *Engelsk i grunnskolen*. En fagdidaktisk introduksjon. Oslo: Tano

Audio - visuelle læremidler

Av Reidar Thorsvik og Bernt T. Malde

Innledning

Aktuelle læremidler som har vært i bruk i skolesammenheng, må deles i tre hovedgrupper: de rent auditive, de visuelle og en kombinasjon av disse.

I hver av disse gruppene er det et utall ulike alternativ, som har utviklet seg parallelt over hele verden.

Alle læremidler har utviklet seg som en konsekvens av at kunnskap skal formidles fra en «sender» til en eller flere «mottakere».

Det begynte nok med «det levende ord». Vi kan med en viss rett si at behovet for en enklere måte å overføre kunnskap fra en generasjon til den neste, ble det som etter hvert utviklet seg til de ulike språk.

Den første opplæring foregikk sannsynligvis ved at en ny generasjon tok etter det de eldre gjorde, men ved å lage ulike lyder utviklet man språk og muntlig kommunikasjon.

Skrivetegn eller symboler, som uttrykk for de ulike lyder i et språk, har etter hvert utviklet seg i alle deler i hele verden. Utviklingen har gått i ulike retninger på de ulike steder og resultert i en mengde ulike tegn for å symbolisere alle slags lyder.

Hellerisninger og runetegn er vel de eldste slike tegn vi kjenner til her i landet.

Parallelt med at man benyttet denne uttrykksformen her, var man kommet meget lenger i utviklingen av skriftspråk i det som den gang var de mer sentrale deler av verden.

Den form for kommunikasjon som de første enkle

«bildene» medførte, kan vi anta har vært den første indirekte kommunikasjon mennesker i mellom. Sannsynligvis var disse bildespråkene forløpere for det som etter hvert utviklet seg til skriftspråk i de ulike kulturer.

Disse skriftspråkene medførte etter hvert at kommunikasjon mennesker i mellom ble lettere. Både de første «bildespråkene» og de tidligste skriftspråkene åpnet nye muligheter, der man ikke lenger var avhengig av en direkte muntlig overføring for å få bringe et budskap videre.

Her i landet kan vi med en viss rett si at hellerisningene vi kjenner fra ulike steder på fjellsider, er den første visuelle kommunikasjonsform. I alle fall formidler de budskap fra en som vil formidle noe til andre individer. På den måten kan vi si at disse også blir den tidligste form for læremidler vi kjenner til, selv om man finner meget eldre kommunikasjonsformer fra andre deler av verden.

Bilder

Tegning og maling av bilder ble tidlig benyttet som en uttrykksform til å beskrive hendinger. Parallelt var det å være innehaver av slike ting, et signal til omverden at man forvaltet store rikdommer. Det var i tidligere tider både vanskelig og dyrt å lage bilder. Kun de med solid økonomi kunne skaffe seg dette. Derfor var det helst institusjoner som kirken og statsmakten som hadde anledning til å skaffe seg slike.

I opplæringssammenheng var sannsynligvis bildene det første læremiddel som ble tatt i bruk foruten «det

levende ord». Vi vet at malte bilder og kopier av disse tidlig ble benyttet i opplæring, også før man fikk vanlige skoler.

Etter hvert som et samfunn utviklet et skolesystem, ble mange ting, som i utgangspunktet ikke var beregnet for undervisning, benyttet som læremidler i skolesammenheng.

Plansjer festet til store papplater ble tidlig et kjært hjelpemiddel i skolen. Videre ble **flanellografi** både en uttrykksform og et læremiddel i kirkens og skolens opplæring av de unge. Til og med den dag i dag ser vi at lærere – spesielt i småskolen – benytter flanellografi som et egnet hjelpemiddel i undervisningen for de yngste elevene.

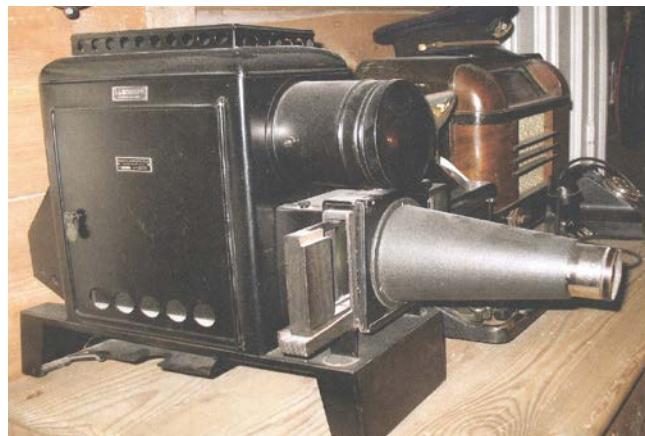
Foto, lysbilder og annen bildeprosjeksjon

Da fotografering var blitt kjent og utviklet, ble dette ganske tidlig benyttet i forbindelse med opplæring i skolen, og på den måten ble fotografier et viktig læremiddel.

Først selve bildet, som kunne vise hvordan steder og ting så ut og hvordan ting utviklet seg, og etter som denne kunsten utviklet videre, ble man i stand til å lage positive bilder først på glassplater og senere også på celluloid og plast. Den første praktiske metoden for å fremstille moderne lysbilder i farger kom med Kodachrome - prosessen fra 1935.

Allerede før 2. verdenskrig var lysbilder tatt i bruk i norsk skole. Dette var for det meste kopier av plansjer eller bilder man fant egnet i tilknytning til opplæringen i kirkelige sammenhenger og i skolesammenheng.

Etter hvert utviklet det seg et behov for lysbilder og film til bruk innenfor forskjellige fag. I den anledning ble Statens Filmsentral opprettet i 1948. Den skulle fungere som innkjøps- og utlånssentral for undervisnings- og opplysningsfilm. Sentralen hadde også som



Eldre kombinert balloptikon og lysbildeapparat. Befinner seg på Lakseslottet i Suldal.

oppgave å samordne statlig norsk produksjon av opplysningsfilm.

Lysbildene ble også gitt ut som bildebånd. Bildebåndene hadde den fordel at det ikke var mulig å rote til bildene, noe som ofte skjedde med lysbilder. For å kunne vise bildebånd krevdes det en egen forsats til fremviseren. I tillegg til bildebåndene ble det gitt ut teksthefter med kommentarer til hvert bilde.

En annen måte å vise fram bilder - for eksempel fra bøker, var å benytte et apparat som ble kalt **balloptikon**. Objektet som skulle vises, ble lagt under et lokk der det ble belyst av kraftige lyspærer. Systemet har klare ulemper da bildekvaliteten er begrenset, det kreves godt avblendende rom og objektet blir utsatt for meget stor varme, og det kan av den grunn bli skadet – selv om man i denne type apparater bruker kraftige kjølevifter. Apparatet er dessuten stort og tungt å ta med seg i klasserommet. Det kom også på markedet et mindre og lettere apparat. Men også dette var så lyssvakt at det krevde blanding av rommet.



Lysbildeapparat

Film

Vanlig film har fra første stund hatt en stor tiltrekningskraft på oss mennesker. Om det har vært de «bevegelige» bildene eller den opplevelsen av dette var noe man fikk se i relativt mørke rom, vites ikke med sikkerhet, men vi vet at film ganske snart ble en stor industri først og fremst for underholdning, men også for dokumentasjon av hendelser og etter hvert også som et hjelpemiddel i opplæring.

I skolesammenheng var det allerede før krigen 1940-45 flere skoler her i landet som hadde tatt i bruk film som er læremiddel. Dette var stort sett film i et format som kalles 16-mm-formatet. Det er flere ulike filmformater, og det har vært ulike system for hvor mange bilder som blir vist per sekund.

Da utstyret som blir benyttet til å lage film og siden utstyret til å vise fram filmen, var stort og komplisert, måtte man finne fram til et format som var rimelig håndterbart. De mindre formatene som ulike typer av 8-mm-format er av relativt nyere dato og ble mest benyttet i private sammenhenger, mens 35-mm-formatet og i en viss grad 70-mm-formatet var mest aktuelt

for kinoframvisninger på svært store lerreter.

Film var i utgangspunktet ikke noe den enkelte opplæringsinstitusjon eller skole selv anskaffet. Årsaken var først og fremst den høye prisen på filmene. Derfor fikk vi ganske tidlig byråer som leide ut filmer både til institusjoner, skoler og private.

Mest kjente distributører til skoleverket i Norge har vært Statens filmsentral og Landbruksfilm. I tillegg var det tidligere en hel del ambassader som lånte ut film i opplysnings eller propaganda øyemed.

Helt fram til første del av 1980-tallet, ble vanlige 16-mm-filmer kjøpt inn til Pedagogiske sentra og/eller AV- sentraler, som mange større kommuner på denne tiden hadde.

Disse filmene ble så lånt ut til skolene i distriktet, og på denne måten fikk man lokalt et relativt godt tilbud på spennende læremidler.

Rett før det nærmest ble slutt på å bruke vanlig film i skolen, fikk vi et nyutviklet system som baserte seg på at en 8-mm-film ble plassert i en loop i en lukket plastkassett. Mange skoler ble pålagt å kjøpe disse apparatene, men både tilbudet og tiden var feil. Systemet forsvant ut igjen i løpet av noen få år.

Kopieringsutstyr, overheadprojektorer og transparenter

Utover på slutten av 1960 tallet og videre i det neste tiåret fikk skolene utstyr til å lage transparenter. Først var dette ting som man kunne produsere selv ved å tegne på plastfilmer, men ganske snart fikk man plasttyper som ved påvirkning av varme forandret utseende. De første maskinene var enkle maskiner som både kunne benyttes til varmekopiering av tekst og til produksjon av transparenter i sort/hvitt.

Maskinene var av svært ulike typer, men de hadde det til felles at man måtte benytte en original som tålte

å bli utsatt for varme. De mørke områdene på originalen reflekterte mer varme tilbake, og dersom det ble plassert et tynt spesialark eller en spesialutviklet plastfilm foran originalen, kunne man få en slags kopi, eller man kunne få et «lysark» eller transparent som man kunne benytte på en overhead prosjektor.

Større kopieringsmaskiner var på denne tiden på veg inn i skolen, men det tok enda en del år før den enkelte skole hadde egen mulighet til å kopier fra bøker og aviser.

Overheadprojektoren ble funnet opp allerede i slutten av 2. verdenskrig. Den amerikanske hæren var først ute med å benytte overheadprojektoren i undervisningen av soldater så tidlig som i 1945.

Overhead prosjektorene er vanligvis så kraftige av man kan bruke dem i rom som enten ikke er – eller bare i liten grad – trenger å være avblendet. Fordelen med dette er at læreren kan gjøre «tavlearbeid» vent mot klassen, og ikke står med ryggen til slik man periodevis vil måtte gjøre ved tradisjonell undervisning fra en veggtafle.

Skolesendinger i radio og fjernsyn påvirket opprettelse av lokale AV- sentraler

I Norge ble radioprogram tidlig benyttet som et læremiddel. Allerede i 1932 ble serien «Universitetets radioforedrag» startet, og året etter begynte regelmessige sendinger for skoleverket.

Rett etter at Norsk rikskringkasting ble opprettet i 1933, ble Fredrik Christian Wildhagen engasjert som leder for Opplysningsavdelingen i NRK, og snart ble **Skolekringkastingen** en del av denne Opplysningsavdelingen.

Etter krigen startet NRK ganske snart med regelmessige skolekringkastingsendinger. Fra nå av ble det stadig oftere produsert oppfølgende teksthfter til sen-

dingene, og fra 1949 ble det mulig å sende inn skriftlige oppgaver til retting. Dette året utvidet NRK de fremmedspråklige sendingene til også å gjelde opplæring i fransk.

På slutten av 1950 tallet var det en del større kommuner som begynte å ta opp disse sendingene ved hjelp av lydbåndopptakere.

Den første tiden ble dette som oftest gjort på den enkelte skole, men etter hvert ble det mange steder bygget opp **AV- sentraler** som organiserte disse opptakene, arkiverte sendingene og distribuerte kopier til skoler som ønsket det. Det ble i begynnelsen benyttet spolebånd. Men etter hvert ble disse erstattet av kassettspillere som var lettere å ta med i klasserommet.

Helt fram til utpå 1990-tallet pågikk disse regelmessige radiosendingene beregnet på skoleverket. De aller fleste av sendingene ble fulgt opp med tilhørende teksthfter, slik at de sammen, teksthfte og lyd, dannet omfattende og aktuelle læremiddel for alle trinn i norsk skoleverk.

I 1962 sto man ved en ny milepæl i forbindelse

Lydbåndopptaker



med læremidler. Nå ble de første TV-prøvesendingene beregnet på skoleleverer gjennomført. Dette ble etter hvert til det som skulle få navnet **Skolefjernsynet**.

Det var først i 1964 at det ble startet en sammenhengende produksjons- og sendevirksomhet for skolefjernsynet.

I løpet av skoleåret 1964/65 ble det sendt 40 fjernsynsprogram beregnet på skolene. Til sammen dekket de alle klassetrinn fra 1. til 8. trinn. 21 av disse programmene var egne produksjoner fra NRK.

Videoopptakere for skole og hjemmebruk

De første sendingene i skolefjernsynet kunne skolene bare benytte dersom de hadde anledning til å se sendingene når de gikk på lufta, men fra rundt 1975/76 kom det opptaksutstyr som kunne ta opp sendinger, slik at man kunne se programmene når det passet for skolen.

I Stavanger ble de første videomaskinene til skoleverket anskaffet rundt 1975. Dette var et Phillips utviklet system, VCR, som viste seg å være forholdsvis ustabil, og et par år senere kom konkurrerende system utviklet i Japan av Sony og JVC.

Sonys system bygde på deres eget semiprofesjonelle system som hadde fått navnet U-matic. Det nye systemet beregnet på undervisnings- og hjemmebruk ble kalt Betamax, mens JVCs system, som skilte seg fra Sonys på mange måter, ble kalt VHS.

JVC var mer framsynt enn Sony og inngikk eksklusive avtaler om distribusjon av vanlig spillefilm til private i USA på sitt eget system. Dermed fikk de et forsprang på Sony, så selv om Betamax-systemet var VHS kvalitets- og driftsmessig overlegent, ble det VHS-systemet som etter hvert ble mer eller mindre enerådende.

De fleste større kommuner i Norge, som hadde egne AV-sentraler, valgte Beta som sitt distribusjonssystem

og U-matic som den standarden man produserte sine originalkopier på.

I Stavanger begynte man for eksempel å bygge opp en samling av videokopier av NRKs skoleprogram fra og med 1979. Først på VCR systemet og fra 1982 på Betamax systemet. Etter hvert hadde man et temmelig komplett tilbud med de fleste skolefjernsynsprogrammene som var sendt fra og med 1981 til og med 1992, da opptakene lokalt opphørte.

Noe av grunnen til at man sluttet å distribuere kopier av skolefjernsynsprogrammene, var at man ble pålagt å betale en avgift til de forskjellige rettighetshavere utenfor NRK, som på en eller annen måte hadde deltatt under produksjonen. Denne avgiften ble etter hvert det som gav dødsstøtet til de fleste av de lokale AV-sentralene. Kun noen få kommuner driver fortsatt en eller annen form for lokalt utlån av videogram beregnet på sine egne skoler, og da stort sett av en helt annen kvalitet og med en helt annen type innhold enn det NRK kunne tilby i sine Skolefjernsynssendinger.

Allerede i 1988 var det flere AV-sentraler som sluttet med egne lydopptak av skoleradioens programmer. I stedet kjøpte de kopier fra eksterne leverandører som Industri Lambertseter AS i Oslo, og etter et par år opphørte omtrent all distribusjon av lydprogram ut til skolene. Dermed var et viktig kapittel i læremiddelhistorien over, og da NRKs styre den 5. desember 2001 besluttet å legge ned Skolefjernsynet, var NRK ute av alt som hadde med produksjoner av opplæringsprogram for skoleverket å gjøre.

Grunnen til dette kom av at det ble stilt krav om at den nye avgiften på programmenes «merbruk» ble obligatorisk innført som en årlig avgift. Dersom man ville fortsette å benytte gamle program, måtte man i hver kommune inngå en avtale om å betale en fast avgift basert på antall grunnskoleelever man hadde, og

dersom man ikke lenger vil fortsette med denne ordningen, ble det stilt krav om at arkivene skulle tilintetgjøres.

Flere steder ble dette gjort, og det er relativt få plasser man har tatt vare på dette materiellet.

Det er derfor begrenset hvor man finner store nok arkiv, slik at man kan benytte stoffet til forskning på dette kapitlet av læremiddelhistorien.

Til og med NRK har kassert store deler av sitt gamle arkiv av skoleprogram både på radio og fjernsynssiden.

Datamaskinenes innmarsj i skolen

Omtrent parallelt med at videogrammene ble vanlige i skoleverket, ble de første datamaskinene tatt i bruk i skolen. Likevel gikk det mange år før datamaskinene ble en naturlig del av opplæringen.

De ulike kommuner fikk klare styringssignaler fra Stortinget om hvordan man ønsket å ta datautstyret i bruk i undervisningen. Likevel er det først de 5-6 siste årene at det er blitt fart i bruken av slik utstyr som en naturlig del av opplæringen i de fleste fag i grunnskolen.

En vesentlig grunn til at det har blitt slik er at lærerne har følt at de har hatt for liten kompetanse, og organisasjonene deres har vært klare på at skulle dette nye læremidlet bli en naturlig del i en vanlig skolehverdag, måtte forholdene legges til rette for at lærerne fikk den nødvendige opplæringen til å beherske bruken.

I mange sammenhenger ser vi at det delvis har oppstått en generasjonskløft mellom de unge, som har vokst opp med alle typer teknisk utstyr rundt seg i hjemmet, de noe eldre og de godt voksne, som ikke har dette fortrolighetsforholdet til det nye tekniske utstyret som finnes i de fleste hjem.

Utvikling av nytt datautstyr har parallelt medført at vi har fått en mengde nye tilbud som vi både kan se på som bruksgjenstander, men også som læremidler.

Internett har de siste 15-20 årene stadig blitt vanligere både til bruk i bedrifter, hjem og skole.

På godt og vondt har store deler av verden blitt bundet sammen på en måte som gjør at det nesten ikke er noen grenser for hva man kan formidle til andre mennesker via dette systemet. Kvaliteten og tilbudet øker stadig.

Nye mobiltelefoner og nye typer underholdningsutstyr kan også være læremidler

Etter hvert som alt elektronisk utstyr er blitt mindre og stadig mer avansert, har det også foregått en utvikling av annet formidlingsutstyr. Dette utstyret bruker de samme teknikkene som vanlig datautstyr produseres etter, og følger derfor med i denne nye datatiden.

Mobiltelefoner har nå nesten ikke noen begrensning. Flere typer er små datamaskiner i seg selv, og de kan koples til GPS-systemer som nøyaktig kan hjelpe mennesker å finne fram når de er på reise.

MP3 spillere formidler musikk og bilder og en sammenbygging av de nye elektroniske apparatene medfører at mange etter hvert kan ha kontakt med hele verden uten å reise seg fra stolen hjemme.

Disse nye apparatene oppfatter mange som moderne læremidler, og det er vanskelig å fastslå hva som er og hva som ikke er et læremiddel. Uansett så ser vi at ting gjøres enklere, mindre og mer avanserte. Dette kan igjen medføre at menneskene står i fare for å bli isolerte i sin egen verden.

Kunnskap om bruken, farene som lurar og hva dette kan føre til på sikt, er viktig kunnskap som skoleverket ikke kan holde seg utenfor. Man må ta del i utviklingen, men samtidig også forsøke å påvirke og å skape holdninger hos de unge som gjør at de ser faresignalene.

Kilder

Wikipedia, Caplex, Store norske leksikon, NRK.



*Våren kommer.
(Foto: Jorun Espedal)*

Naturen – en stor ressurs for skolene

Av Sigurd Aartun

Nærområdet

Alle skoler i Norge er heldige fordi de har en natur i sitt nærområde som er full av interessante elementer. I dag er det god pedagogikk å benytte seg av dem. Det har skjedd en bevisst endring på dette feltet i løpet av de siste 40 årene.

For vel et halvt hundre år siden ble de lærere som utnyttet de muligheter som naturen ga, helst uglesett av sine kollegaer – beskyldt for å skape uro i skolen og for å være ukollegiale. Det følte enklere for dem å undervise etter lærebøkene. Naturen bød på altfor mange ukjente ting som lett kunne avsløre at de ikke var allvitende.

Nettopp dette at det stadig dukker opp ukjente, spennende ting som elever og lærere kan finne ut av i fellesskap gjennom bruk av oppslagsbøker o l., gjør bruken av naturen ekstra interessant. Det å se, føle og kanskje lukte på ting en oppdager fører til sikker kunnskap som har sjanse til å huskes lenge.

Aktuell Litteratur

Gjennom undervisning skal vi lære om hvordan landskapet vårt er blitt formet. Det finnes mange gode oppslagsverk som belyser det. For oss i Rogaland er «Jærboka» en svært god kunnskapskilde. (Tre bind om

kultur og natur. Redaktør Kåre Arnstein Lye). Her fortelles det med tekst og bilder hvordan landet ble til.

Skaffer skolene seg «Berggrunnskart over Norge,» kan lærerne ta elevene med seg ut på spennende ekskursjoner i geologi.

Geologi

F.eks. kan lærere som bor på Nord-Jæren lett finn overgang mellom de to skyveplatene av kvartsitt og fyllitt som den Nord-Amerikanske plata presset inn over landet vårt. På Børaunen i Randaberg ligger begge i dagen der berget stuper ut i sjøen.

Nordøstover for selve Børaunen ligger en rullesteinvoll som kraftige vinterstormer stadig flytter på. Det er et geologisk vernet område med utrolig mange ulike steinslag fraktet hit av isbreer og av isflak som drev langs kysten fra Oslo-området og Sveriges vestkyst.

Tar en med elevene til strendene fra Sele til Orre etter kraftige stormer har vasket ut sanden så småsteinene dukker opp, er en garantert en vellykket ekskursjon. Blant steinene dukker det opp flint fra Danmark, rombeporfyr fra Nordmarka (Drammensområdet) og mange andre som det er lett å bli steingal av.

Det er utrolig mange geologisk interessante ting en kan bli oppmerksom på: Høg-Jæren har dødisroper,

Sømsholmene i Hafrsfjord har rester av marmor, Ritlandsfjellet i Hjelmeland har fossiler og en del av et meteorkrater, Hauge i Dalane har sin Ruggestein.. Det er bare å velge!

Fornminner

Naturen er full av fornminner som vitner om kulturutviklingen. Arkeologisk Museum i Stavanger har mye å tilby skolene både i form av utstillinger og faglitteratur.

For hver kommune har museet laget en oversikt over arkeologiske funn, ordnet etter gards- og bruksnummer. Her kan hver skole finne ut hva det er av fortidsfunn i sitt nærområde og lage en plan for bruk av dem.

Reir midt blant rullesteinene på Håstranda (Foto: Kjell Espedal)



I Randaberg kommune laget lærene ved Grødem skole en oversikt over de viktigste kulturfunn i bygda gjennom et prosjektarbeid i 1974 der alle elever deltok. Bygda har mange spennende ting å vise fram: Vistehåla, Kvernevikhelleren, Grøderøysa, gravrøyser på Bø, runesteiner på Goa og Bø, skipsnaustruiner i Vistevika og på Todem, hustufter fra folkevandringstida på Todnem, helleristningsfelt på Harestad, kirkerunier på Viste m.m. Kulturetaten har senere laget en flott, rikt illustrert brosjyre om de samme kulturminner.

Våren 1974 laget en avgangsklasse ved 4-årig lærerutdannelse ved Stavanger off. lærerskole et skriftlig opplegg for bruk av samlingene ved Stavanger Museum – et naturstiopplegg i museet. Som takk for at jeg ledet dette arbeidet, fikk Grødem skole løfte om en permanent utstilling av fortidsfunn som var funnet i skolekretsen. I 1985 fikk vi utlånt gjenstander fra steinalder, bronsealder og jernalder.

Foreldrerådet ved skolen betalte utleggene for sikre utstillingsmontre og for en flott plakat for utstillingen «Bygda ved Byfjorden»

Denne plakaten som er en tidstavle om natur og kultur, har Arkeologisk Museum i Stavanger senere vist fram i konkurranse om beste museumsplakat i Europa og fikk førsteprisen.

Biotoper

Naturen byr på et vell av livsformer som har tilpasset seg bestemte biotoper. De skolene som har sjøen i nærmiljøet, er heldige. I fjæra er det alltid et mylder med dyr, fra fastboende dyr på alger, steiner og skjell til krabbe eller svømmende dyr mellom steiner og alger.

Skafter skolene seg fangst- og oppbevaringsutstyr, samt gode oppslagsbøker eller plansjer for livet i fjæra, er ekskursjonen hit garantert til å bli vellykket.

Fangsten kan studeres videre i akvarier med god tilførsel av luft dersom en husker på å ikke fore dyrene.

Det er mange ulike alger i strandsonen og nedover i dypet. Er det god tidevannsforskjell på stedet, kan en lett se hvordan den enkelte algetype tilpasser seg en bestemt sone og hvordan grøninalger, brunalger og rødalger foretrekker ulike dybder. På algene er det mange spennende livsformer som skjuler seg eller som har satt seg fast.

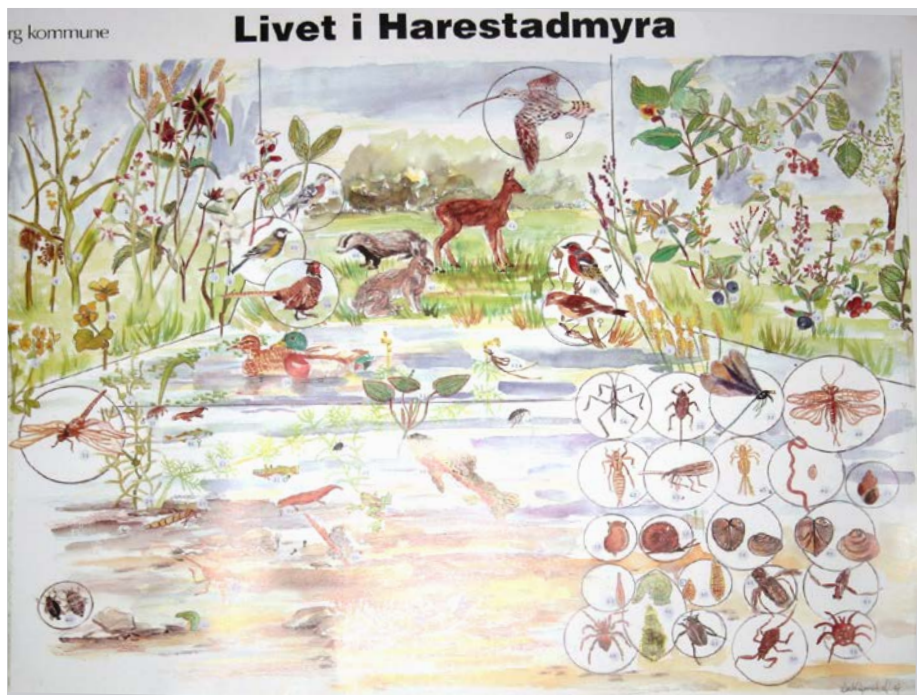
I mange år var det strenge restriksjoner med å ta elever ut i båt. Disse er lempet på. I dag har mange skoler derfor skaffet seg båter som gjør det mulig å drive fangst og fiske også på dypt vann.

Det er få steder det er lettere å finne liv som passer inn i store næringskjeder og i næringspyramider. Det er også lett å finne forurensingskilder som bryter ned pyramidene og skaper ubalanse i biotopen.

Ferskvann

Det skal ikke store ferskvannpytten til før det etablerer seg en mengde dyr i den. Med enkle fangstredskaper kan en samle inn en rekke ulike dyrearter som kan studeres videre i akvarier eller med luper. Da er det lett å se smådetaljer på dyrene som betyr mye for at de er tilpasset et fuktig miljø.

Randabergmyra lå lenge som et villniss av kratt og trær. Politikerne bestemte at den nordøstre delen av den



skulle bli en naturperle. De bevilget penger til bygging av to store dammer som ble forbundet med hverandre med en kanal, til stier, plener, busker og trær.

På få år hadde muslinger, snegler og insekter etablert seg i dammene i rikelige mengder sammen med vannplanter av flere slag. På åpen mark fikk den ene planten etter den andre fotfeste. Det ble virkelig en naturperle i løpet av få år. En fiskekjær person så sitt snitt til å utplassere regnbuørret der.

Stedet egnet seg svært bra for ferskvannnekskursjoner. For å få greie på hvilke plante og dyrearter som hadde tilhold i parkområdet, ble det satt i gang en storstilt undersøkelse. Elever fra mange klassetrinn fra Grødem skole utførte denne. Artsrikdommen ble presentert til slutt på en flott plakett, «Livet i Harestadmyra».

Kartleggingen av livet i denne biotopen var både lærerik og spennende og spleiset sammen mange elever i felles arbeid.

Artene av både panter og dyr forandres. Både ender, måker og skarv har f.eks. søkt tilhold i de små dammene, og nye blomsterplanter har kommet inn på området.

Nesten alle skoler har sin froskedam der froskeegg kan samles inn. I et akvarium kan en følge med i utviklingen av froskeegg til rumpetroll i flere stadier. Tilføres litt jod til vannet, får en også se at rumpetrollet forvandles til en ørliten frosk. Da er tiden inne til å sette froskene ut i naturen igjen.



Ferskvannsrørret. (Foto: Kjell Espedal)

Kartlegging

Hver skole burde kartlegge trær av ulike arter i nærområdet og nytte seg av disse i undervisningen. Dersom skoletomt er stor, kan en som det er gjort ved Grødem skole i Randaberg, plante alle Norges trær på den, sette opp opplysningsskilt og lage en læreplan der trærne blir benyttet i undervisningen.

Et planteutvalg med blomster som tiltrekker insekter, og frukter som lokker til seg småfugler, bør skolene skaffe seg. Da får en rike naturopplevelser like innpå skoleveggen.

Plantelivet skifter fra sted til sted. Plantene sin trivsel er avhengig av jordsmonn, fuktighet, temperatur og næringstilgang. I «Jærboka», bind 1, er det en oversikt over alle blomsterplantene som er funnet fram til 1975 i hver jærkommune. Noen arter forsvinner, men nye arter etablerer seg stadig vekk. Noen kommer drivende med sjøstrømmer, andre kommer som blindpassasjerer med importerte planter.

I 1995-96 fant jeg 8 planter som tidligere ikke var registrert i Randaberg på plantesøk i strandsonene. En av disse var en mutert strandnellik som dessverre nå bare finnes i Rogalandsherbariet ved Arkeologisk Museum i Stavanger og Botanisk Museum i Oslo. En vinterbølge tok uheldigvis med seg et stort stykke av rullesteinene ved Børaunen der denne planten vokste.

Herbarium

I tidligere tider skulle alle elever levere et herbarium med 50 planter da de gikk ut av 7. klasse på folkeskolen. Hele planten skulle presses!

Dessverre oppdaget en for sent galskapen med herbariene. Mange sjeldne planter ble utryddet flere steder der det var mange elever. Et sted på Jæren vokste det



både sjeldne orkideer og den flotte solblomen (jonsokbom). Få år etter at en stor ungdomsskole ble bygget i nærheten, var begge disse plantene borte

I dag kan en heller samle inn planter på digitale minnebrikker og presentere plantene på pc-skjerm eller TV. Med dagens fotografiapparat kan en også lett gjøre opptak som viser skjønnheten i de små plantedetaljer og dermed få helt andre naturopplevelser enn før.

Det er nå en selvfølge at klasser reiser på ekskursjoner, leirskole og skiturer. Elevene opplever at en tur i fjell, skog og mark gjør godt både i sjel og kropp. Har lærerne deres lært dem å se det store i det små og skjer-

*Naturen er vakker om høsten. Soloppgang over Lifjell.
(Foto: Kjell Espedal)*

pet interessen for naturens mangfoldighet, vil elevene alltid se ting å gledes eller til å undres over.

I skrivende stund, 30. september 2009, kan en f.eks. lure på hvor de store trasteflokkene som hver september tømmer rognbærtrærne for bær, er blitt av. Trærne luter nå under tyngden av rik bærhøst. Gamle merker sier at da blir det en snøfattig vinter, for trærne kan ikke bære to tunge bører i samme året!

Norsklærer med digitalt grensesnitt

Av Leif Harboe

Innledning

Det har gått litt over 20 år siden jeg startet som norsklærer på Tryggheim videregående skole. Fortsatt jobber jeg som norsklærer i videregående skole, og målet med denne teksten er å kaste et skråblikk på læremidlene jeg som snart 50-år gammel lektor har brukt og bruker idag. Dette er ikke skrevet med forskerblikk med mange fotnoter og referanser, men handler om min reise gjennom norsk skole fra 1986 og til i dag.

Nye måter å lære på

I går kveld var jeg student, da var det på med øretelefonene for å følge forelesning i spansk grammatikk og fonetikk ved Universitetet i Bergen. Jeg er inne i mitt andre år som spansk student (alltid kjekt å lære noe nytt!), i fjor foregikk forelesninger og kollokviegrupper ved hjelp av chatting. Nå har UIB tatt et teknologisk skritt framover ved at jeg faktisk hører læreren snakke (og det er jo ganske ok når man skal lære et språk) selv om det var tekniske problemer som gjorde at studentene i går ikke kunne høre hverandre. Det kommer nok raskt på plass.

Gårsdagen startet jeg forøvrig med selv å lage to små e-forelesninger som elevene kan laste ned og se/høre på sine pc'er, eventuelt sine Ipoder (hvis de har det). Hver forelesning var på ca 14-15 minutter, og målet mitt er dette året, å videreføre det jeg begynte

på i fjor, å flytte faglig gjennomgåing av stoff over på Internett. Jeg kommer tilbake til det litt seinere.

Fra en gang på nittitallet og fram til i dag har jeg vært nettstudent. Noe av grunnen var reint praktisk, som firebarnsfar bosatt på Jæren, gav nettstudiene meg muligheter til etterutdanning som ellers ikke var praktisk gjennomførbart, og ledet til slutt fram til cand. polit. eksamen i pedagogikk. Men det var også ut i fra en nysgjerrighet retta mot å forsøke nettet som læringsarena. Hva skjer når veiledningen skjer i form av e-post, når lærer og student chatter i stedet for å møtes ansikt til ansikt, når pensum er en rekke websider i stedet for trykte bøker? Og hvilken overføringsverdi kunne jeg trekke av dette i forhold til vanlige elever som går på videregående skole? Hovedfagsoppgaven min i pedagogikk handlet derfor om videregående-elevs opplevelse av bruk av digitale læringsplattformer i norskfaget, dataverktøy som i utgangspunktet var utviklet for fjernstudenter.

Digitale læremidler

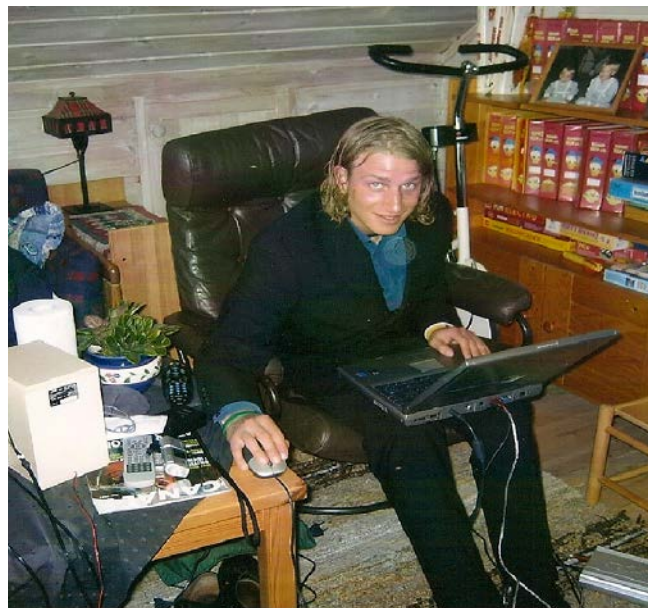
Læremidlene er uansett i ferd med å bli digitale. På samme måte som at folk leser mindre aviser på papir, er måten å distribuere lærestoff i ferd med å endres, fra papir og på skjerm. I dag sitter alle mine elever med en bærbar pc. De sitter imidlertid ikke foran skjermen hele tida. Det får de ikke lov til i mine timer. Det er faktisk

slik at de ofte får beskjed om at nå er det tid for å lytte, nå er det tid for å diskutere og snakke sammen, og så – i deler av undervisninga – får de beskjed om at nå er tida inne for å åpne lokket fordi produksjonsverktøyene er digitale og fordi lærestoffet i noen grad også ligger på Internett.

Oppstarten på 90-tallet

Tidlig på nittitallet kom jeg nett, kostbart var det. Jeg måtte ringe rikstelefon til Oslo, og måtte alltid passe klokka fordi teleskrittene var svindyre. Men jeg fikk kontakt med lærere i Norge og i andre land gjennom ulike typer datanettverk. Som tysklærer organiserte jeg at mine elever kommuniserte med tyskere de første årene etter Murens fall per email, og det var ganske sterkt å få personlige vitnesbyrd fra tyskere i denne tida. Jeg hadde blant annet kontakt med en tysk katolsk prest som tålmodig svarte på mailene fra elevene mine. Dette arbeidet skjedde hjemmefra med mitt utstyr. Elevene skrev sine tekster på papir, som jeg tastet inn når jeg kom hjem fra jobb. På nittitallet kjørte jeg diverse nettprosjekter med elever i diverse europeiske land. Tysken ble altså ikke bare et språk som stod i bøker, men noe man brukte for å kommunisere med mennesker i andre land. Kven i IKT står jo for kommunikasjon.

Jeg lærte meg også å lage websider, og siden jeg som veldig mange andre lærere, hadde min egen private læremiddelproduksjon, synes jeg det var smart å legge det på nett. Så i stedet for å parkere oppleggene jeg lagde i en ringperm, publiserte jeg det på en såkalt hjemmeside. Dette var lenge før bloggene, læringsplattformene og Facebook kom, og gjorde alt enklere. Det var litt innviklet og krevde teknisk innsikt, noe som gjorde at jeg tok diverse datafag gjennom NITOL eller det som ble hetende Nettuniversitetet¹ som tilbød kurs på høghskolenivå på Internett.



*Studenten av i dag. Studere hjemmefra via PC.
(Foto: Kjell Espedal)*

Et mangfold av læremidler

Jeg gjør et hopp fram til i dag. Fra å ha en lærebok som i stor grad var styrende, og som jeg la opp undervisningen etter på 80- og nittitallet, har jeg som lærer på Bryne vgs i dag et stort mangfold læremidler å velge mellom. Jeg bruker blant annet digitale læremidler produsert av NDLA², Norsk digital læringsarena, som er et prosjekt som alle fylkene minus Oslo står bak. Ambisjonen i dette prosjektet er ganske frisk, å lage heldekende læremidler i alle fag i videregående skole. Man kan jo spekulere på om prosjektet hadde som agenda at man skulle spare masse penger på å slippe å kjøpe dyre trykte lærebøker, uansett foreligger det måned for måned et raskt voksende utvalg digitale læremidler

produsert av NDLA, men også av andre. Som norsklærer registrerer jeg for eksempel at Nasjonalbiblioteket har kommet med sin «digitale bokhylle»³ som gjør at 10 000 verk fra 1990-tallet nå kan leses på nett.

Den trykte læreboka står sterkt – enn så lenge

Likevel, selv om data i følge ITU-monitor⁴ faktisk brukes mye i norskfaget, sammenliknet med andre fag, vil jeg anta at databruken ikke handler om bruk av læremidler på nett, men i stor grad tradisjonell tekstproduksjon med tekstbehandler. Den trykte læreboka står solid planta i de fleste klasserom, og min databruk i undervisningen som preges av utprøving og eksperimentering, er antakelig ikke helt typisk.

Likevel, digitaliseringa går sin gang, og vi blir stadig mer vant med at informasjonen vi trenger, alt fra togruter, til kommunal informasjon, til nyhetsstoff, er å finne på nettet. Lesevanene er i ferd med å endres, og skal jeg forsøke meg som spåmann, tror jeg at tilvenningen til det digitale formatet, vil skje raskere enn hva kanskje de fleste tror. Jeg skal ikke uttale meg om grunnskolen, men for videregående skole tror jeg at det er de digitale læremidlene som vil overta mer og mer. Muligheten til å oppdatere, utvikle og framstille lærestoff i form av animasjon, i form av lyd (at teksten leses opp), i form av interaktive øvelser, i at lærestoffet læres i samspill med elever i på andre skoler i andre land, gjør at jeg har vanskelig for å se at den trykte boka vil «vinne»!

Bruk av digitale læremiddel krever en kompetanse av lærerne, og jeg tror at denne kompetansen knytter seg til deres egen daglige bruk. Min erfaring er at trygghet i forhold til dataverktøy og digitale læremidler, knytter seg til at jeg selv er vant til å bruke disse verktøyene for meg selv, ikke at det bare er noe jeg bruker i klasserommet, eller noe som elevene skal bruke.

Et forsøk på oppsummering

Undervisningen min er hybrid, elevene har trykte lærebøker, men vi bruker likevel et mangfold av kilder som delvis supplerer, delvis erstatter læreboka. Vi bruker et mangfold av produksjonsverktøy, og elevtekstene er i økende grad multimodale i det vi trekker inn bilder, film, kart i tillegg til den vanlige teksten. Elevene blogger, lager tidslinjer, animasjoner, men skriver også tradisjonelle artikler og diktanalyser. Vi leser de klassiske tekstene, men vi bruker også mangfoldet av filmmaterialet man kan finne på nettsteder som på Youtube. Dette er krevende og morsomt. Jeg holder forelesninger, men de kan også gjense/gjenhøre forelesningen som e-lesjon (greit for elever som pga toppidrett eller sjukdom er vekke), eller for dem som sitter mange timer på tog og buss hver uke, og som vil repetere forelesningen på sin iPod.

Det er krevende å måtte forholde seg kritisk til et mangfold av tekster, det er krevende å håndtere hjelpemidler på en måte som er intellektuelt redelig og som forbereder dem på de strenge krav til hjelpemiddelbruk som de vil møte på høyskole og universitet. Det er krevende og morsomt å sammen med elevene navigere i et tekstunivers der tekstene ikke er hogd i stein, men er noe flytende og dynamisk.

Noter

¹ <http://www.nvu.no/>

² <http://ndla.no/>

³ <http://www.nb.no/bokhylla>

⁴ <http://itu.no/ITU+Monitor+2009+-+Skolens+digitale+tilstand.9UFRDG0f.ips>

Lærebøker i kristendomskunnskap (KRL og RLE) og en elevs, lærers og lærebokforfatters møter

Av Petter A. Haug

Innledning

Utfordringen å trekke noen linjer i utviklingen av lærebøker i kristendomskunnskap (og KRL og RLE) handler om mer en hundre års skolehistorie. Det sier seg selv at en må gjøre noen grep for at dette ikke skal bli helt ugjennomtrengelig. Av redaktøren har jeg fått lov å konsentrere meg om de læreverk jeg selv har møtt, først som elev på 50- og 60-tallet, dernest i yrket som lærer på barnetrinnet siden 70-tallet og senere som lærebokforfatter i tillegg til lærervirke. Selv med en slik begrensning er det et omfattende materiale. Håpet kunne være at artikkelen kan inspirere andre til å ta fatt på deler av emnet og gå mer i dybden enn jeg får anledning til her - som kjent er ikke lærebokforskning det som det har vært gjort mest av.

Lærebøker gir noen svar på tidens utfordringer i skolen, trekk i samfunnsutviklingen generelt og i pedagogikk spesielt. Læreplaner gir skolen nye utfordringer, lærebøkene er deler av svaret på utfordringene. Min påstand er at lærebøkene ofte har ligget et hestehode foran og ledet utviklingen i skolen - i spenningsfeltet mellom tradisjon og fornyelse

I artikkelen har jeg ikke lagt vekt på stoffområdene kirkehistorie, diakoni og misjon: hovedvekten er på

bibelstoff og etikk. Ved siden av at valget av lærebøker er personlig, representerer de sentrale læreverk som har hatt stort gjennomslag i skolen i sin tid. Hovedvekten ved gjennomgåelsen er stoffutvalg og organisering av stoffet samt presentasjon, oppgaver og layout.

Bakteppe

Norsk skoles begynnelse er som kjent allmueskolen der kristendomskunnskap var hovedfaget - som forberedelse til kirkens konfirmasjon. En skulle undervise i barnelærdommen, dvs Luthers lille katekisme. Den første lærebok var trolig Erik Pontopidans katekismeforklaringer fra 1737 med tittelen «Sannhet til gudfryktighet. En enfoldig, kortfattet, men tilstrekkelig forklaring til Salig doktor Martin Luthers lille katekismus. Den inneholder alt det den som vil bli salig trenger å vite og gjøre» Ikke noen beskjeden programerklæring! Bokens opplegg var 759 spørsmål med forklaringer som barna skulle lære utenat.

Kirkeskoletanken holdt seg selv om skoleloven av 1827 la skriving og regning til kristendomskunnskap og lesing. Innholdet i kristendomsfaget ble bestemt av katekismeforklaringene, men allerede nå ble bibelhistorie eget emne i undervisningen.

I tiden frem mot folkeskolelovene for by og land i 1889 var det diskusjoner om innhold og metode i skolen, særlig knyttet til Peter A Jensens lesebok i 1860-årene. Hans lesebok inneholdt både eventyr, fabler, gudesagn og lesestykker av forfattere som Wergeland, H. C. Andersen og Bjørnson. Teologisk er det strid mellom pietister og grundtvigianere, og særlig det kristne legfolk hadde sterke reaksjoner mot leseboka og målet om å utvikle både det jordiske og himmelske, det timelege og det evige.

Ved skolelovene av 1889 fikk vi en allmenndannende skole med konfesjonell forankring. Kristendomsfaget ble ett fag blant andre fag i skolen, og om målet for kristendomsfaget heter det: «Sikkert Kjendskap til det væsentlige Indhold af den bibelske Historie samt til den kristelige Barnelærdom, efter den evangelisk-lutherske Bekjendelse». For å sikre dette siste ble det opprettet en godkjenningsordning for lærebøker som vi har hatt like opp til våre dager. I utarbeidelse av planen for faget kom det også kritikk mot den ensidige pugge - metodikken som Pontopidans lærebok hadde ført med seg: undervisningen må være i overensstemmelse med barnenaturens krav og tilegnelsesevner.

Debatten i slutten av hundreåret og i overgangen til nytt århundre gikk både på om kristendomsfaget skulle være ett av skolens mange fag eller om faget skulle gi mening til alle fagene i skolen, om kristendomsundervisningen skulle være konfesjonell og om timetallet for faget. Fagets innhold var også under debatt - flere ønsket å redusere katekismens plass og legge vekt på Jesu liv og lære i undervisningen¹.

Nettopp dette kom til å prege Normalplanene av 1939: bibelfortellinger blir det viktige i undervisningen og fortellingen står sentralt. Planen bygget på arbeids-skole-prinsippet og opplæringen måtte balansere slik at kristendomskunnskap ble et fag som «alle» kunne

identifisere seg med. På den ene siden heter det at det elevene lærer i faget skal være «grunnlag for trua og rettleiing for livet» - på den andre side sies det at læreren må være oppmerksom på at hjemmene kan ha ulike syn og at han derfor må «omhugsamt akta seg for alt som kan verka som sårande åtak på andre si mening». En må også lære elevene at en må vise «tolsemnd mot menneske som tenkjer annleis enn ein sjølv... det er eit krav at einskildmann må få tenkja fritt».

Normalplanene fungerte langt ut i 1960-årene selv om det ble utarbeidet utfyllende lokale planer og også gitt ut mer omfattende planer sentralt (mellom dem var den såkalte IKO - planen, mer under) Mitt eget møte med barneskolen var dels en fådelt landsskole de første tre skoleårene, deretter Osloskolen i 4.-7. klasse. Normalplanen og dens lærebøker er altså mitt utgangspunkt.

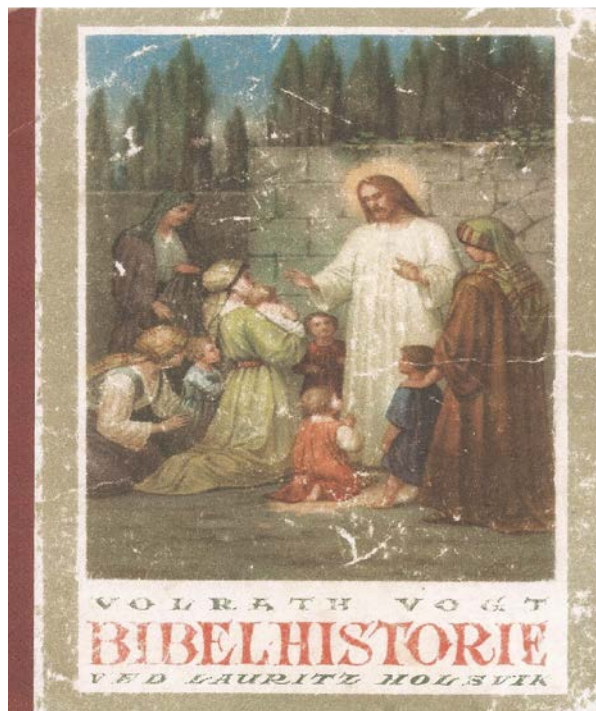
Volrath Vogts bibelhistorie

I følge normalplanen skulle fortellingen være det viktigste i undervisningen på småskolesteget. Vår «frøken» i 1.-3. klasse gjorde en forbilledlig innsats og opp mellom pultene steg både gammeltestamentlige skikkelser som Josef i brønnen og Jesus og disiplene på vandring i Det hellige land. Først fra 4. skoleår fikk vi elevbok og det var den klassiske Volrath Vogts bibelhistorie³. Det var en lærebok for alle årene i storskolen. Allerede i 1858 kom Volrath Vogt med sin bibelhistorie som ble en stor suksess utgitt i millioner av eksemplarer - den mest brukte lærebok i folkeskolen her i landet. Mitt møte med læreboken var den som overlærer Lauritz Holvik har bearbeidet. I forordet skriver forleggeren at kravene til språk, innhold og utstyr krever forandringer.

Vogts bibelhistorie inneholder utvalgte tekster fra Bibelen. Tekstene er forkortet, gjenfortalt og satt

sammen til en sammenhengende fortelling: «bibelhistorien». Den starter med skapelse, syndefall, utvalgte hendelser i Israels historie og en Jesus-biografi. Forordet til læreboka uttrykker stoffutvalget slik: «fylldig(ere) framstilling av Gudsåpenbaringens historie og paktfolkets liv og lagnad»⁴. I overgangen til Det nye testamente står det at dette testamentet «forteller oss om hvordan Gud har åpenbart seg gjennom sin enbårne sønn, Jesus Kristus»⁵. Bibelhistorien skal få fram «frelsehistorien» sett gjennom troslærens briller. Bibeltekstene fungerer som illustrasjonsmateriale og understøtter troslæren. Dette fører lett til harmonisering av de bibelske tekstene slik vi f.eks finner det i fremstillingen av skapelsen: etter at Gud har skapt mennesket på den sjette dagen og erklært alt for såre godt, planter han en hage i Eden. Som vi ser hopper Vogts bibelhistorie over den syvende dagen, avslutter ikke den første skapelsesfortellingen, men går rett over til å fortelle om en fortsatt skapelse om planting av Edens hage. Her får vi en ny fortelling, satt sammen av de to fortellingene i Bibelen - men ulike begge⁶.

For å få fram den frelseshistoriske linjen har også Vogts bibelhistorie flere stykker enn det Normalplanene forutsetter. Planens stoffutvalg gjør det vanskelig å se bibelstoffet utfra en frelseshistorisk synsvinkel, stoffet



fra Det gamle testamente er først og fremst profanhistorie. Normalplanen hevdet også at Bergprekenen er et passende utgangspunkt for å gi en helhetlig fremstilling av den kristne lære - og moralforkynnelse kan dermed lett bli det sentrale i Jesu liv og gjerning - og i undervisningen. I så måte «korrigerer» Vogts bibelhistorie læreplanen.

Flere stykker i Vogts bibelhistorie er merket som «lesestykker». Samtidig har læreboka markert med stjerne de stykkene som planen sier at kan gis som utenatlæring hjemme. Normalplanen forutsatte at det ikke skulle gis puggelekser

før innholdet var gjennomgått og tilegnet på skolen. Pugging kan ikke unngås, men intensjonen er at stoffet skal forstås. Hvordan dette ble forstått i skolen var nok noe ulikt. I mine skoledager opplevde jeg lærere som skulle ha stykkene ordrett gjengitt uten tillegg av elevenes frie ord (og fantasi). Andre lærere lot oss fortelle med våre egne ord og nøyde seg med at de setningene som var skrevet med kursiv skrift skulle gjengis ordrett. Metodisk forutsatte normalplanen at lærestoffet ble gjennomgått fritt muntlig av læreren eller ved høytlesning av lærer eller elever eller at elevene leste stille. Planen anbefaler også samtale og skriftlig gjengivelse av lærestoffet i arbeidsbok. Læreboka gir ingen hjelp til læreren til dette arbeidet: her er ingen arbeidsoppgaver.

Imidlertid er det «henvisninger til bibellesningsstykker, bibelord og salmevers» og det heter at «disse kan læreren nytte til arbeidsoppgaver til barna» uten at det sies mer om dette i læreboka⁷. Vi kan trygt si at Vogts bibelhistorie representerer en stoff - sentrert undervisning selv om Normalplanen legger til rette for elevsentrert undervisning ut fra arbeidsskoleprinsippet.

Med hensyn til kravet om utstyr har boka (som er i tilnærmet lite A5-format) knappe halvsides illustrasjoner i svart-hvitt. Mange av dem skal gi sakkunnskap: her er tegninger av kameler ved brønnen, fotografi fra Getsemane og illustrasjon av tempelet på Jesu tid. Det er også tegninger som understøtter bibelhistorien: «Faraos datter finner Moses» husker jeg gjorde inntrykk på meg som elev. To illustrasjoner er helsider: tegning av «Jesus på korset» og fotografi av «Via Dolorosa. Smertens vei til Golgata». Bakerst i boka er det også et kart over «Palestina» der sentrale steder fra NT-fortellinger er markert.

Utover på 1960-tallet fikk vi flere lærebøker som videreutviklet tradisjonen fra Volrath Vogt, som f eks Arne Fjelbergs «Bibelhistorie for folkeskolen», godkjent i 1962. Han sier selv i forordet at han har «fulgt undervisningsplanen meget nøye» og også hentet overskriftene derfra for å gjøre det lettere for læreren å parallellføre pensum og lærebok. Han har også skrevet noen avsnitt om det profetiske syn på historien der bl a forholdet mellom Bibel og naturvitenskap drøftes. Selv hevder forfatteren at han har «så langt som det har vært pedagogisk forsvarlig... latt Bibelen tale med sine egne ord»⁸ Allikevel legger vi merke til samme harmonisering av f eks skapelsesfortellingene i denne læreboka som i Volrath Vogts bibelhistorie.

Ellers ser vi at det kommer oppgaver inn i læreboka til en del av stykkene. De fleste er faktaoppgaver til lærestoffet slik som «Hva er en samaritan?» Men noen

spørsmål går også på aktualisering i nåtid/elevens hverdag som f eks «Taler Gud til oss? Hvordan? Hva skal vi svare hvis Gud taler til oss?»⁹ Vi merker oss også at skrifttypene er blitt større og mer lesevennlige og det er kommet helsides illustrasjoner i farger. Alle illustrasjonene er tegnede mini - bibel - plansjer og det er ingen faktafoto. Dette gir et preg av noe uvirkelig i forhold til Vogts faktafotografier. Tradisjonen med en lærebok for alle klassetrinnene 4.-7. klasse opprettholdes.

Elsa Jorangers læreverk «Gud er lys»

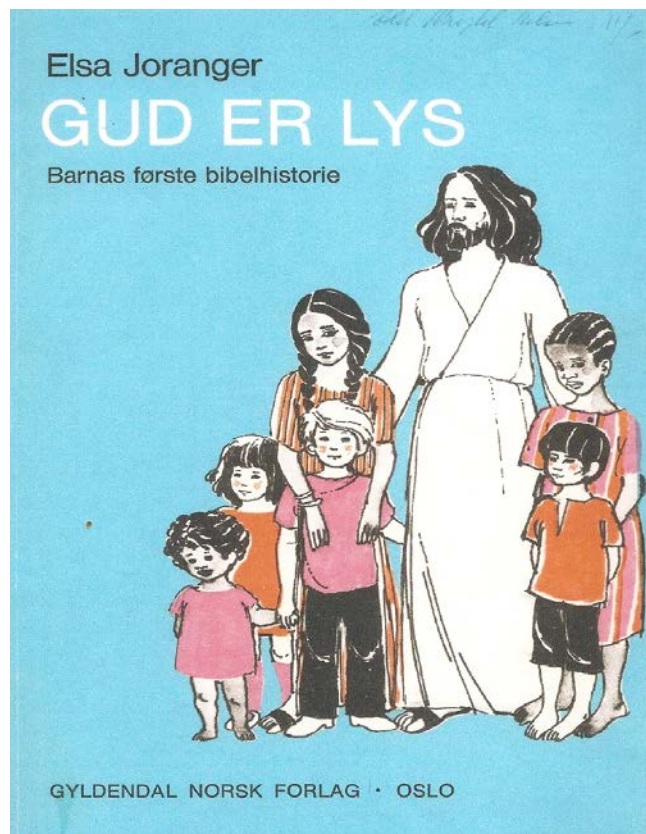
Utover på 60- og 70- tallet kom flere planer, bl a forsøksplanen for 9-årig skole og den såkalte IKO - planen utgitt i 1963 av Institutt for kristen oppseding¹⁰. Denne siste ble utarbeidet for å gi lærerne et alternativ til kristendomsplanen i forsøksplanen (som ikke førte til noen forandringer for de seks nederste klassetrinnene der den bare henviste til normalplanen). IKO - planen er en svært innholdsrik fagplan med lærestoff, hovedinnhold i tekstavsnittene, og aktualiseringer og arbeidsmåter og hjelpemidler. Med hensyn til utvalget av bibeltekster ligger den nær opp til Vogts utvalg, tekster som representerer bibelhistorien. Planen kan gjerne sies å være en håndbok like mye som en læreplan. Den skulle få stor betydning i norsk skole både i seg selv (utgitt i 18 000 eksemplarer og flere opplag) og som inspirasjon til lærebokforfattere.

En av disse var øvingslærer Elsa Joranger som midt på 60-tallet begynte å utvikle en lærebokserie der en fikk en lærebok for hvert klassetrinn helt fra skolestart. Når neste læreplan kom, «Mønsterplan for grunnskolen»¹¹ ble bøkene revidert i henhold til den nye planen og lærebokserien var toneangivende til langt ut på 70-tallet og fortsatt i bruk mange steder på 80-tallet. Som lærerstudent var jeg i en lengre praksisperiode hos

Elsa Joranger - og fikk også mitt første møte med en lærebokforfatter og hennes verk.

Boka for første trinn het «Gud er lys» og tittelen var nok en programerklæring fra forfatteren. Til den reviderte utgaven av læreverket gav hun ut en lærerveiledning for «Gud er lys» som har fått undertittelen «Barnas første bibelhistorie» Her sier hun om tittelen at «tanken er at emnene i kristendomskunnskap i 1. skoleår skulle gi lys, glede og innsikt i tilværelsen slik den arter seg for barn i første klasse»¹². Hun understreker også at det er riktigst å samordne emnene med andre aktiviteter i klassen og hun anbefaler fagintegrering. Hun sier også at det ikke er nok å snakke med barna om et tema, men at en må følge det opp i skolens dagligliv - det må overføres på og trenes i dagliglivet. Emnene tar hun opp i elevboka både som tegninger av ulike dagligsituasjoner og fyndige overskrifter som f.eks «Gud vil at vi skal ta vare på oss selv.» (illustrert av to barn i båt med redningsvest)¹³ Hun gir også ut en bok med fortellinger av etisk karakter der hun følger noen barn og deres opplevelser. På denne måten får etikk og hverdagsliv en mye større plass i lærebøkene hennes enn i dem en har sett før og det er en tydelig dreining til mer elevsentrert undervisning.

Elsa Joranger gav også ut lærerveiledninger til elevbøkene der vi ser det samme: her er forslag til formingsoppgaver, turer, skrive dikt, kryssord, dramatisering... Lærerveiledningen tar også opp aktualisering f.eks hva kan barn være redde for (i forbindelse med bibelfortellingen om «Jesus stiller stormen»). Ofte oppsummerer hun lærestoffet i en sang og hun oversatte og skrev tekster og melodier til flere slike enkle barnesanger i forbindelse med læreverket (en av dem finnes i Salmeboka: «Vær meg nær o Gud»). Som vi skjønner er det en erfaren øvingslærer som folder ut et mangfold av metodiske grep for å gjøre undervisnin-



gen livsnær og aktuell. Samtidig vil en se at metodene primært er for å finne noe som passer til det aktuelle lærestoffet selv om metodevariasjon også begrunnes ut fra hensynet til elevene. I og med at hun repeterer stoff på ulike klassetrinn legger hun vekt på spiral - prinsippet i motsetning til normalplanen som mest mulig unngikk gjentakelse av lærestoffet. Trolig er hun her inspirert av IKO - planen og miljøet rundt denne: hun var selv med i dette arbeidet. Her mente en at repetisjon ikke vil svekke interessen for faget, men at variasjon i metodene er dessto viktigere.

I stoff- organisering følger hun også IKO - planens anbefaling om å bruke kirkeåret. I forordet til elevbok for 2.klasse skriver hun: «Stoffet i boka kan organiseres etter kirkeåret på følgende måte: I høsthalvåret arbeider vi med Det gamle testamente. I advent begynner vi med Det nye testamente. Etter påske tar vi opp de etiske spørsmålene.... Gjennom hele året tar vi opp emner som blir aktuelle i klassen»¹⁴ I denne boka tar hun inn oppgaver i elevboka i tillegg til dem i lærerveiledningen. Vi merker oss at oppgavene er varierte, her er både fakta - oppgaver og aktualiseringer, oppgaver som skal løses i arbeidsbok og andre som f eks å lage utstillinger etc.

I boka for 2. klasse tar forfatteren også opp skapelsesfortellingene. Selv sier hun i forordet at «bibelhistoriestykkene er lagt så nær opp til Bibelens tekster som det lar seg gjøre når de skal leses av 8-åringer». Samtidig vil vi se samme harmonisering av tekstene om skapelsen som vi har sett i de øvrige lærebøkene omtalt tidligere. Vi kan også se det samme i stoff fra Det nye testamente: Jesu liv gjengis med deler fra alle de fire evangeliene som om det var en fortelling og uten at det utfordres til å reflektere over at fire fortellinger er blitt til en ny fortelling. Vi ser også at sammenstillingen av faktastoff og bibelstoff ikke er gitt noe klart skille i elevbøkene, slik at det kan være vanskelig å se hva som er hva og at alt kan synes som fakta (se f eks boka for 3. klasse «Verdens lys» der fortellingene om Jesu fødsel og Jesus i tempelet er tatt i tilknytning til faktastoff om forhold i Israel og i tempelet på Jesu tid)¹⁵ I bøkene på disse klassetrinnene bruker også forfatteren både kart, fotografi og tegning for å utvide tekstene i elevboka. Formatet på bøkene er utvidet slik at det er bedre plass til større bildeflater - i en eller to farger.

Liv Sødal Alfsen, Per K Bakken og Vesla Jørgensens lærebokserie «Livet»

I Elsa Jorangers lærebokserie ser vi en klar vilje til å gjenfortelle bibelhistorien og tolke denne. Da hun revidererte de siste bøkene, viste hun også vei til det som skulle komme med Mønsterplanen av 1971/74: lærestoffet skal være aktuelt ut fra elevenes hverdag.

Som nyutdannet lærer møtte jeg Liv Sødal Alfsens, Per K Bakkens og Vesla Jørgensens læreverk (serien startet med elevboka «Livet»¹⁶). Her slo et stort fargefotografi av en rødrev med unger mot deg ... Emnet var skapelsen og utgangspunktet var å få elevene til å se hva vi er omgitt av, reflektere og undre, spørre og undersøke før en oppgave med å lage et dyr av plastelina og tenke over hva som er likheter og ulikheter mellom det elevene kunne lage og et virkelig levende dyr. Slik introduseres begrepet Gud. Gjennom elevbøker og ikke minst fyldige lærerveiledninger og lesebøker gir læreverket innspill til undervisningen i kristendoms-kunnskap etter en ny plan. Utgangspunktet for undervisningen er ofte undring - gjerne med fotografi som utgangspunkt og som plattform for samtale.

Mønsterplan for grunnskolen var en retningsgivende rammeplan og lærebokforfatterne fikk derfor et større spillerom enn tidligere for bortvalg og tilvalg av lærestoff og til å fordele og gruppere lærestoffet. Alfsen/Bakken/Jørgensen sier i forordet til lærerveiledningen «Livet» at «elevenes forutsetninger, stoffets egenart og fagets og skolens målsetting har vært avgjørende for emnevalg og organisering av undervisningsopplegget i dette læreverket». Ett tegn på denne nyorienteringen er at lærebokforfatterne støtter seg til religionspedagogiske undersøkelser, bl.a om religiøs begrepsdannelse.

Mønsterplanen er preget av åpenhet og respekt overfor andre kirkesamfunn og livssyn samtidig som den konfesjonelle forankringen av faget består. I for-

bindelse med behandlingen av grunnskoleloven i 1969 ble det satt sluttstrek for å forstå kristendomsfaget som kirkens dåpsundervisning: kristendomsfaget er skolens fag. Samtidig åpnet loven for fritaksordninger fra faget og oppslutningen om livssynsfag (i ulike varianter som følge av ulike planer) var stigende. Lærebokserien «Livet» svarte på noen av disse utfordringene ved å fokusere på mer felles - menneskelig stoff og etikk. Her er ikke lenger snakk om moral - fortellinger til høytlesning, men «å øve opp barnas evne til å leve seg inn

i andres tanker og følelser, vurdere konsekvensene av sine handlinger, aktivisere deres egen moralbevissthet og vurdere det hele ut fra Jesu ord og forbilde»¹⁷. Hele barnets personlighet skal altså aktiviseres og gi holdningstrening. I et intervju med forfatterne i forbindelse med at de vant W Nygaards legat i 1983 for innsatsen med et omfattende læreverk uttaler de: «Vi har ønsket å gi en håndsrekning til et forberedt møte med livet, i lys av en kristen referanseramme.»¹⁸

I lærebokserien merker vi også at det ny-testamentlige stoffet har fått en større plass enn stoff fra Det gamle testamente og at den lineære frelseshistoriske linjen er brutt til fordel for livsemner. Dette er delvis en konsekvens av læreplanen, delvis prioritering gjort av



lærebokforfatterne. «Jesus viser oss hvem Gud er» er styrende for stoffutvalg. I ovennevnte intervju sier forfatterne: «Vi har ønsket å formidle helt sentralt bibelsk stoff til elevene, ikke slik at det bare blir bibelhistorie, men åpenbaringen om Gud, som egentlig er historien om Gud og oss selv. Kanskje vi kan snakke om en «horisontsammensmeltning», på den måten at bibelske hendelser knyttes nært til elevenes hverdag.» De snakker også om å «åpne for de religiøse dimensjoner» og å «stimulere til nysgjerrighet om hvem og hvordan Gud er».

Mer enn noen lærebokserie tidligere har de plass å boltre seg på og til å utfolde sine ideer - til sammen består læreverket av 23 titler i stort format og med en rik layout av fotografi og tegning stort sett i fire farger. Dette gir også konsekvenser i forhold til det vi har vært inne på før om harmonisering av bibeltekster. På en annen måte en tidligere understreker læreverket at det er ulike kilder til lærestoffet utfra Bibelen og de lar også elevene undersøke ulike tekster som forteller om det samme, f.eks sammenligne NT-tekster fra Jesu liv som omtaler samme hendelse. På denne måten problematiserer de altså harmoniseringen. I læreverket har heller ikke «bibelhistorie» en slik fremtredende plass, bibeltekstene tjener ofte til å illustrere og underbygge

poenger av etisk art, gjerne knyttet til elevenes hverdag eller av dogmatisk eller kirkehistorisk karakter.

Lærebokserien er konsekvent i sin prioritering av elevsamtale og dialog som undervisningsmetoden over noen. I utgangspunktet er samtalerne åpne - det er elevenes religiøse og etiske erfaringer som skal komme fram. I lærerveiledningene er det lange rekker med spørsmål som læreren kan bruke i klassen. Samtidig som den åpne dialogen står sentralt, gis det ut fra faget selv normative svar og ofte vil en derfor finne at spørsmålene i lærerveiledningen er fulgt av svar i parentes. Mange lærere oppfattet de lange listene med spørsmål som bindende for deres egen undervisning. De opplevde at fortelling av bibelstykker ble avbrutt av stadige spørsmålsrunder og at elevene (og læreren?) kunne miste fokus på hovedsaken. Med de «rette» og greie svarene i lærerveiledningene gav dette en undervisning som kunne oppleves lukket og detaljstyrt.

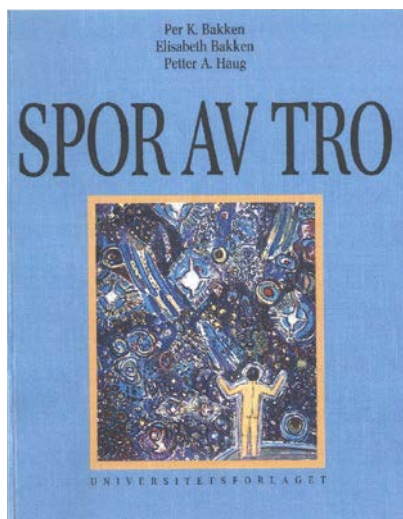
Elisabeth Bakken, Per K Bakken og Petter A Haugs lærebokserie «Spor av tro»

I 1987 fikk skolen en ny Mønsterplan¹⁹. I forhold til M74 presiseres det her klart at skolen skal påvirke ut fra den kristne og humanistiske tradisjon og ikke være nøytral. Planen fremhever også kristendommen som en viktig kulturfaktor og at elevene må bli kjent med den. Innholdsmessig representerer M87 en tilbakevending til mer kjernestoff og ønske om sterkere vekt på verdiformidling. Kristendom og jødedom ble i planen samlet til et hovedemne og etikk ble et eget hovedemne. Dette emnet er betydelig utvidet og ble utformet slik at det både tok vare på kristen tro og moral og demokratiske ideer og menneskeretter og vitenskapelig tenkemåte. Andre religioner og sekulære livssyn var nye hovedemner som en skulle orientere om.

Sammen med Elisabeth Bakken og Per K Bakken utarbeidet jeg læreverket «Spor av tro»²⁰ etter denne fagplanen. Planen gav vide rammer for hva en kunne gjøre både i forhold til stoffutvalg, organisering og arbeidsmåter, og en omfattende godkjenningsordning skulle sikre at bøkene fulgte planen. For første gang fikk en også en større allmenn interesse for lærebøkene. Dagsavisen VG hadde f.eks. flere oppslag med omtale av alle læreverk som ble gitt ut i forbindelse med planen - og gav terningkast (der for øvrig «Spor av tro» vant kåringen med terningkast 6).

Læreverket ønsker å ta tidens utfordringer på alvor og i innledningen til lærerens bok heter det bl. a. «Vår tid kjennetegnes av stadige forandringer.... For noen virker det foranderlige samfunnet uoversiktlig og truende, for andre frigjørende.... det er nødvendig å legge vekt på det arbeid i klassen som styrker de felles verdier en klasse og et samfunn trenger for å fungere som et konstruktivt fellesskap ...Uten et fellesskap med en del felles verdier både i teori og praksis, er det vanskelig å utvikle toleranse og bygge opp en gjensidig respekt for hverandres egenart.... Kristendomsfaget bidrar til å synliggjøre viktige etiske og kulturelle verdier som bygger opp et positivt klassefellesskap.»²¹

Lærebokserien er en tilbakevending til bibelfortelling med klar støtte til den gamle fortellertradisjonen. Samtidig legges det vekt på å få fram både de allmenne og de spesifikt kristne verdiene i bibelstoffet, f.eks. i fortellingene om Jakob og Esau der en tar opp forholdet mellom foreldre og barn og mellom søsken i tillegg til maktkamp og lurei, avsløring, oppgjør og tilgivelse. Læreverket legger vekt på de menneskelige grunnerfaringer: dette kunne ha skjedd i vår tid med oss selv vi flere av rollene. Disse grunnerfaringene mener forfatterne er verd å bli kjent med uansett ens personlige forhold til kristendommen. Samtidig gir bibelfortellin-



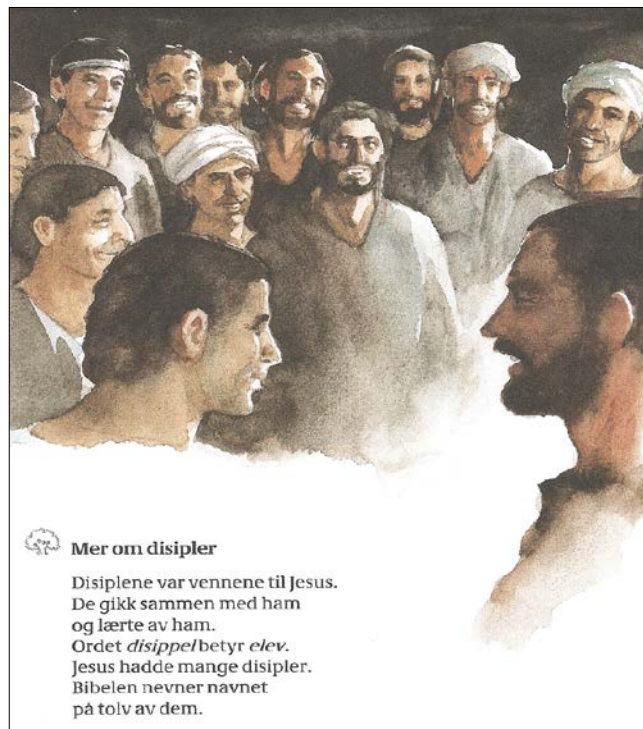
gene klare begreper om hvem Gud er og hva Gud vil ut fra en kristen tankegang. Lærebøkene bruker også tekster direkte fra Bibelen uten at de gjenfortelles av lærebokforfatterne. Disser er markert med farget raster og med henvisning til tekstkilden. Gjenfortalte tekster har også henvisninger og elevene oppfordres til å undersøke ulike kilder – tradisjonen med harmonisering av bibeltekster er forlatt.

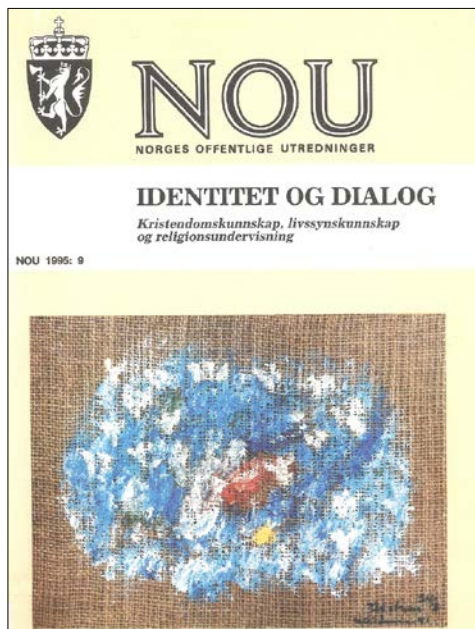
«Spor av tro» gir også en forholdsvis bred presentasjon av andre religioner på egne premisser ut fra temaer som er like for religiøs praksis som f.eks. når et barn blir født og andre overgangsriter. Bøkene beskriver også religionene hver for seg. Læreverket fokuserer på religionene med barns blikk der de selv forteller om sin religion, og så langt det lar seg gjøre er utgangspunktet religiøs praksis i Norge. På denne måten skal lærestoffet mest mulig gjenkjennes av elevene i klassen som hører til religionen og lærestoffets fokus skal ikke oppleves som fjern praksis fra andre kulturer.

Tradisjonen med en elevbok på hvert trinn og en fyl-

dig lærerens bok som hører til er nå etablert. I motsetning til «Lyset»-serien finner en ikke de lange listene med spørsmålsforslag i lærerens bok - men «videre» spørsmål i lærebøkene åpner for samtale og lærerens bok gir antydninger om hvordan en kan holde fokus og få fram hovedmomenter. Elevbøkene har også stoff til differensiering under overskriftene «Mer om...» Oppgavene i elevbøkene antyder mer enn intellektuelle skriveoppgaver: «Noe å tenke på, snakke om og gjøre». Oppgavene og lesestykkene til dem gir også differensieringsmuligheter - ikke alle elever skal gjøre alle oppgaver.

Formatet på elevboka muliggjør store bildeflater og her er blanding av fotografi, tegninger laget spesielt for





læreverket og avbildninger av eldre og nyere kunst ved siden av kart og tidslinjer. Alle komponentene samspiller til en helhetlig læreprosess og som lærebokforfatterne hadde vi full kontroll på layout og bildeutvalg.

Identitet og dialog

I 1994 nedsatte KUF et utvalg til å vurdere innhold i og organisering av fagene kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisningen i skolen. Utvalget gav sin innstilling kalt «Identitet og dialog» i 1995 og det anbefaler enstemmig at det «utformes et åpent og inkluderende kristendomsfag som i utgangspunktet kan være felles for alle elevene. Faget skal i tillegg til stoff fra kristendomskunnskap, inneholde lærestoff om andre religioner.. og vektlegge filosofi og etikk sterkere på ungdomstrinnet.... Det utvidede kristendomsfaget skal ha sin basis i den evangelisk-luther-

ske læren»²² Dermed fikk vi nyskapningen KRL- faget med læreplanen av 1997. Siden dette er så nær i tid og jeg selv også var engasjert som forfatter under denne planen med lærebokserien «Broene», fortsetter jeg ikke vurderingen av læreverk, men lar artikkelen slutte av med noen refleksjoner over utviklingen av faget det siste tiåret og hva nytt som har fått gjennomslag i lærebøker slik jeg ser det.

KRL- faget var obligatorisk for alle elevene og det var ikke alternativer til faget slik det hadde vært tidligere med livssynsfag i ulike varianter. L97 gav adgang til fritak for enkelte emner i KLR- undervisningen, men dette opplevdes ikke tilfredsstillende for flere elever og foresatte. Faget ble debattert og klaget inn for den internasjonale menneskerettighetsdomstolen. Resultatet ble RLE- faget som vi har i dag. Overgangen mellom KRL og RLE har skjedd gradvis med ulike innspill til revisjon av fagplan og til sist endring av navn på faget - kanskje ikke den mest ryddige prosessen.

Læreplanen i 1997 gav oss en generasjon lærebøker mer påkostet enn en tidligere hadde sett. Fokuset på eldre og nyere bildekunst var stort i læreplanen og lærebøkene slo opp store bilder til illustrasjon og fordypning. På en måte mistet disse bøkene noe av det barnlige og friske - gamle kunstverk kunne ta overhånd. I bøkene som kom etter planen i 2006 ser igjen en mer balansert bruk av bildekunst i forhold til fotografi og tegning og andre uttrykksformer.

Faget har beholdt bibeltekstene selv om omfanget av disse er mindre enn tidligere og en også kan se en forsiktigere utnyttelse av tekstene i forhold til aktualisering og menneskelige grunnerfaringer. Lærebøkene knytter dette stoffet nå stadig oftere opp til emneområdet etikk og til filosofi som nå også er med i planene for barnetrinnet.

Lærebøkene har ut fra de nye planene selvsagt tatt

opp mer stoff om andre religioner. Lærebøkene er opp-tatt av å formidle hvem som sier hva: «Bibelen fortel-ler..», «Koranen sier..», «Buddhister mener...». Her er ikke noen entydig og inkluderende «vi» som i tidligere tiders lærebøker.

Lærebøkene er også generelt forsiktigere med å anbefale integrering av KRL/RLE med andre fag i skolen. I tråd med nyere utfordringer til skolen om å lære elevene mer i fagene, legges det også vekt på at gi elevene kunnskaper. Hvordan fordelingen skal være mellom de ulike stoffområdene kristendom, religioner og etikk/filosofi er det ikke gitt klare føringer på, men noen læreverk antyder i dag en tredel til hver. Som en vil se er dette en klar vektforskyving fra tidligere tiders bibelhistorieundervisning. I og med at en også har forlatt den sentrale godkjenningsordningen for lærebøker som kunne sikre mer enhetlig behandling av dette, har en her overlatt et stort ansvar til lærebokforfattere og for-lag (og skoler og lærere i den grad de har vesensulike læreverk å velge blant).

Lærebøkene etter de nye planene vil også gi elev-ene innsikt i tekstenes røtter, f eks GT - tekster som jødiske tekster med annen mening enn i tenkning ut fra en kristen frelseshistorie. En tar også fram at tekster kan være felles mellom f eks jøder, kristne og musli-mer, igjen med ulik forståelsesramme. På denne måten spilles store deler av det religiøse mangfold ut i klas-serommet både i tekster og i kjennskap til ulike religiøse praksis. Dette har fått enkelte til å spørre om elevene kan bli forvirret av så mye og så omfattende kunnskap fra tidlig i undervisningsløpet og at det kan føre til rela-tivisme mht livssyn og religion. Tiden vil vise hvordan dette vil bli vurdert.

Noter

- 1 Norges Offentlige Utredninger (1995) Identitet og dialog: Kristendoms-kunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning. NOU 1995:9
- 3 Vogt, V. (1950) Bibelhistorie ved Lauritz Holsvik. Oslo: P.F. Steensballes Boghandels Eftg, 10. opplag.
- 4 Ibid s. 2
- 5 Ibid s. 83
- 6 Lied, S. (1996) Fra Vogts «Bibelhistorie for folkeskolen» til «Kristen-domsboka». Prismet 1/96, 47. årgang
- 7 Vogt, V. (1950) Bibelhistorie ved Lauritz Holsvik. Oslo: P.F. Steensballes Boghandels, Eftg, 10. opplag, s. 2
- 8 Fjelberg, A. (1962) Bibelhistorie for folkeskolen. Oslo: J.W. Cappelens Forlag, s. 3.
- 9 Ibid s. 40
- 00 Læreplan for kristendomskunnskap i barneskolen - et alternativ (1969) Oslo: IKO
- 11 Mønsterplan for grunnskolen (midlertidig utgave 1971/endelig 1974) Oslo
- 22 Joranger, E. (1973) Gud er lys: Barnas første bibelhistorie. Lærerveiled-ning. Oslo: Gyldendal, s. 3
- 33 Joranger, E. (1973) Gud er lys: Barnas første bibelhistorie. Oslo: Gyldendal, s. 14
- 44 Joranger, E. (1973) Bli lys: Kristendomskunnskap for 2. skoleår. Oslo: Gyldendal
- 55 Lied, S. (1996) Fra Vogts «Bibelhistorie for folkeskolen» til «Kristen-domsboka». Prismet 1/96, 47. årgang
- 66 Alfsen, L.S., Bakken, P.K., Jørgensen, V. (1972) Livet. Oslo: Asche-houg
- 77 Alfsen, L.S., Bakken, P.K. (1972) Lærerveiledning til Livet. Oslo: Aschehoug
- 88 Hauge, T. E. (1983) Nygaards legat tildelt forfattere av kristendomsverk i grunnskolen (intervju). Prismet 4-5/1983, 34. årgang
- 99 Mønsterplan 1987 (M87)
- 00 Bakken, E., Bakken, P.K., Haug, P.A. (1991) Spor av tro. Oslo: Univer-sitetsforlaget.
- 11 Bakken, E., Bakken, P.K., Haug, P.A. (1991) Lærerens ressursbok til Spor av tro. Oslo: Universitetsforlaget, s. 5-6
- 22 Norges Offentlige Utredninger (1995) Identitet og dialog: Kristendoms-kunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning. NOU 1995:9, s. 7

Intervju med Kari Bech om læreboka som læremiddel

Av Sigmund Sunnanå

Kari Bech har vore tilknytta Gyldendal Norsk Forlag som lærebokforfattar i 26 år. Ho har skrive eller vore medforfattar av fleire læreverk i norsk for grunnskulen, både ABC-verk for begynnaropplæring og språklære for barnetrinnet og ungdomstrinnet. Ho har også vore lærar både i grunnskulen og i vidaregåande opplæring. Det er såleis ein erfaren lærar og ein lærebokforfattar med høg kompetanse som i dette intervjuet fortel om ulike sider ved læreboka som læremiddel.

Kva er ei lærebok?

Læreboka er ei bok som brukast i skulen. Ho inneheld metodisk tilrettelagt lærestoff knytt til fagmål forankra i ein læreplan. I Noreg har vi hatt tradisjon for at elevane for kvart årstrinn har hatt ei lærebok i kvart fag. Denne boka har definert for både eleven, læraren og dei heime kva vi meiner med eit fag, og ho blir ofte boren på ryggen fram og tilbake frå skulen kvar dag heile skuleåret.

Læreboka gir faget identitet gjennom presentasjon av sentrale verdiar og omgrep og inneheld kunnskapsstoff som høver med elevane sin alder. Ho er også utgangspunkt for læraren si undervisning. Kvaliteten på læreboka kan vere viktig for kva for haldningar eleven får til faget. Ei god lærebok skal gi elevane

«indre bilete» og skape førestellingar, motivere for vidare læring og vere ein appetittvekkjar og ikkje minst eit springbrett for læring og tileigning av ny kunnskap.

Kva for krav set ein til ei lærebok?

I Mønsterplanen frå 1974 står det at ei lærebok skal vere «god å ta i, lett å bla i». Dette kan vi i dag smile litt av, for læreboka må vere langt meir enn det. Ho skal følgje opp sentrale intensjonar og vere ei konkretisering av læreplanen. Pedagogisk og fagleg skal læreboka vere eit førebilete for både elevar og lærarar. Ho skal vere fagleg og pedagogisk à jour og innehalde lærestoff som passar for årssteget ho er skriven for. Boka må også vere skriven i eit klårt og fengslande språk. Ho skal dessutan ha eit flott design, ha fine skrifttypar og gode illustrasjonar, ha eit høveleg format og vere passe tung. Mange slike krav kan gjere boka dyr, men det må vi ha råd til! Berre det beste er godt nok for barna våre! Korleis ei lærebok ser ut og korleis kunnskapsstoffet blir presentert og ordna, kan også vere ein viktig del av den estetiske oppsedinga i skulen.

I dag skal lærarar i alle fag også vere språklærarar. Det er nedfelt i Kunnskapsløftet som grunnleggjande dugleik i alle fag at elevane skal kunne lese, skrive og uttrykkje seg munnleg i faget. Ei lærebok i matematikk skal til dømes ikkje berre lære elevane rekning, men

også rettleie elevane i skriftleg og munnleg språkbruk om matematiske spørsmål.

Kva tid begynte ein med lærebøker i skulen?

Vi har hatt lærebøker heilt sidan vi fekk obligatorisk skule i 1739. I dei første 150 åra var den obligatoriske skulen ein kristendomsskule med konfirmasjonen som mål. Bibel og salmebok og ikkje minst Pontoppidans forklaring til Luthers katekisme var dei sentrale bøkene. På 1860- talet kom P.A. Jensen si lesebok. Ho hadde også med verdsleg stoff i tillegg til kristendom. På midten av 1800-talet fekk vi lærebøker i rekning, og då orienteringsfaga kom inn i skulen ved lova av 1889, fekk vi også eigne lærebøker i historie, geografi og naturfag.

Kva verdi har det at læreboka inneheldt det same lærestoffet for alle elevar?

Det mest ruvande læreverket vi har hatt i vårt land, er Nordahl Rolfsen sine lesebøker. Desse begynte å kome ut på slutten av 1800-talet og var nesten einerådande i dei første femti åra av 1900-talet. Bøkene inneheldt høgverdig litteratur og var skrivne i eit klårt og fengslande språk. Forteljingar, til dømes *Lenda frå land* og *Berre ein hund*, gav grunnlag for fellesopplevingar og samtaleemne i fleire generasjonar. Nordahl Rolfsen sine lesebøker kom ut i 6 millionar eksemplar. Torbjørn Egner sine lesebøker i etterkrigstida hadde også store opplag. Desse lesebøkene definerte på mange måtar den litterære kanonen, dvs det lærestoffet alle elevane skulle arbeide med, for fleire generasjonar, og på sett og vis er han ennå levande for norske skulebarn.

Lesebøkene inneheldt såleis eit felles lærestoff for heile landet, og dei var med på å forme «den norske folkesjela» på slutten av 1800- og byrjinga av 1900 talet.. På den måten var lesebøkene ei viktig brikke i nasjonsbygginga. Å vere *norsk* er på mange vis annleis



Høgtlesing set barna pris på. (Foto: Jorun Espedal)

i dag. Kvar og ein av oss får impulsar frå verda utanfor våre eigne grenser på ulike vis. Nettopp derfor kan det kanskje vere naudsynt at vi framleis definerer eit kjernestoff som fortel noko om oss sjølve og historia vår, stoff som vi kan ta opp og reflektere over saman og setje opp mot spørsmål som er framme i den tida vi lever i.

Det kan stillast spørsmål ved om det i dag i vårt fleirkulturelle og samansette skulesamfunn er mogeleg å ha eit utval av lærestoff eller kjernestoff som alle elevar skal arbeide med. Kan vi i vår tid ha ein nasjonal standard for lærestoffet i eit fag? At elevane arbeider med det same lærestoffet, seier noko om kva samfunnet meiner er viktig kunnskap for barn og unge i vår tid. Arbeid med det same lærestoffet gir dessutan fellesopplevingar og grunnlag for samtalar og refleksjonar der elevar og lærar har den same referanseramma. Kvar generasjon må ta ansvar for å sjå samtida si i lys av det som har vore og ta ansvar for å definere det fellesstoffet



*Leik og lesing høyrer med for barnehagebarn.
(Foto: Kjell Espedal)*

som bør vere kjernen i lærestoffet for kvart klassetrinn.

Kva verdi har læreboka som kulturberar?

Det er tankevekkande kor mange nordmenn som hugsar den første ABC-boka si, boka med hane på fram-sida. I ei tid då Noreg var eit fattigare land enn i dag, hadde ein råd til at kvart barn fekk denne boka til odel og eige. Samfunnet signaliserte med dette ei haldning til lesing som det mest grunnleggjande ein lærer seg på skulen.

Skulen har til oppgåve å ta vare på, formidle og føre vidare sentrale verdiar i vår kultur. Lærebøkene kan seie noko om kva for verdiar som er viktige i vårt samfunn og som vi bør ta vare på og føre vidare. Dei kan skape felles forståing av innhaldet og av sentrale omgrep i eit fag og vere med på å fremje den faglege og pedagogiske utviklinga i faget. Lærebøkene kan dessutan stimulere språkutviklinga og bruk av språklege nyansar og vere med på å sikre at den kulturarven som ligg i bokmål og nynorsk blir teken vare på og utvikla vidare.

I vår digitaliserte tid kan det vere eit spørsmål om læreboka vil overleve som kulturberar. Det er vanskelegare å sjå ein politisk agenda bak lærebøkene i dag slik ein kunne på Nordahl Rolfsen si tid.

Kva fordelar har læreboka som læremiddel ?

For både elevar og lærarar kan «verda» verka rotut. Det er så mange ting som pressar på og vil inn og ha plass i skulen. Det er vanskeleg å velje ut det lærestoffet ein skal arbeide med. Læreboka kjem her inn og gir oversikt over faget. Ho inneheld lærestoff som elevane kan arbeide med eit bestemt skuleår. Når elevane til dømes er komne til side 30 i læreboka, veit dei kva for lærestoff dei har gått igjennom, og dei kan sjå kva som står att. Dei kan bla fram og tilbake i læreboka for å finne samanhengar og meiningar i det stoffet dei arbeider med. For lærarane er det trygt å ha ei lærebok å støtte seg til. Dersom dei følgjer læreboka, veit dei at dei arbeider med stoff som er relevant i høve til læreplanen og til elevane sin alder.

Korleis er forholdet mellom læreboka og digitale læremiddel?

Vi snakkar gjerne om digitale læremiddel når ein må scrolle i staden for å bla for å skaffe seg oversikt over eit kunnskapsområde. Elevar kan få utdelt ein minnepinne som inneheld det viktigaste fagstoffet i staden for ei lærebok når skuleåret tek til, og mange kan sjå fordelar med det. På Internet finst det dessutan ein kunnskapsbank som nærast er uendeleg for ein skuleelev, og elevane må gradvis lære seg å finne vegen til det dei har bruk for av denne kunnskapen. Nye rapportar (til døme evaluering av NDLA, juni 2009) syner at til denne tid har bruk av digitale medium i klasseroms-situasjonen ikkje heilt funne ei form som lærarane synest å føretrekkje reint pedagogisk.

Det er i dag politikarar og skolebyråkratar som vil erstatte læreboka med digitale læremiddel, kanskje først og fremst for å spare pengar. Nasjonal Digital Læringsarena (NDLA) vart oppretta i 2007 for å skaffe gratis digitale læremiddel til elevar i vidaregåande skule. Forlaget blir finansiert av Kunnskapsdepartementet og fylkeskommunane. I Hordaland er det i år framlegg om å redusere budsjettet for innkjøp av lærebøker i vidaregåande skule med 50%. Opplæringsdirektøren har sagt til media at han ser berre fordelar med å erstatte læreboka med digitale læremiddel (jf. Artikkel i Stavanger Aftenblad 17.07.09).

Både lærebøker og digitale læremiddel trengst og kan utfylle kvarandre. I skulen er likevel læraren viktigast. Det er framleis læraren som skal leie eleven til kunnskap, og læreboka er eit tenleg hjelpemiddel for læraren som er formidlar og inspirator. Digitale læremiddel gir elevar høve til å kunne arbeide vidare individuelt med emne og tema som dei vil vite meir om. Gjennom digitale læremiddel er det lett å skaffe seg omfattande informasjon og haugevis med data som elevane kan nytte seg av i læringsarbeidet. Ved hjelp av eit tastetrykk kan elevane få lærestoffet anten på bokmål eller nynorsk, og dei kan få lærestoffet med både auditiv og visuell støtte. For dyslektikarar er datamaskinen eit uvurderleg hjelpemiddel.

Om ein i det praktiske læringsarbeidet skal bruke læreboka eller digitale læremiddel, er avhenging av føremål og læringsaktivitet. Digitale læremiddel inneheld ofte ei stoffmengd som kan verke så overveldande at det er vanskeleg for elevane å velje lærestoff som er relevant. For somme elevar kan dette vere ein situasjon som gjer dei usikre. Læringa blir meir detaljorientert og fragmentert. Å lese på skjerm kan gi mindre godt grunnlag for fordjuping og refleksjon over samanhengar i lærestoffet. I læringsarbeidet må ein lære elevane

å velje lesemåtar etter lesestoff. Vi les ikkje ein roman på same måten som vi les ein *wiki*. Lesing av komplekse tekstar som krev tid, konsentrasjon og at ein følgjer argumentasjonsrekkjer i ein fastlagt struktur, kan vere døme på type tekstar som er vanskelegare å tileigna seg på skjerm enn i ei bok. Lesing av tekstar på skjerm krev at ein scollar eller klikkar for å bla seg framover i teksten. Dette kan verka forstyrrande på lesinga og kunnskapstileigninga.

Det er også ei erfaring at bruk av datamaskin i

På veg til skulen med mange lærebøker i skulesekken.

(Foto: Kjell Espedal)



undervisninga kan føre med seg at elevar brukar datamaskinen til andre ting enn det som er tema for læringsarbeidet. For lærarane kan det vere vanskeleg å kontrollere at elevane verkeleg arbeider med det dei har føre seg i timen.

Korleis kan vi kvalitetssikre lærebøker?

Tidlegare hadde vi ei ordning der lærebøkene måtte gjennom ei fagleg, pedagogisk og språkleg godkjenning. Denne ordninga borga for at bøkene var i samsvar med læreplanen og oppfylte visse kvalitetskrav. Nå er denne ordninga dessverre borte. Eit av krava til lærebøkene i norsk var tidlegare at det til dømes skulle vere eit bestemt forhold mellom bokmål og nynorsk. Det er tankevekkande at det nå ser ut til å bli stadig mindre nynorsk i bokmålsutgåvene.

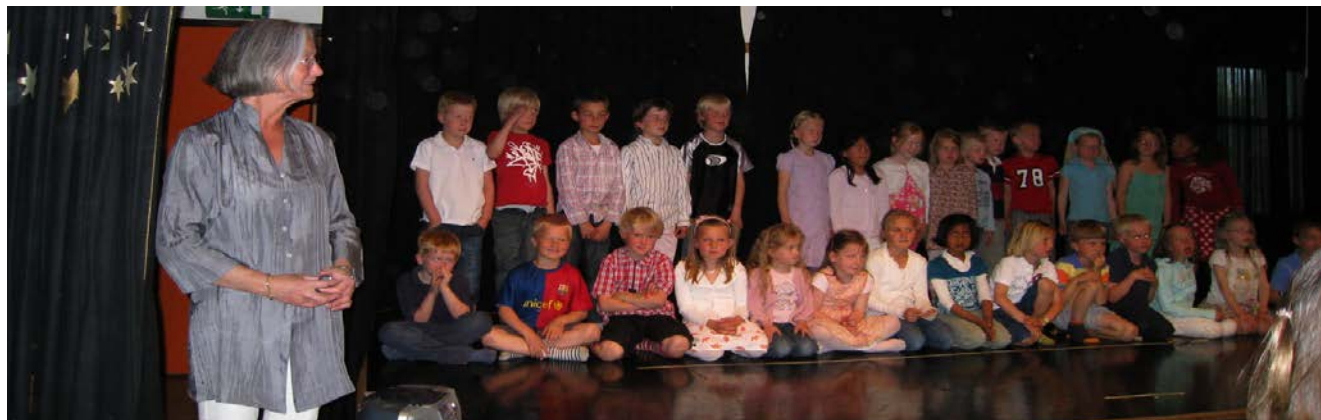
Nå er det forlaga sjølve som er ansvarlege for kvaliteten. Kunnskapsløftet set mål og seier lite om innhald. Dette gir forlaga og lærebokforfattarane stor makt til å definere innhaldet i faget. Dette kan ha uheldige sider,

Skuleavslutning i 1. klasse. Elevane har dramatisert stykke frå leseboka. (Foto: Kjell Espedal)

til dømes ved at forlag og lærebokforfattarar «rir sine faglege og pedagogiske kjepphestar». Konkurransen på lærebokmarknaden har likevel i det store og heile ført til at lærebøkene har representert ei rimeleg tolking av læreplanen og at kvaliteten på bøkene har vore god. Forlaga har utvikla høg kompetanse på lærebokområdet, og dei gir ut lærebøker som held høge mål både fagleg og pedagogisk. Ikkje minst har mange forlag vore flinke til å gi lærebøkene ein tiltalande design med stort utval av bilete og illustrasjonar som verkar stimulerande for arbeidet til både elevar og lærarar. Forlaga presenterer ofte nye lærebøker i eigne kurs for lærarar. Slike kurs har gitt mange lærarar fagleg påfyll og metodiske tips og idear som har vore til inspirasjon og nytte i arbeidet deira.

Korleis er forholdet mellom læraren og læreboka?

Det er blitt sagt at «ein lærar er ein person som har krope inn i ei lærebok». Faktum er nok at mange lærarar gjennom tidene har følgd læreboka nokså slavisk. Dei har hatt stor tillit til at læreboka inneheldt det lærestoffet som elevane skal lære. Når dei har gått gjennom



det som står i læreboka, har dei følt at dei har gjort jobben. Ei slik binding til læreboka kan vere ei hindring for læraren i å skape gode læresituasjonar som samsvarar med elevane sine føresetnader og interesser. Å binde undervisningsopplegget altfor sterkt til læreboka kan gjere undervisninga lite kreativ og mindre aktuell i forhold til ting som elevane er opptekne av på eit bestemt tidspunkt. Læreboka kan såleis bli ei *krykkje* og ikkje ein *stav*.

På den andre sida kan ei god lærebok hjelpe læraren til å overleve og få til god undervisning i ein travel skulevardag. Lærarane i vår tid har så mange oppgåver som tek bort tid frå arbeidet med lærestoff og tilrettelegging av gode læringssituasjonar at det stundom kan vere ei god løysing å ty til gjennomprøvde opplegg som andre har laga. Heldigvis er det mange gode lærebøker å velje mellom i dei fleste faga både i grunnskule og vidaregåande opplæring.

Oppsummert: Kva meiner du er den viktigaste funksjonen til ei lærebok?

Ut frå det vi veit om læring og lesing, kan det vere viktig for den som les å vite kvar teksten tek til, kvar den sluttar og kvar i teksten ein til kvar tid er. Det å skaffe seg oversikt, å halde i boka, bla i henne og sjå på bilete er i seg sjølv viktig.

Læreboka inneheld oftast ein samansett tekst der fleire element på boksida kan forklare og utdjupe teksten. Det krev god kunnskap frå mange fagfolk å setje saman desse elementa til ein god tekst, og her er dei store skulebokforlaga i vårt land særskild dyktige. Måten eit kunnskapsstoff er framstilt på, er viktig for den som skal lære.

Læreboka skal fungere som eit *springbrett* til meir kunnskap. Boka må gi modellar for korleis vi kan finne, sile og bruke kunnskapsstoff som vi finn andre stader. *Kjeldekritikk* må lærast!

Læreboka må opne for eit læringsløp, gjere elevane nysgjerrige og skape lærelyst, stille spørsmål og gi oppgåver som fører til nye spørsmål og nye løysingar. Ho skal vere ein modell for korleis ein kan arbeide med eit fag og gi innføring i korleis ein kan lese og tileigne seg kunnskap.

Læreboka er med på å skape struktur i opplæringa. Det er mange uromoment og oppløysingstendensar i skulen i dag. Vi treng derfor klasserommet som læringsarena, klassen som sosial eining og læraren som organisator og inspirator. Den felles læreboka kan hjelpe læraren til å opne opp for diskusjonar, spørsmål og utveksling av erfaringar i elevgruppa.

Kva framtid ser du for læreboka i skulen vår?

Læreboka har til nå halde på sin posisjon i skulen. Mykje kan tyde på at denne posisjonen er truga etter kvart som samfunnet og skulen utviklar seg. Kanskje skal læreboka i framtida vere annleis, slik at ho kommuniserer betre med andre medium? Vi treng kanskje færre lærebøker, i alle fall ikkje meir enn ei i kvart fag? Kanskje skal læreboka stille fleire spørsmål enn ho gir svar? Kanskje må ho betre modellere korleis ein finn vegen til kunnskap utanom sjølve læreboka?

Det er likevel vanskeleg å sjå for seg ein skulevardag utan læreboka som det sentrale læremiddelet. Det kjennest også litt trist om læreboka som medium skulle erstattast av ein minnepinne.

Lærebokstrid i 5 akter

Fra kristendomsskole til allmendannende skole

Av Kjell Espedal

I 1860 kom det en ny nasjonal skolelov: «Lov om almugeskolevesenet paa landet». Den stilte krav om at det skulle bygges skoler istedenfor omgangsskoler. Omformingen av skolevesenet startet med denne loven, men gjennombruddet kom først med folkeskoleloven av 1889. Det ble da en indre og ytre frigjøring. Fra å være en kristendomsorientert «allmugeskole» skulle nå skolen bli en moderne samfunnsorientert skole. Loven hadde endringer på det pedagogiske, administrative og arkitektoniske området.

Noen av hovedpunktene i den nye loven var:

- Skolen skulle ikke lenger være prestestyrte kristendomsskole med konfirmasjonen som mål. Biskop, prost og prest skulle ikke være selvsagte «skolesjefer» på hver sine nivå. Skolen skulle ha et allmendannende preg. Det viktigste elevene nå skulle lære var kunnskap som de hadde bruk for i det daglige liv.
- Når det gjaldt det pedagogiske opplegget, skulle det være et såkalt verdslig opplegg som ikke bare var bundet til kristendomsopplæring.
- På det administrative plan hadde en i 1860 fått skoledirektørembetet istedenfor det kirkelige hierarki.
- Hver bygd skulle ha sitt skolehus.
- Elevene skulle nå ha lærebøker også i historie, geografi og naturfag.

I denne artikkelen skal en se på noe av det som skjedde i Forsand kommune ved innføring av nye skolelover.

Behov for forandring

Det var gode grunner til at skolen måtte forandres. I en rapport etter en bispevisitas rundt 1890 i Høle/Forsand står følgende. Blant elevene var det:

- stor variasjon i leseferdigheten
- brukbare prestasjoner i de 4 regningsartene
- temmelig bra i skriving
- for mye utenatlæring av bibelfortellinger.



*Omgangsskolelærer på vei inn fjorden.
(Tegning Eli Holstad)*

Noe senere kan en lese i en rapport fra lærer Valland at halvparten av elevene manglet de nødvendige læremidler som bøker og skrivesaker. Dette kom opp i kommunestyret i Forsand. Det ble gjort vedtak om å avsette kr 702 kroner til innkjøp av bøker i geografi, naturfag, regning og tegning.

Strid om plassering av skolehus

Det var særlig to konfliktområder i kommunen. Det ene var plassering av skolehuset.

Et eksempel på dette er striden om et skolehus i Frafjord. I 1885 var det 20 skolekretser i Forsand. I mange av disse kretsene var barnetallet så lavt at en ikke kunne ha egen skole. I Frafjord førte kretsreguleringer til at det ble en skole for mye.

Skolestyret besluttet da at skolehuset skulle rives og flyttes over til Øvre Espedal. Da innbyggere fra Øvre Espedal kom og skulle flytte skolen, var det ingen i Frafjord som ville hjelpe til – ingen ville stille hest til disposisjon for å frakte materialer ned til fjorden. Men så gikk Tobias Espedal opp til en slektning for å låne hest. Det fikk han, men ikke noen ville hjelpe til. Bøndene fra Espedalen klarte likevel å frakte bygningmaterialene ned til sjøen og fikk dem fraktet til Øvre Espedal. I 1901 – etter to års arbeid stod skolen klar i bygda.

Bruk av lærebøker

Det andre stridsspørsmål i Forsand kommune ble skolens innhold – hvilke lærebøker skulle brukes.

Den kjente skolemannen Rasmus Tverterås, fra Stavanger, startet sin lærerkarriere i Forsand. Her underviste han fra 1883 til 1892, før han dro til Stavanger hvor han ble rektor på Våland skole og skoleinspektør. Senere ble han valgt til stortingsmann.

Han har skrevet litt om hvordan det var å være lærer



*Skolehuset som ble flyttet fra Frafjord til Øvre Espedal.
(Foto: Kjell Espedal)*

på en landsens skole. Blant annet skriver han om de hjelpemidler skolen hadde på den tid. Det var bibler, nye testamenter, en globus og noen landkart som hang på veggene.

Fra skoleloven fra 1860 fram til ny skolelov i 1889 var det en stadig diskusjon i kommunen om hvilke lærebøker en skulle bruke.

I bibelhistorie ville noen bruke Wexels bibelhistorie som var nokså liberal. Mange foreldre var uenige i dette og truet med å trekke barna sine ut av skolen. I andre skolekretser prøvde de seg med: Vogts bibelhistorie. Den ble heller ikke godtatt av alle. (Se en tidligere artikkel om lærebøker i kristendom).

I 1865 vedtok skolestyret i Forsand å ta i bruk P.A. Jensens lesebok. I leseboka var det stoff om hjem, fedreland, verden, dikt, fabler, eventyr og sagn. Det startet en debatt i kommunen.

I en søknad fra 1865 ber bøndene i Espedalen og Frafjord om at P.A. Jensens lesebok ble tatt vekk fra skolen. De ville heller bruke Pontoppidan sin forklaring: «Sannhed til Guds frykt». For som de skrev:

«Religion er viktigere enn historie».

Ordfører Asbjørn Frafjord i Forsand stilte seg bak denne protesten, for som han skrev:

«-----den bok har saaret mange-----».

Stiftsdireksjonen avsto søknaden om fritak fra denne leseboka. I skoleprotokoller fra 1868 kan en se at P.A. Jensens lesebok likevel var i bruk i flere skoler i Strand og Forsand. Etter hvert ga «protestantene» seg. Men bare for en tid.

AKT 1 I LÆREBOKSTRIDEN

Hvilke lærebøker skulle brukes i skolen ?

Det kom ny sokneprest til Forsand i 1885. Det var Jakob Bernhoft Gregusson fra Kvæfjord i Troms. Han var grundtvigianer og hadde sterke sympatier for det nasjonale (norskdommen). Soknepresten ble leder av skolestyret.

Han engasjerte seg sterkt i hvilke lærebøker de skulle ha i skolen. Han hadde sterke sympatier for P.A. Jensens lesebok, og likte ikke Pontoppidans forklaring. Dette var stikk i strid med oppfatningen i prestegjeldet. Ved den første skoleeksamen han var med på, brukte de Det nye testamentet til leseøvelser. Presten mente at dette var misbruk av den hellige boka.

I et folkemøte litt senere forfattet bønder i Espedalen et krast brev til presten om:

«den underlige skoleordning pastor Gregusson agter at faa istand –».

Videre i brevet blir det hevdet at barna trenger å lese mest mulig i Guds ord. Leseboka blei det alltid plass til.

I brevet gikk de og til angrep på de forandringer i timeplanen som presten hadde foreslått. Han hadde nemlig foreslått reduksjon i antall timer i bibelhistorie.

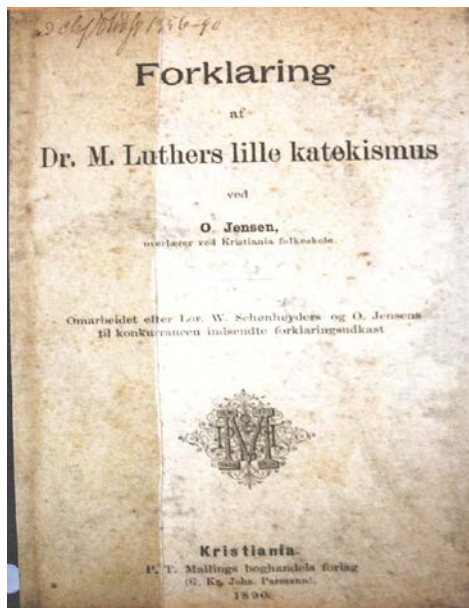
Flere av de som var til stede på folkemøtet var preget av «dei sterktruande»! Tre emissærer (fra dei sterktruande på Helleland) hadde vært nylig på besøk og agitert mot prestens forslag. De reiste rundt i bygdene og oppildna folk til å protestere mot at de skulle bruke P.A. Jensen sin lesebok. Emissærene var sterkt i mot at skoleelever skulle lese eventyr, utrolige historier, historier om dyr som snakket og intetsigende fabler. De ba folk om å holde fast ved opplæring i kristendom og at det beste for skoleelevene var å lese Bibelen.

Saken ble tatt opp på ny i skolestyret. Presten led nederlag. Pastor Gregusson fant da situasjonen vanskelig. Han skriver:

– « Jeg maa tilstaa at min gjerning som skolens tilsynsmann efter dette ser noget broget ud. Gud Helligaand, giv visdom og kraft » –.

Kommunestyret tok da affære og utnevnte nye medlemmer til skolestyret.

Bøndene i Espedalen ga seg ikke. De ville ikke ha P.A. Jensens lesebok. De aksepterte at den ble litt brukt, men ikke at den ble obligatorisk. Ingen av foreldrene ville kjøpe boka. I et nytt brev skriver foreldrene;



– «Vi underskrevne maa erkjende at vi er et konservativt Folk der gjerne beholde det gode gamle som vi har levet oss inn i og som vi har faaet kjær og dyrbart. Vi mener Den hellige skrift, og vi tror at denne bok maatte være den der bruges mest i Skole og Hjem.»

Protestbrevet ble sendt til stiftsdireksjonen som igjen sendte saken til skolestyret i Forsand for uttale. Det nye skolestyret la saken fram for de foreldrene som hadde protestert, fordi de mente det var uheldig at en skulle bruke ulike lærebøker i lesing i kommunen.

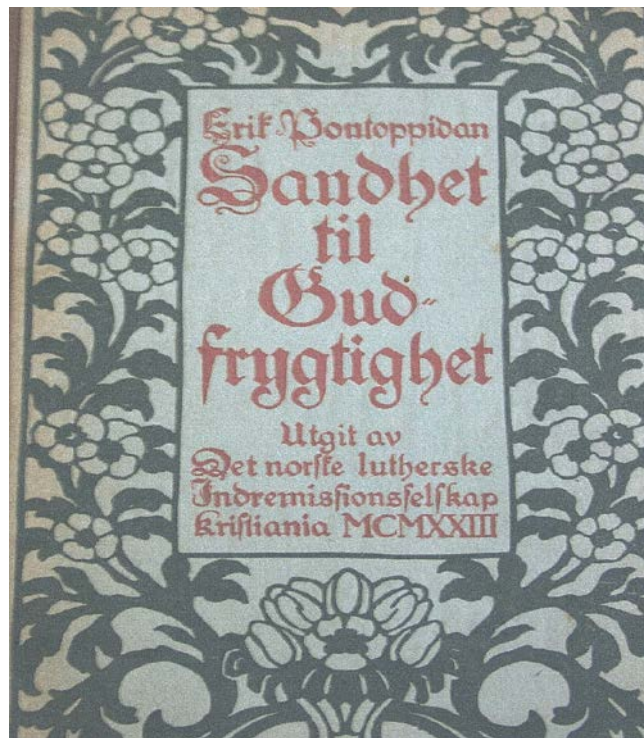
Bøndene i Espedalen som hadde protestert, fikk en måned å tenke seg om.

Det ble holdt et nytt møte om saken. Foreldrene opprettholdt sin protest. De poengterte at de ikke var negative til alt i skolen. De skulle gjerne kjøpe lærebøker i geografi og historie og egnede lesebøker for å få barna til å lese. Men det måtte ikke rokkes ved lesing i Den hellige skrift!

Etter hvert stilnet protestene mot at P.A. Jensens lesebok kunne nyttes. Kompromisset i denne striden ble at skoler kunne få lov til å bruke andre lesebøker som f.eks: «Læsebog for kristelig Skole og Hjem» som hadde utelatt eventyr. Folket i Frafjord søkte om å få bruke denne.

Under prostivisitas i 1888 fikk menigheten spørsmål om hvordan de likte presten. Svært mange mente at presten hadde vært altfor strid når det gjaldt innføringa av P.A. Jensens lesebok. Under visitasen var det møtedeltakerne som påpekte at presten også hadde vært for egenrådlig når det gjaldt kretsreguleringer. Han hadde ikke hørt nok på folkemeningen. For mange skoleelever førte etablering av de nye skolegrenser til mye lengre skolevei.

Presten forsvarte seg med at han bare hadde gjort sin plikt.



AKT 2 I LÆREBOKSTRIDEN

Strid om «forklaringen»

Striden om leseboka så etter hvert ut til å stilne av. Sokneprest Gregusson var formann i skolestyret. Han ønsket å gå videre i arbeidet med felles lærebøker i prestejeldet.

Høsten 1893 fikk han vedtatt med knapt flertall at nå skulle P.A. Jensens lesebok skiftes ut med Nordahl Rolfsens lesebøker.

Presten foreslo at de skulle kjøpe inn nynorskutgaven av boka. Men flertallet i skolestyret valgte bokmål.

Det kom og forslag om å skifte ut Pontoppidans for-

klaring ut med Klaveness sin forklaring. Det var som å helle salt i såret som nesten hadde grodd. Foreldre i prestegjeldet ville ikke akseptere at den gode gamle Pontoppidan skulle skiftes ut med den «frilynte» forklaring til Klaveness.

Folk i bygdene gjorde pastor Gregusson ansvarlig for dette. Han innførte «radikale» lærebøker som ikke var «kristelige» nok.

Egentlig dreide denne striden seg om synet på Bibelen. Skal en tro på alt som står i Bibelen slik det står – eller er det rom for ulike oppfatninger av Skriften. Det var en strid mellom rettroende kristne fundamentalister og mer «verdsligsinne» kristne – gjerne kalt statskirkemedlemmer.

Det er verd å merke seg at denne striden førte til en oppblomstring av konservative grupperinger (mer om det siden) og ikke minst av «sterktruande» grupper.

Striden om «forklaringsboken» førte til en omfattende brevveksling mellom skoledirektør Wolff, biskop Johan Christian Heuch og sogneprest Gregusson. Biskopen mente at det ikke var noen falsk lære i Klaveness sin forklaring. Men han skjønte at mange kunne ta anstøt av det som stod der. Han anbefalte at de heller skulle bruke andre mindre anstøtelige bøker.

Men skolestyret stod på sitt. Det hadde valgt lesebøker og Klaveness sin forklaring.

Nå blei striden noe annerledes.

I denne striden var det to lekmannshovdingar som kom inn «på banen». Det var brødrene Thormod (en av de som startet Kinamisjonsforeningen) og Rasmus Rettel. Brødrene gikk sammen med biskopen og grupper fra «dei sterktruande» om å argumentere mot Klaveness sin forklaring. Det blei nå en stillingskrig mellom presten Gregusson mot både kirkelige autoriteter og folkeviljen.



Forsand kirke. (Foto: Kjell Espedal)

AKT 3 I LÆREBOKSTRIDEN

Påskedagsprekenen 1894

I påskedagspreken i 1894 holdt sogneprest Gregusson en tale hvor han framhevet Maria sitt møte med den oppstandne Jesus. Han påstod at Maria var en avguddyrker. Han reiste spørsmålet:

– Kunne Maria lastes for sin uforstand ?

I overført betydning tenkte han på all motstand mot skolereformer i bygda. Etter presten sin mening var Maria et bilde på hvor bundne mennesker kan bli av religiøse fordommer og menneskelige bud. Å tviholde på gamle lærebøker var en form for avguderi.

Ordrbruken var krass. Den gikk ikke upåaktet hen. To til tre personer på galleriet i kirken reiste seg og gikk demonstrativt og larmende ut. Så fulgte flere fra kirkesalen etter. Presten brøt av prekenen og ba de som ville forlate gudstjenesten om å gå ut. Tredjeparten av de som var i kirken, forlot da gudshuset.

Dette opptrinnet førte til sterke reaksjoner i prestegjeldet. Nå var det ikke bare snakk om lærebøker. Nå

var det og snakk om å få vekk den «radikale» presten. Det blei skrevet mange avisinnlegg med krav om at presten måtte gå av.

Avisskriveriene havnet på den konservative biskop Heuch sitt bord. Han var ikke nådig i kritikken av presten. Han refset og skolestyret som hadde vedtatt å bruke Klaveness sin forklaring.

Det blei holdt et stort protestmøte i Forsand Kr. Himmelfartsdag i 1894. Der ble det forfattet et skriv som forlangte at presten måtte bort, på grunn av hans forslag til kretsreguleringer og innføringer av nye lærebøker som ikke var i samsvar med folkemeningen i bygdene.

I et brev som ble sendt skolestyret i Forsand kan vi lese:

« – vi er et konservativt Folk her i Forsand, der imangt holder paa det gamle, og er ikke villige at løbe med Strømmen efter alt nyt som bydes os naa om dagen».

Mange i bygdene i Frafjord og Espedal var svært skeptiske til statskirka etter det som nå hadde skjedd. De vurderte om de skulle lage sin egen evangelisk - luthersk frimenighet. De hadde tilskrevet en prest med spørsmål om han var villig til å være prest for en ny menighet. Dette ble det ikke noe av.

Senere på året i 1894 ble det skolestreik i Øvre Espedalen. Foreldrene nektet å sende barna på skolen. Læreren måtte bare gå hjem. Striden la seg ikke. Folket var mot det vedtaket som skolestyret hadde gjort.



Gravstøtte for prost Gregusson utfør Mære kirke. (Foto: Kjell Espedal)

AKT 4 I LÆREBOKSTRIDEN

Rettssak

Prestens holdning til både styrende organer og folket endte opp med rettssak. 6. september 1894 ble retten satt i tingstuen på Høle. Pastor Gregusson ble tiltalt for uforstand i tjenesten – spesielt blei det fremhevet den kritikkverdige påskepreken.

Det ble tatt opp forklaringer fra presten som var siktet, og fra 62 vitner. Saken gikk over 7 dager. Det ble lagt fram ulike opptredener som presten var involvert i. 27 vitner var mot presten, mens 25 vitnet for han. 10 var nøytrale.

Det var en høyst uvanlig sak. Egentlig dreide saken seg om synet på troverdigheten på Bibelens ord. Det er verd å merke seg at ordfører og en del politikere gikk inn for frifinnelse av presten, mens emissær Thormod Rettedal, grupper av «dei sterktruande», biskopen og et flertall

av folket mente at sognepresten måtte vekk.

Sogneprest Gregusson møtte godt forberedt. Han holdt et langt forsvarsinnlegg og la fram omfattende skriftlig dokumentasjon.

I rettsdokumentene på 70 sider blir Gregusson sin stilling kraftig styrket. Advokatene ville legge bort saken mot presten fordi de mente den ville føre til frifinnelse. Sognepresten ble frifunnet. Dette var vanskelig å svelge for biskop Heuch. Han skrev en reprimande til presten hvor det bl.a. stod:

«– den Sindighed, den Klogskap, det hellige Alvor



Mære kirke. (Foto: Kjell Espedal)

og den Kjærlighed, som Herren har Ret til at fordre af sine tjenere. Hin Prædiken burde overhodet aldrig vært holdt, men minst under oprevne Forhold som i Forsand».

Biskopen ba presten om å søke seg bort fra Forsand.

AKT 5 I LÆREBOKSTRIDEN

Avskjed

Tre år senere i 1898 søkte Gregusson seg vekk fra Forsand. Han fikk Sparbu prestekall i Nord-Trøndelag. Her fikk han mye større forståelse for sine sine forslag og sine tanker. Noe støtten som står på kirkegården ved Mære kirke viser. Her var han prest i 20 år i samme menighet. På gravstøtten står:

«Prost Jak. Gregursson Reist i takksemd for nasjonalt og kristeleg vekkjingsarbeid.»

Jeg har vært på besøk i Sparbu prestegjeld og hatt anledning til å se i kirkebøker og bygdebøker. Utelukkende ble prost Gregusson positivt og rosende omtalt. To år etter at han døde, ble det reist en statue av ham på kirkegården like utenfor Mære kirke – 900 år (se bilde).

Epilog

Etter fire år med strid i Forsand ble det gjort et nytt vedtak i skolestyret. De gikk bort fra Klaveness sin forklaringsbok til kristendomsundervisningen og innførte en mer moderat lærebok som Laache hadde skrevet.

Men det gikk atskillige år før Pontopidans sin forklaring var helt ute av skolestua.

Kilder

Fjordafolk – kultursoge for Forsand kommune. Trygve Brandal. Forsand kommune. 2000

Dei sterktruande. Svein Grødaland og Mangor Erlend Oma. Dreyer. 1990.

Forsand i 150 år. Forsand kommune. Utgitt i 1988 i forbindelse med 150 års jubileet for formannskapslovene.

Høle gjennom hundreåra. Jon Bergsåker. Høle kommune 1964

Båten og bygda. Jon Bergsåker. Høgsfjord rutelag. 1977

Bygd og trygd. Jon Bergsåker, Høgsfjord Branntrygdslag. 1983.

Det Norske Lutherske Misjonssamband gjennom 50 år. Utgitt av hovedstyret i 1941.

Kristenliv i Rogaland. Jakob Straume. Lunde forlag i 1956.

Bedehuskulturen. Njål Tjeldtveit. Dreyer bok. 1987

Informanter: Kjell Haaland, Eikeskog og Toril Aunan i Steinkjer.

Bygdebok for Sparbu kommune.

Kunnskap fra flere kilder

Av Kjell A. Jensen

Innledning

I forbindelse med innføring av nye læreplaner i skolen i vår tid, har vi fått en endring i de pedagogiske retningen fra lærersentrert undervisning med læreren som den dominerende kunnskapskilden til at elevene skal lære å hente «kunnskap fra flere kilder.»

Veggtavla har gjennom nesten hele skolehistorien vært et viktig hjelpemiddel i undervisningen. Senere ble også skoleboksamlingene verdifulle i kunnskapsformidlingen. Etter den andre verdenskrigen ble skolekringkasting og TV nyttige hjelpemidler i undervisningen ved mange skoler.

Veggtavla

De fleste mennesker i vår siviliserte verden har vel en gang i livet hatt et forhold til veggtavla. Denne har vært i bruk fra oldtiden og helt opp til våre dager. Veggtavla har på mange måter satt sitt preg på undervisningen så lenge den har vært i bruk. Spørsmålet er om veggtavla har hatt en altfor dominerende plass i undervisningen og om nye, elektroniske tavler etter hvert vil erstatte de gamle veggtavlene.

Et «udødelig» hjelpemiddel?

De fleste som har gått på skolen, har vel på en eller annen måte hatt et forhold til veggtavla.

Veggtavla har hatt en dominerende plass i undervisningen gjennom hele skolehistorien fram til våre dager i vår del av verden.

Når jeg benytter begrepet veggtavle, så omfatter dette egentlig den store tavla som finnes i nesten alle klasserom enten denne er festet til veggen eller står fritt på golvet i et stativ. Til tross for at veggtavla har hatt og har en slik dominerende plass i undervisningen, så er det forholdsvis lite som finnes av faglitteratur knyttet direkte til veggtavla.

Fra skolehistorien vet vi at tavler har vært brukt i forskjellige former for undervisning helt fra oldtiden og opp til våre dager. Tidligere ble tavler også benyttet av den enkelte elev i stedet for skrivebøker. Men disse små elevtavlene forsvant fra de fleste skoler i begynnelsen av 1900 årene her i landet.

Egypterne skrev på tavler med kileskrift. De skrev viktige ting som de ønsket at elevene skulle huske. Tekstene ble ikke visket bort. Tavlene fungerte på en måte som lærebøker eller plansjer.

Fra Bibelen husker vi flere eksempler på at tavler ble brukt til undervisning av både barn og voksne. Det er nok å nevne steintavlene som Moses brakte med seg fra Sinaifjellet til folket.

På latin heter tavle *tabula* og betyr egentlig en flat, tynn helle eller plate til å skrive, risse eller hogge inn tegn på. Fra vår hjemlige historie kjenner vi til at tavler, eller plansjer ble mest brukt i forbindelse med lese- og regneopplæring.

Prestene benyttet gjerne katekismetavler (plansjer) i forbindelse med konfirmandundervisningen.



Skolestua på Vestlandske skolemuseum. Veggtavla er sentral (Foto: Kjell Espedal)

Veggtavla er selve «hjerterbladet» blant visuelle hjelpemidler

Hvis vi vurderer betydningen av forskjellige hjelpemidler, som gjennom årene har vært brukt rundt om i skolene, så vil en neppe finne noen som kommer opp mot veggtavla. Denne er like sentral i dag som den var den gang undervisningen foregikk i små stuer rundt i byene og på landet.

Reidar Myhre, forfatter av en rekke lærebøker i pedagogikk, skriver:

«Tavlen er selve hjerterbladet i gjennomføringen av anskuelsesprinsippet i den pedagogiske hverdagen.»

«Uten tavle og kritt ville lærerne snart komme i de største vanskeligheter.»

Tidligere øvingsskolestyrer Torgeir Bue ved Kristiansand off. lærerskole, uttaler i sin bok *Pedagogisk Metodikk*: «Mange års erfaring i øvingsskolen tyder på at bruk av tavle ofte er et godt merke på kvaliteten av en praktikants undervisning.»

«Tavla blir den dag i dag regnet for et av de viktigste hjelpemidlene en har i skolen.»

Selv om det er noen år siden både Myhre og Bue hevdet dette (1978 og 1953), så tyder mye på at dagens lærere er enige med disse.

Flere hevder: «Det ville vært håpløst også i dag å være lærer uten tavle.»

Selv lærte jeg på lærerskolen: «Ein god lærar brukar mykje kritt.»

Det lå tavler i skoleskrinet til omgangsskolelærerne

Tidligere rektor Aksel Eggebø i Sandnes forteller at de gamle omgangsskolelærerne hadde tavler med seg i skoleskrinet når de dro rundt og underviste. Han skriver i en artikkel: «Så pakket Waldeland ut or skuleskrinet sitt».....heilt frå botnen kjem det opp «nogle, små Steentavler og ei noko større samanhengsla tavle til læraren.»

«Av transportable tavler var det minst tri slag: Dei aller minste, 16x24 cm inklusiv teramme, i A-4 format, og dertil ei hengsla samannleggbar lærartavle som

utslegen kunne vera 40 x 60 cm.» Lærertavla svarte vel omtrent til formatet på en avis i tabloidformat i dag. «Tavlene var ofte laga av slett 4 mm tjukk finpusset skifer innfelt i trerammer. Skriveredskapen var griflar som likna på fine fargeblyantar utan tre. Dei var harde, men ga tydeleg skrift på tavla.

I somme skular var tavlene i bruk i alle fall til i kring 1910.»

I en beskrivelse om Almueskolen i Stavanger fra 1858 heter det at klasseromsutstyret i en småklasse bestod av kateter, 7 bord og benker og ei veggtafle. (Tuftedal.)

De gamle skolehusene

Tidligere skoledirektør Lars Beite forteller i en artikkel om Det gamle skulehuset: «Ved tavla låg både filla, som kunne bløytast, og harelabben. Læraren tørka av tavla så krittstøvet fauk i kring. Dei gamle tretavlene tolde ikkje bli så svært våte for då ville ikkje krittet vise.»

Da vi fikk Lov om landsfolkeskulen i 1860, dukket de hvite skolehusene opp rundt om i landet. Mange steder var en i tvil om hvordan disse burde bygges og innredes. Departementet sendte derfor ut eksemplere på forskjellige typer skolehus. I eksemplene ble det også tatt med anvisninger på innredning av skolehusene. Her ble det blant annet pekt på at det skulle være flyttbar tavle, kateter og skolebord.

Lærerne har gjerne sine egne, personlige stiler.

De aller fleste av oss har vel erfart hvor forskjellig lærerne bruker veggtaflene. Mange har sine personlige stiler. Enkelte lærere skriver på tavla « i hytt og vær» og har lite orden på stoffet de presenterer for elevene. Skriften kan f.eks. variere fra den vakre, velformete og tydelige til den mest slurvete og nesten uleselige. Noen

lærere gidder ikke en gang å reise seg fra kateterstolen når de skriver, og skriften blir deretter. Jeg har ofte hatt inntrykk av at kvinnelige lærere slurver mindre med skriften enn de mannlige kollegene. Noen lærere forbereder seg grundig hvordan de skal bruke tavla og har god orden på den.

Fra en skole på Vestlandet husker en eldre elev: «På veggtafle drog læraren opp dei gotiske bokstavane og synte borna korleis dei er samansette. Så fekk borna prøve sjølv.»

Mange lærere har vært forbilder for elevene med hensyn til orden og skrift. En kunne se i barnas bøker at de hadde lærere som satte positivt preg på elevenes skriftlige fremstillinger

Noen av oss minnes gjerne med glede de lærerne som var flinke til å tegne på tavla. De kunne fremstille stoffet morsomt og instruktivt. De med mindre tegneferdigheter klarte seg ofte godt med å benytte såkalte «fyrstikktegninger» og fikk godt fram det de ønsket å illustrere.

Det skal ofte ikke mye tegneferdighet til for at elevene skjønner hva læreren vil oppnå. Elevene fyller ut lærerens manglende ferdigheter og tar fantasien til hjelp.

En kollega fortalte: «Jeg har så elendige tegneferdigheter at jeg fikk dårligste karakter på lærerskolen. Jeg har derfor alltid forsøkt å unngå å tegne på tavla. Men en gang skulle jeg forklare et teknisk problem for elevene. Jeg lyktes ikke med min muntlige fremstilling. Da grep jeg til krittet og risset opp noen enkle streker på tavla. Vips så forstod elevene hva jeg ville fram til.»

Selv opplevde jeg noe lignende en gang jeg skulle forklare hva en monokkel er for noe. Ord strakk ikke til. Jeg måtte da ta tavla til hjelp med noen enkle streker. Da utbrøt elevene: « En slik brille som onkel Skrue bruker.»



I eldre tider satt familien rundt bålet og fortalte. (Illustrasjon; Anita Grødem)

Torgeir Bue skriver: «Når læreren ved enkle streker lar figurene vokse fram på tavla, blir det stilt i klassen.»

Dette har nok mange lærere fått erfare.

Min gamle lærer på folkeskolen benyttet tavla også som et disiplineringsmiddel. Han noterte på tavla navnet på elever med avvikende atferd. Var noen urolige og uoppmerksomme, så skjente ikke læreren. Han reiste seg fra kateterstolen og skrev navnet på vedkommende opp på tavla. Ved gjentakelser fikk elevene et kryss bak navnet. Og det betydde en times «gjensitting.»

På samme måten ble elever skrevet opp på tavla når de hadde glemt bøker, ikke gjort lekser eller kom for sent til undervisningen.

Gangetabeller, huskereglar og rettskrivningsregler ble gjerne stående i lang tid på tavlene rundt om i klasserommene, før de ble tørket bort.

Ofte ble tavlene benyttet til å notere viktig informasjon til elevene slik at de ikke skulle glemme denne. I

dag med lekseplaner og gode muligheter til kopiering, så blir gjerne slik tavleinformasjon kuttet ut.

En ulempe med for mye bruk av tavla

Det kan være en ulempe om læreren bruke tavla for mye. Da må læreren stå mer eller mindre med ryggen til klassen når han skriver. Slik mister han eller hun lett kontakten med elevene og det kan oppstå uro.

En ungdom fortalte at matterlæreren løste de fleste oppgavene på tavla selv og krevde at elevene skulle følge med. Følgen var at elevene ikke lærte å løse oppgaver på egen hånd.

En annen lærer uttalte nylig:

«Eg kunne ikkje klart å undervise i småskolen uten tavle i klasserommet.»

Og en eldre lærer fortalte: «Med Ng i tegning på lærerskolen har jeg visst at jeg ikke kunne tegne. Likevel har jeg ofte opplevd at elevene har forstått bedre mine tegninger enn min mange, detaljerte verbale forklaringer.»

Selv om tavla har vært et viktig læremiddel i skolen, så kan jeg aldri huske at vi fikk opplæring i bruk av tavla verken mens vi gikk på lærerskolen eller senere i forbindelse med etterutdanning.

Tavla og elevene

Selv om lærernes bruk av veggstavla oftest gir elevene positive erfaringer som fører til læring og forståelse, så kommer vi ikke utenom at mange elever har fått kjenne at et møte med veggstavla, har gitt ubehagelige opplevelser. Disse knytter seg gjerne til de gangene elevene ble bedt om å «komme fram til tavla» for å utføre oppgaver foran hele klassen.

Forfatteren Johan Borgen forteller i selvbiografien «Læregutt» at han en gang følte det ubehagelig og utrikelig å måtte stå foran veggstavla kledd i en gammel, lappet trøye.

En god venn fortalte en gang til meg: « For meg var det et mareritt å komme fram til tavla og redegjøre for klassen. Det var umulig å få orden på tankene mine. Jeg visste at jeg kunne så mye mer enn jeg maktet å få fram.

Mange har hatt ubehagelige erfaringer med vegg-tavla. De forteller : «Vi lærte mye av matteoppgavene som læreren forklarte på tavla. Også i språkfagene var tavla til stor hjelp i læreprosessen. Men vi følte sjelden at vi lærte noe av å skrive lange tekster av tavla i f.eks. i orienteringsfagene. Men når læreren med enkle tegninger illustrerte noe vi ikke forstod, da gikk det ofte opp et «lys opp for oss.»

For noen elever har tavla vært et brutalt læremiddel.

En pensjonert rektor fortalte at han opplevde sine «verste stunder på gymnasen» da læreren ba ham komme fram til tavla og løse matteoppgaver.

Artistene Jonas Rønning forteller til ukebladet Allers (02.07.07) at han ble avslørt som «ordblind» da han skulle skrive glosser på tavla, og den svenske forfatteren Vilgot Sjöman skildrer en gutt som står fremme ved tavla uten evne til å skrive ett ord:

«Gå og sett deg ,» kommanderer læreren. Gutten slenger krittet fra seg i krittrenna og går på plass. Da kommanderer læreren: «Kom tilbake og legg krittet pent fra deg.»

Fredrik W. Ilboe forteller i boka «Å, for en tid:» «Den store, sorte tavla med krittstykker og våt svamp sto på et tungt stativ i et hjørne. På denne store, truende flate skulle vi med et skjørt krittstykke kratse opp sirlige bokstaver i setninger som: «Kongen er god,» «Frøken er snild,» «Sauen siger bæ.»

Tavlene har forandret preg i senere år.

Fargene på tavlene har gjerne skiftet med årene, fra de gamle grå, til dagens grønne eller helt hvite. Skrive-

redskapene har også skiftet fra kritt til tusjer med farge som lett kan strykes ut.

I de eldste skolene her i landet var gjerne tavlene plassert så høyt på veggen at det måtte bygges en plattform foran tavla for at elevene skulle nå opp når de skulle skrive. Etterhvert som arbeidsmåtene ble mer varierte og tavlene ikke fikk så dominerende plass i undervisningen, som tidligere, ble plattformene fjernet, «ofte til sterke protester fra enkelte lærerne,» fortalte tidligere skoleinspektør i Stavanger, Lars Beite, en gang.

Når elever får benytte tavla til å orientere de andre elevene i klassen på sin måte med tekster og tegninger ol. da kan tavla være et nyttig, trygt og hyggelig læremiddel. Mange elever minnes gjerne med glede siste dag før sommerferien og siste dag før juleferien når elevene fikk lov å boltre seg på veggstavla med egne tegninger og kunstferdig skrift, gjerne utført med fargekritt. Da ble det fest i klasserommet.

Bort med tavlene?

For noen år siden oppfordret skolesjefen i Hå kommune skolene til å fjerne tavlene fra klasserommene. Den enkelte skole ble lovet en viss sum penger om de fjernet tavlene. Dette vakte sterke reaksjoner både i skolepressen og i lokalpressen. Mange lærere ble indignerte og fant skolesjefens forslag utidig.

Ja, også mange foreldre engasjerte seg i debatten. De syntes skolesjefens forslag var sterkt overdrevet. Kanskje skolesjefen ønsket å oppmuntre til debatt om bruken av veggtafler? Kanskje mente han at bruken av veggtafler preger undervisningen så mye at andre arbeidsmåter i klasserommet blir foretrekk?

Det kan jo godt tenkes at skolesjefen hadde Alexander Kiellands ord om at: «Den som vil vekke oppmerksomhet, må overdrive?»

Veggtavla har satt preg på undervisningen.

Ser en på bruken av veggtafler i mange klasserom ut fra dagens læreplaner og måten skolene i dag innredes på, så kan en skjønne at den, ofte overdrevne, bruken av veggtavla har satt sitt preg på undervisningsmåtene. Tavlene har på mange måter vært med på å holde i hevd den lærersentrerte undervisningen. Fra den gang da alle elevene omtrent skulle «lære i takt.»

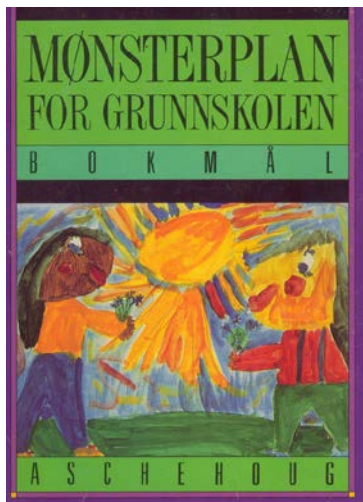
I evalueringen av Reform -97 går det fram at lærerne underviser slik de selv ble undervist. Undervisningen og arbeidet i skolen står fram som nokså tradisjonelt med utstrakt bruk av lærebøker og lærerledet undervisning orientert om klasserommet.

Nyere forskning om læringsstiler peker på at når en hel klasse eller gruppe undervises på samme måten, med mye bruk av veggtavla, så blir noen elever undervist gjennom sine sterke læringspreferanser samtidig som andre får en undervisning som ikke passer deres læringsstiler.

Det er imidlertid interessant å merke seg at leder av Utdanningskomiteen på Stortinget, Ine Marie Eriksen Søreide, er uroet over forskningsresultater som viser underbruk av tradisjonell tavleundervisning i skolen. (Utdanning nr 17, 28.09.07)

Bulie-Holmberg m.fl skriver i Refleksjoner om opplæring: «Undersøkelser viser at forholdsvis mange elever på mellomtrinnet og oppover kan ha utbytte av tradisjonell tavleundervisning.»

Innredningen av klasserommet med veggtavla plassert sentralt i klasserommet gir uttrykk for et bestemt kunnskaps- og elevsyn.



I dagens pedagogikk er mange opptatt av at hver elev har sin læringsstil og at det må tas hensyn til elevenes mange intelligenser. Elevene blir i dag ofte organisert i grupper av ulik størrelse og en forsøker å tilpasse undervisningen til den enkelte elev.

I vår tid er læring via data kommet sterkt inn i undervisningen mange steder alt fra tidlig i grunnskolen. Undervisningen i dag bærer mye mer preg av at lærerne veileder den enkelte eleven og gruppen med det de holder på med. Ja, også elevene hjelper hverandre med å løse oppgaver. Det er derfor ikke aktuelt lenger å benytte

veggtavla i like stor grad som tidligere. Men fremdeles vil det være aktuelt å benytte veggtavla til innføring i visse emner til store og mindre grupper av elever. Det er neppe mange som ønsker å fjerne veggtavlene helt, slik skolesjefen foreslo.

I Utdanning nr 1/11. januar 2008 kunne vi lese om renoveringa av en skole i Stavanger: «Klasserommet på Nylund skole er omformet slik at det egner seg til stasjonsundervisning. Det er 4-5 datamaskiner i hvert rom, pultene er byttet ut med arbeidsbord og veggtavla er byttet ut med en lavere flyttbar tavle. Elevene sitter på golvet foran denne tavla når de arbeider sammen med læreren, oftest i små grupper.»

For noen år siden var det en ung kateket som underviste konfirmantene. Han samlet de unge i et klubblokale, hyggelig innredet for ungdom. Konfirmantene satt på puter, i lenestoler og i sofaer mens kateketen både forklarte og samtalte med konfirmantene. Dette likte ikke sognepresten. Han ville vite når kateketen «underviste» og fikk til svar at han underviste hver

gang konfirmantene var samlet. Da spurte sognepresten irritert: «Men ka' tid bruke du tavla og kritt?»

Det var det han oppfattet som undervisning.

Veggtavler i dag.

Det er mitt inntrykk at veggtavlene fremdeles er i bruk ved de fleste skolene rundt om. Dette bygger jeg på de sterke reaksjonene som kom da skolesjefen foreslo og fjerner dem, men også fra samtaler med en rekke lærere jeg har vært i kontakt med. Fremdeles er det gjerne slik i de fleste klasserom at der veggtavlene er plassert, gjerne blir oppfattet som «framme» i rommet.

Når lysforholdene i klasserommet blir vurdert, blir alltid kvaliteten på lyset som faller på veggtavla, grundig sjekket slik at en er sikre på at alle elevene kan se godt.

Kvaliteten på veggtavlene har gjennomgått stadig kvalitetsforbedringer fra de gamle skifer- og huntonittavlene til dagens emaljerte ståltavler og glasstavler.

Moderne teknikk har ført til at det i dag mer og mer tas i bruk elektroniske, hvite tavler (white-board-tavler.)

På Vinje oppvekstsenter i Telemark er de grønne tavlene byttet ut med interaktive tavler, penner og svamper. Tavlene er knyttet opp mot en datamaskin. Programvarene omfatter både øvelser, illustrasjoner og filmstubber. De interaktive tavlene erstatter overhead-prosjektorer, flipovere, filmlerret og kartoppheng. Fra internett kan lærerne hente hva en måtte trenge av stoff og vise dette for hele klassen samtidig. Skolen valgte å kjøpe inn de elektronsike tavlene i stedet for å kjøpe en mengde datamaskiner til elevene. En kan spørre: Er en igjen på vei tilbake til den gamle lærersentrerte undervisningen?

Moderne tavler kan i dag se ut som glassvegger der en kan skrive med spesielle redskaper over alt.

Ved Universitetet i Stavanger benyttes i dag elektroniske tavler i forbindelse med fjerundervisning til Arkhangelsk i Russland.

Dagens gamle veggtavla har på mange måter vært forløper for andre slag «tavler» som i benyttes i undervisningen som: Flanellograf, flip-over og overhead-prosjektor. Fordelene med disse siste er at læreren kan gjøre klar undervisningsstoff på forhånd og bruke dem om igjen mange ganger i forskjellige undervisnings-sammenhenger.

Det kan se ut som veggtavla i virkeligheten er et «udødelig» hjelpemiddel.

Kilder:

Beite, L. (1987) I: Det gamle skulehuset. Skolehistorisk Årbok for Rogaland, Stavanger, Skolemuseumslaget

Bue, T. (1953) Pedagogisk metodikk: Oslo. Gyldendal forlag

Buli-Holmberg m fl. (2007) *Refleksjoner om opplæring i et læringsstilperspektiv*. Oslo. Damm forlag

Dreyer Dybdahl, K. (1985) I: De kvite skolehusa. Skolehistorisk Årbok for Rogaland, Stavanger, Skolemuseumslaget

Eggebo, A. (1999) I: Tankar omkring ein protokoll. Skolehistorisk Årbok for Rogaland, Stavanger, Skolemuseumslaget

Ilboe, Frdrik W. (1969) *Å – for en tid*. Oslo, H.Aschehoug & Co, forlag

Jensen, R. Læringsstiler. *Utdanningsakademiet*. Oslo 2003

Myhre, R. (1978) Innføring i pedagogikk 2. Skole og undervisningsteori. Oslo. Fabrtius forlag.

Naeslund, J. (1961) Allmän undervisningsmetodik. *Svenska Bokförlaget*

Sjømann, V. (1977) i : Lektorn, elsker, elsker ikke. Skolen i litteraturen av Egil Børre Johnsen. Aschehougs forlag. Oslo

Tuftedal, B. (1987) I: Almueskolen i Stavanger. Skolehistorisk Årbok for Rogaland, Stavanger, Skolemuseumslaget.

Vest-Telemark Blad. (2007) Artikkel om :*Interaktiv undervisning*. Internett.

Skolebibliotekene



Alle skoler skal ha bibliotek.

Omkring år 1000 f. Kr. kom alfabetet i bruk. Dette åpnet for nye muligheter for overføring av kunnskaper og tanker som folk tidligere ikke hadde hatt. Lydene i ordene fikk symbolske tegn, og med dette fikk språket skriftlige uttrykksformer.

Og det viktigste: Språket kunne «lagres» i bibliotek.

Allerede i lov av 1827 ble skolene her i landet pålagt å ha egne skoleboksamlinger. Disse skulle inneholde bøker både til fritidslesning og være en integrert del av den pedagogiske virksomheten ved skolen.

I Opplæringslova for grunnskolen og videregående opplæring av 1998 er det hjemlet at alle skoler skal ha et bibliotek.

Skoleboksamlinger på landet

De første skolebibliotekene i vårt land var forholdsvis beskjedne ved de fleste bygdeskolene ut over landet, helt opp til 1950 årene. Da fikk skolene etterhvert f bedre råd, og flere bøker ble kjøpt inn. Før denne tiden

hadde skolebibliotekene karakter små samlinger av skjønnlitteratur og faglitteratur. Samlingene var gjerne henvist noen reoler i små rom eller på loft. En venn av meg forteller: «Då eg gjekk på Gramstad skule i Sandnes, under krigen, hadde vi ei fjøl med bøker inne i klasserommet. Frå denne kunne vi låna heim bøker. Så vidt eg minnes var det mest berre bøker for gutar.»

På denne tidene var det sjelden at folk hadde andre bøker hjemme enn bibel, salmebok og gjerne ei andaktsbok.

Men på skolen kunne barna få låne bøker av forskjellige slag. Her fikk de oppleve møte med kjente forfattere både fra vårt eget land og fra andre land.

Det kan nevnes bøker som: Robinson Crusoe, Onkel Toms hytte, Frendeløs Ivanhoe, Jorden rundt på 80 dager og mange flere. Av norske forfattere leste barna gjerne bøker av Rasmus Løland, Hans Aanrud, Bjørnstjerne Bjørnson og Fridtjof Nansen. Gjennom fortellinger fra andre land fikk barna oppleve møte med fremmede kulturer. Mange var opptatt av fortellinger fra misjonsmarkene slik misjonærene opplevde arbeidet sitt.

En dame fra Fitjar forteller: «Då eg i 12 årsalderen ein gong lånte heim Synnøve Solbakken frå skulen, måtte eg levera henne attende uten å lesa henne. Dei heime tillet meg ikkje å lesa bøker som Bjørnson hadde



Skoleboksamlinger er nyttige (Foto: Kjell Espedal)

skrive.» En mann fra Sunnmøre forteller at han hadde lest ut Snorre to ganger før han var 10 år. Men mor likte ikkje at et las Snorre.»

Selv om bøker til skoleboksamlingene ble innkjøpt via Statens Biblioteksentral og at bøkene var vurdert av et utvalg av pedagoger, så hendte det at skolene kjøpte inn bøker som verken foreldre eller lærere ønsket at barna skulle lese. For sikkerhets skyld var det derfor mange lærere som leste bøkene og vurderte innholdet før de ble lagt ut til elevene. Noen steder reagerte foreldrene på denne ordningen og «skulle ha seg frabedt sensur fra lærerens side.»

Forfatteren Harald Jens Johannesen fra Troms forteller: Jeg begynte tidlig å lese fra den lille skoleboksamlingen vi hadde på denne landsens skole med 12-15 elever.»

Enkelte elever var så ivrige å låne bøker at læreren måtte begrense utlånet til et par bøker pr uke. Mange barn på bygdene hadde den gang ofte god tid til å lese. De gikk gjerne annen hver dag på skolen, og mange bodde langt fra hverandre.

Ut over bygdene var det gjerne læreren, som på frivillig basis, tok på seg arbeidet med å holde orden på skoleboksamlingene, stå for innkjøp, reparasjon, kasering av utslitte bøker og utlån til elevene.

Det ble ofte bevilget lite penger til skoleboksamlingene. Det var derfor vanlig at det ble arrangert utlodninger rundt på bygdene til inntekt for skoleboksamlingene.

Folkebibliotekene

I byene og på større tettsteder var det ikke så vanlig med boksamlinger knyttet til den enkelte skole før den siste verdenskrigen. I byene ble det i stedet bygget folkebibliotek med egne avdelinger for barn. Jeg husker fra min egen oppvekst i Stavanger at ungene møttes på «biblå» etter skoletid og leste og lånte bøker.



Illustrasjon fra barnebok. Barn vil ofte høre fortellinger og eventyr om dyr (Illustrasjon Anita Grødem)

Da det ble bygget ny ungdomsskole på Jørpeland i Strand kommune i 1957, kunne en lese i romfordelingsplanen at det skulle være:

«Et rom for bøker med noen leseplasser.»

Da den nye Ullandhaug skole, i Stavanger, ble tatt i bruk i 1956 var det ikke satt av areal til skoleboksamling. Men da Storhaug skole ble bygget opp igjen etter krigen, i 1949, hadde en funnet plass til lesestue og skolebibliotek. Her fikk elevene komme om ettermiddagene å lese og låne bøker, og de fikk hjelp til å gjøre lekser. Etter hvert dukket det opp skoleboksamlinger

og lesestuer ved de fleste større byene og tettstedene i landet.

Mens lærerne på landet utførte skolebibliotekarbeid uten godtgjørelse, var det gjerne annerledes i byer og tettsteder. Her var det lærere som fikk ansvar både skoleboksamlingene og tilsyn med lesestuene, etter skoletid, mot godtgjørelse.

De nye skolebibliotekene. (Mediatekene.)

Omkring 1980 årene ble det innført nye måter å innrede skolebyggene på. En sluttet å bygge skoler med klasserom lagt langs lange korridorer. Nå forsøkte å bygge slik at klasserommene ble lagt inn til et stort mediatek med direkte tilgang fra klasserommene. I mediatekene samlet en alle former for læremidler som skoleboksamlinger, TV, filmapparater, modeller, kart, plansjer, bildebånd, utstyr til naturfag og matematikk klasesett av bøker, serier av lysark ol. Senere fikk gjerne også datamaskiner plass her. Skolebibliotekene fikk et nytt innhold i det de nå skulle omfatte alt som ble omfattet innholdet i mediatekene. I aviser kunne en lese at de nye skolebibliotekene gjerne ble kalt for: «Fremtidens læringscenter», «skolens kraftsenter», «skolens spydspiss» og «kunnskapsarenaer».

«Et godt skolebibliotek er en døråpner til folkebiblioteket,» ble det hevdet, og «skolebiblioteket er et undervurdert verktøy.»

I nye læreplaner ble det lagt vekt på at elevene skulle «lære å hente kunnskap fra mange kilder.» Den nye bruken av skolebibliotekene krevde nye arbeidsmåter. Nå måtte elevene lære å arbeide på egen hånd og i grupper i skolebiblioteket mens andre elever arbeidet i klasserommene. Elevene måtte også kunne arbeide selvstendig samtidig som elever fra andre klasser oppholdt seg i skolebiblioteket. Studietekniske ferdigheter var et krav til elevene om de skulle kunne hente kun-

skaper fra bøker og andre læremidler på egen hånd. I praksis skjedde det at elevene arbeidet både i klasserommene og bibliotekene etter behov. Slike arbeidsmåter krevde at elevene kunne bevege seg fritt uten å lage bråk.

Klassebibliotekene

I en overgangstid, før de nye skolebibliotekene kom på plass, ble det på mange skoler bygget opp såkalte klassebibliotek med oppslagsbøker særlig til bruk i orienteringsfagene. Men det ble også bygget opp samlinger med skjønnlitteratur som elevene kunne få benytte i lesestuer eller låne med hjem.

Hensikten med klassebibliotekene var jo at bøkene skulle være lett tilgjengelige for elevene uten at læreren måtte bruke tid på å forflytte hele klassen til skolebiblioteket.

Litteratur:

Aftenposten. no/arkiv - Diverse artikler

Beite, L. (1984) Om utbygging av grunnskolen i Rogaland 1950-1980. Oslo: Aschehoug / Tanum forlag

Bue, T. (1953) - Pedagogisk metodikk. Oslo: Gyldendal forlag
Dagbladet. no/arkiv - Diverse artikler

Egne erfaringer.

Google. Diverse artikler om Skolebibliotek

Hansen, K.I. (1970) - Aktiv læring. Bergen, Fabritius & Sønn forlag

Hodne, Ø. (1987) Skolen i gamle dager. Barndomsminner fra den gamle folkeskolen 1885-1925. Oslo: Universitetsforlaget.

Kvasir. Diverse artikler om Skolebibliotek

Strømnes, M. - (1962) Allmenn didaktikk for lærerutdanning. Oslo/Bergen: Universitetsforlaget

Wikipedia. Diverse artikler om Skolebibliotek

Kort omtale av forfatarane

Kari Bech, f. 1945. Lærarutdanning og vidareutdanning i norsk, spesialpedagogikk, drama og skolebibliotekskunnskap. Har vore lærar på alle trinn i grunnskolen, og lærar i vidaregåande skole. Medlem i Norsk språkråd i ein fireårsperiode. Skrive norskbøker for barnetrinnet til tre skolereformer (M87, L97 og Kunnskapsløftet). Medforfattar av norskverk for ungdomstrinnet. Pensjonist.

Kjell Espedal, f. 1941. Lærarutdanning og vidareutdanning kristendomskunnskap, kroppsøving og mediekunnskap. Lærar i grunnskolen, inspektør og rektor på ungdomssteget, undervisningsleiar ved Rogaland mediesenter, skolesjef, levekårssjef og organisasjonssjef i Forsand kommune. Har skrive rundt 20 lokalhistoriske hefte og bøker. Pensjonist.

Anne-Brit Fenner, f. 1947. Fagdidaktiker i engelsk ved Institutt for framandspråk, UiB. Har skrive lærebøker i engelsk og ei rekkje fagdidaktiske artiklar, spesielt innanfor forskingsfeltet kultur- og litteraturdydaktikk. Har leia internasjonale Europarådsprosjekt om språklærarutdanning.

Leif Harboe, f.1960. Lærar i vidaregåande skole, prosjektleiar, avdelingsleiar, m.m. Forfattar av bøkene *IKT i humanistiske fag* (Aschehoug 1999) og *Norskboka. no - digitale verktøy i norskfaget* (Universitetforlaget 2008) (ny utgåve ved årsskiftet 2009/2010).

Petter A Haug, lærar ved Soma - Stangeland skole, Sandnes. Har vore med på å gi ut ei rekkje lærebøker i haldningsskapande arbeid og kristendomskunnskap/KRL. Medlem av læreplangruppe i samband med utarbeidinga av M85. Foredragsverksemd for lærarar og lærarstudentar.

Kjell A. Jensen, f.1933. Lærarutdanning og vidareutdanning i pedagogisk rettleiing, forming, engelsk og musikk. Lærar i grunnskolen, øvingslærar, metodikk-lærar, konsulent hos Skoledirektøren i Rogaland, rektor i grunnskolen. Skrive diverse metodehefte og artiklar om skole og undervisning. Pensjonist.

Bernt Toralv Malde, f.1945. Lærarutdanning og vidareutdanning i matematikk, kristendomskunnskap, mediekunnskap, kroppsøving, IT, datasystemering og programmering og vurdering/rettleiing. Lærar i grunnskolen, pedagogisk rettleiar og avdelingsleiar ved AV-sentralen i Stavanger. Gitt ut databøker, laga kursopplegg for innføring av data og vore kurshaldar. Tillitsverv innanfor ulike organisasjonar. Har hatt stilling ved Kristianlyst skole sidan 1967 og er i dag IKT ansvarleg ved skolen.

Geir Nordal-Pedersen, f. 1946. Lektor ved Ytrebygda skole, Bergen. Har skrive lærebøker i tysk og engelsk. Var medlem i læreplangruppen for framandspråk i L06, Kunnskapsløftet.

Sigurd Aartun, f.1931. Lærarutdanning, Statens gymnastikkskole 1. avd., vidareutdanning i biologi, forming, pedagogikk. Lærer i grunnskolen i Stavanger, biologilærer ved Stavanger lærarskole, rektor ved Grødem skole. Oppteken av aktiv naturfagundervisning mellom anna ved å bruke undervisnings-skøytene "Vally" og "Fleinvær" og ved utarbeiding av praktiske undervisningsopplegg. Medforfattar av boka: "Motstandskampen i skolene 1940-42". Pensjonist.

Jan Selvikvåg, f.1931. Lærer- og adjunktutdanning. Lærer i grunnskolen, rektor ved Vaulen skole, Stavanger. Har vore leiar for Vestlandske skolemuseum og Skolemuseumslaget, redaktør av Skolehistorisk Årbok for Rogaland. Pensjonist

Sigmund Sunnanå, f. 1932. Lærarutdanning, magistergrad i pedagogikk. Lærer i folke – og framhaldskole, øvingskole og lærarskole. Dagleg leiar i Lærarutdanningsrådets sekretariat, formann i Lærarutdanningsrådet, rektor ved Stavanger lærarhøgskole, skoledirektør/utdanningsdirektør i Rogaland. Artiklar og innlegg i aviser og tidsskrifter. Pensjonist.

Reidar Thorsvik, f. 1933. Lærarutdanning og vidareutdanning i engelsk og historie. Lærer og inspektør ved Hundvåg skole. Hadde ansvaret for AV – midler i Stavanger kommune i mange år. Pensjonist.

Vedlegg

Rapport fra det 13. internasjonale skolemuseumsymposiet

Rouen, Frankrike, 1. – 4. Juli 2009

Av Hege Stormark

Det internasjonale skolemuseumssymposiet arrangeres hvert andre år. I 2009 var Institut National De Recherche Pédagogique (INRP) i Rouen vertskap for symposiet.

Det var omkring 70 deltakere fra 20 land tilstede. De fleste kom fra Europa men det var også deltakere fra Australia, Brasil og Japan. Fra Norge var Bergen Skolemuseum (Bymuseet i Bergen) og Vestlandske Skolemuseum (Stavanger Museum) representert. Den første kvelden var det mottakelse på "Region of Haute Normandie" hvor konferansen ble avholdt.

Torsdag ble symposiet åpnet av direktøren for INRP Serge Calabre og andre representanter fra instituttet blant andre direktør for "National Museum of Education" Yves Gaulupeau.

Tittelen på årets symposium var **"Pictures and teaching: International Perspectives"**. Dette hovedtemaet strakk seg i tid fra 1500- til 1900-tallet og ble vinklet på ulike måter fra representanter fra ulike universiteter, museer og pedagogiske institutt. De fire første innleggene belyste **historiske og kulturelle**

perspektiv knyttet til bruk av bilder som læremiddel i undervisningen.

Fabio Targhetta fra Museum of Education and University of Padua i Italia startet med å snakke om publisering av plansjer i Italia på 1800- og 1900-tallet. Plansjene fikk en betydningsfull rolle ikke bare i undervisningen men også økonomisk. I det neste innlegget snakket Maria Louro Felgueiras fra Porto University om hvordan bruk av illustrasjoner i skolebøker i Portugal erstattet gjenstander. Hun jobber med å undersøke bilders funksjon og bilder som didaktisk middel i undervisningen på slutten av 1800-tallet og begynnelsen av 1900-tallet.

De neste foredragsholderne Aricle Vechia fra University of Curitiba i Brasil og Antonio Gomes Ferreira fra Portugal snakket om bruk av bilder i geografiundervisning og konstruksjon av nasjonal identitet i Brasil fra 1940 til 1970.

De neste to innleggene handlet begge om plansjer brukt som propaganda i skolen.

Mattias Rösch fra Museum of Education and University of Nürnberg i Tyskland presenterte plansjer om raseideologi brukt i tysk skole fra 1933 til 1945.

Jean-Pierre Carrard fra The Vaudius Foundation of Scholl heritage i Sveits snakket om plansjer som læremiddel i sveitsisk skole fra 1935 til 1995.

De neste innleggene handlet om bildenes **form og funksjon** i undervisningen.

Svy ulike innlegg belyste dette. Den første foredragsholderen kom fra Frankrike og snakket om muligheter og begrensninger med bruk av bilder i undervisningen i en multikulturell kontekst. Neste foredragsholder var fra Skottland. Han snakket om bilder og dekorasjoner på skolebygg i ulike land fra begynnelsen av 1900-tallet.

Det neste foredraget hadde tittelen: "Teaching with pictures in Slovenia from the 19th to the 20th century. Professional views and methods". Deretter hadde Torahiko Terada fra Kamoba University i Tokyo et interessant foredrag om bildebruk i japanske engelskbøker. Illustrasjonene har i alle år vært hentet fra engelsk over-

klasse. Hvilken funksjon hadde bildene? Hva betydde disse for elevene? Først i de senere år er bildene byttet ut med foto og illustrasjoner av japanesere og japansk kultur. De neste to innleggene handlet om bildenes utvikling i barnebøker og faktabøker for barn og unge med eksempler fra Frankrike.

Etter lunsj ble ulike skolehistoriske samlinger fra ulike museer presenter og diskutert. Denne delen hadde undertittelen: **The collections of educational heritage : resources for research.**

Samlingene som ble presentert var fra museer i Tyskland, Italia, Kroatia, Bulgaria, Spania, Ungarn og Nederland.

Neste dag var temaet digitalisering; **Putting the collections of educational heritage on-line.** Status og erfaringer fra dette arbeidet ble diskutert og redegjort for av flere bidragsyttere. Om ettermiddagen var det ekskursjon til Claude Monets hus og hageanlegg.

Alle foredragene ble simultanoversatt til fransk, engelsk og tysk.

Skolemuseumslaget for Rogaland.

Årsmelding for 2008

Årsmøtet ble avholdt tirsdag 22. april 2008.

Regnskap og årsmelding ble opplest og godkjent.

Valg ble foretatt med følgende utfall :

Leder	Sigmund Sunnanå – valgt for 1 år.
Styremedlemmer	Kjell Espedal – valgt for 2 år
	Sverre Meling – valgt for 2 år.
	Ketil Knutsen – valgt for 2 år.
	Gunvor Selvikvåg – valgt for 1år.

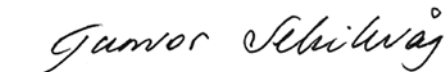
Varamedlemmer	Bente Kvame – valgt for 1 år.
	Jan Selvikvåg – valgt for 1 år.

Revisorer	Egil M. Dahle - valgt for 1 år.
	Olav Espedal – valgt for 1 år.

Redaksjonskomiteen for årboken består av
Sigmund Sunnanå, Sverre Meling, Kjell Espedal, Ketil Knutsen, Jan
Selvikvåg og Hege Stormark.

22. oktober 2008 ble det avholdt møte i redaksjonskomiteen på UiS.

Stavanger 24. mars 2009.


Gunvor Selvikvåg - sekretær

Skolemuseumslaget i Rogaland

Regnskap for 2008

Inntekt:

SR-bank pr.31/12-2007	kr. 60.779.59
Kontanter pr.31/12-2007	” 66.-
Kontingenter	” 15.350.-
Tilskudd Stavanger Museum	” 16.000.-
Annonse 2007	” 1.000.-
Renter	” 2.899.-

	Kr. 96.094.59
	=====

Utgifter:

Trykking av årbok	kr. 30.700.-
Giroblank.+ konvolutter	” 605.-
Porto	” 2.943.35
Innbinding	” 500.-
Kontorrekv.,blekkpatr.m.m.	” 754.-
Blomster	” 190.-
Balanse	” 60.402.24

	kr. 96.094.59
	=====

Beholdning pr.31/12-2008:

SR-bank Rogaland	kr. 60.366.24
Kontant	kr. 36.-
	Kr.60.402.24
	=====

Stavanger 31/12.2008 / 22/1-2009

Gunvor Selvikvåg
Gunvor Selvikvåg - kasserer

Revidert og fannet i orden
Egil M. Dahle
Olav Espedal

Er du interessert i skolehistorie?

Bli medlem i Skolemuseumslaget i Rogaland

Skolemuseumslaget for Rogaland har til oppgave
å samle inn skolehistorisk stoff av eldre og nyare dato,
spesielt frå Rogaland. Stoffet blir presentert i Skolehistorisk
Årbok for Rogaland. Årboka har nå kome ut i 26 år.

Styret er interessert i tips til emne og tema som
kan vere aktuelle for årboka.

Medlemmer i skolemuseumslaget er enketpersonar
og skolar. Medlemskontingenten er p.t. kr 75,-.
Årboka er gratis for medlemmene.

Skolemuseumslaget har adresse:
Skolemuseumslaget for Rogaland,
Zetliztv. 26, 4017 Stavanger.
Tlf. 51587607.
Kontonr.: 3201.13.54792

Leiar av styret, Sigmund Sunnanå,
Øvre Stokkav. 44, 4023 kan også kontaktast.
Tlf. 51560320/97191891.

Vestlandske Skolemuseum – Stavanger Museum

Adresse:

Kvaleberg skole, Hillevågsveien 82

Postadresse:

Musegt. 16, 4010 Stavanger



Kontakt museet for besøk

Kontaktperson: Hege Stormark

Telefon: 51 91 23 93/91

E-postadresse: hege.stormark@stavanger.museum.no

www.norskbarne.museum.no/skolemuseet